PEDAGOŠKA OBZORJA

1-2

DIDACTICA SLOVENICA

Letnik 12 1997 Številka 1-2

PEDAGOŠKA OBZORJA

REVIJA ZA DIDAKTIKO IN METODIKO

LETO 1997 LETNIK XII ŠTEVILKA 1-2

VSEBINA

Dr. Milan Divjak	**3**	POUK O ČLOVEKOVIH PRAVICAH V OSNOVNI ŠOLI
Dr. Ivan Ferbežer	**20**	EVALVACIJA UČNIH PROGRAMOV ZA NADARJENE UČENCE
Dr. John F. Feldhusen	**27**	RAZVOJ TALENTOV KOT MOŽNOST VZGOJE NADARJENIH OTROK
Dr. Marjan Blažič	**36**	MOŽNOSTI RAZVOJA NADARJENIH UČENCEV
Dr. Dolfe Rajtmajer	**42**	ANALIZA TEKALNIH SPOSOBNOSTI MLAJŠIH OTROK
Mag. Marija Kavkler	**50**	VKLJUČEVANJE ELEMENTOV PEDAGOGIKE MARIE MONTESSORI V NARAVOSLOVJE
Dr. Darinka Sikošek, Saša Krajšek	**59**	POTI USTVARJALNEGA UČITELJA KEMIJE PRI PREVERJANJU ZNANJA Z OCENJEVANJEM
Dr. Amand Papotnik	**66**	STRATEGIJE UČNEGA DELA ZA TEHNIKO IN TEHNOLOGIJO V PRVI TRIADI OSNOVNE ŠOLE
Dr. Tatjana Ferjan	**85**	DIDAKTIČNI PRISTOPI K VIDEU
Dr. Marko Ferjan	**90**	KAKŠEN MANAGEMENT V VRTCE IN ŠOLE?

CONTENTS

Milan Divjak, PhD	**3**	HUMAN RIGHTS LESSONS IN PRIMARY SCHOOL
Ivan Ferbežar, PhD	**20**	EVALUATION OF TEACHING PROGRAMMES FOR GIFTED CHILDREN
John F. Feldhusen, PhD	**27**	TALENT DEVELOPMENT AS AN ALTERNATIVE TO GIFTED EDUCATION
Marjan Blažič, PhD	**36**	POSSIBILITIES OF GIFTED CHILDREN DEVELOPMENT
Dolfe Rajtmajer, PhD	**42**	ANALYSIS OF RUNNING POTENTIAL OF YOUNGER CHILDREN
Marija Kavkler, MA	**50**	IMPLEMENTING MARIA MONTESSORI EDUCATIONAL ELEMENTS IN EARLY SCIENCE
Darinka Sikošek, PhD **Saša Krajšek**	**59**	WAYS OF CREATIVE CHEMISTRY TEACHER IN KNOWLEDGE ASSESSMENT AND MARKING
Amand Papotnik, PhD	**66**	TEACHING STRATEGIES FOR TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN THE FIRST THREE YEARS OF PRIMARY SCHOOL
Tatjana Ferjan, PhD	**85**	DIDACTIC APPROACHES TO VIDEO USE
Marko Ferjan, PhD	**90**	WHAT KIND OF MANAGEMENT IS APPROPRIATE FOR KINDERGARTENS AND SCHOOLS?

Dr. Milan Divjak

Pouk o človekovih pravicah v osnovni šoli

Strokovni članek

UDK 372:342.7

DESKRIPTORJI: mednarodne organizacije, človekove pravice, pouk in vzgoja za človekove pravice, osnovna šola, etika in družba, novi učni načrti

POVZETEK - V prispevku je kratko orisano prizadevanje mednarodnih organizacij, zlasti UNESCA in Sveta Evrope za vzgojo in pouk za človekove pravice, možnosti vključevanja te problematike v nižje in višje razrede osnovne šole. Podrobno pa je nakazano, kako bi vsa poglavja "etike in družbe" obogatili, poglobili in osmislili s pojmi o človekovih pravicah. Na koncu je dodano priporočilo za izboljšanje vzgoje in pouka za človekove pravice v naših slovenskih šolah.

Professional paper

UDC 372:342.7

DESCRIPTORS: international organizations, human rights, school lessons and education in human rights, primary school, ethics and society, new curricula

ABSTRACT - The article describes the endeavours of international organizations, above all of UNESCO and the Council of Europe, in the field of education in human rights, and the possibilities of introducing the subject into the lower and higher grades of primary education. It deals in detail with the possibilites of enriching all topics of "ethics and society" by going into more depth and by implementing the concepts of human rights into the subject. The article ends with the suggestions for improving the lessons and education in human rights in Slovene schools.

Uvod

V svetu in tudi pri nas posvečajo vedno večjo pozornost pouku in vzgoji za človekove pravice. Poglobiti, osmisliti in vrednostno obogatiti želijo vsebine učnih predmetov in tudi humanizirati odnose v šoli. V tej smeri delujejo mednarodne organizacije pa tudi razne znanstvene in pedagoške ustanove. Nastala je obsežna bibliografija, porajajo se metodična dela in učni pripomočki. Kot kažejo poročila iz raznih delov sveta, zadevajo pedagogi na vrsto ovir in težav, zato le počasi napredujejo. Vse to še v večji meri velja za našo šolo, ki na tem področju zaostaja. Zato je treba vzgoji in pouku za človekove pravice posvetiti večjo pozornost in učiteljem nuditi vso pomoč.

Pri nas v Sloveniji govorimo o vzgoji za človekove pravice, za razumevanje med narodi in za mir od tedaj, ko smo začeli uveljavljati klube OZN, tj. od leta 1957. V te namene smo pripravili vrsto metodičnih priročnikov, opravili različne raziskave, uvajali seminarje. Zadnje čase pa je bil izveden projekt, ki ga je podprl PHARE z namenom, da bi proučili možnosti in meje takega pouka v okviru osnovne šole. Gre za vse predmete, zlasti pa za "etiko in družbo".

V prispevku kratko poročamo o spoznanjih, do katerih smo prišli. Zato najprej ugotavljamo, kako so na tem področju delale mednarodne organizacije, zlasti UNESCO in Svet Evrope, nato opozarjamo na pomen take vzgoje in pouka za razvoj slovenske šole in za razna vzgojna področja. Pojasnimo, kako bi lahko tematiko človekovih pravic vključili v nižje in višje razrede osnovne šole in kako bi ob tem vsebinsko in metodično izboljšali pouk "etike in družbe". Ob koncu dajemo priporočila za delo. Ta so nastala na podlagi proučevanj ter domačih in mednarodnih posvetov. Dognanja so lahko uporabna zlasti sedaj, ko se pripravljajo novi učni načrti, ko razmišljamo o celostni prenovi naše šole.

Mednarodne organizacije in pouk o človekovih pravicah

Analiza dokumentov OZN o razvoju človekovih pravic je pokazala, da so v OZN vzporedno s sprejemanjem teh listin, z njihovo kodifikacijo, razmišljali tudi o tem, kako bi spoznanja o človekovih pravicah širili med mladino in odraslimi, kako bi jih vključili v programe šol, institucij, organizacij. Znotraj OZN so veliko storili, da bi med mladino povečali znanje o svetovni organizaciji, o problemih, ki jih rešuje, in mlade vzgajali za razumevanje med narodi.

Posebno nalogo je zadnjih 50 let opravil UNESCO, ki je od vseh začetkov pospeševal pouk in vzgojo za razumevanje med narodi, za mir, razvoj, tolerantnost, spoštovanje človekovih pravic. V študiji je zajeto le nekaj normativnega, raziskovalnega, organizacijskega, in publicističnega dela UNESCA za vzgojo in pouk o človekovih pravicah. Opravljeno je bilo veliko delo, ki je lahko pobuda, pomoč in vodilo za vse vrste šolskih institucij, da bi uresničevale plemenite cilje te organizacije pri vzgoji za mir, človekove pravice in demokracijo. Upoštevani so bili tudi novejši dokumenti UNESCA in prizadevanja, da bi vzgoja in izobraževanje prispevali k napredku in razvoju vsakega posameznika, naroda, ljudstva in svetovne skupnosti. Tega pa brez razvoja in spoštovanja človekovih pravic ni (UNESCO, 1978).

Desetletja smo lahko spremljali delo Sveta Evrope (SE) in dobivali pobude za svoje strokovno, znanstveno in publicistično delo ter ugotavljali, kako velik je prispevek te regionalne medvladne organizacije pri uveljavljanju človekovih pravic na normativnem, študijskem in organizacijskem področju. Značilno je tesno sodelovanje SE z OZN, s specializiranimi organizacijami, z Evropsko unijo (EU), z Organizacijo za varnost in sodelovanje v Evropi (OSCE) in z nevladnimi organizacijami. Veliko delo je SE opravil na vseh področjih vzgoje in izobraževanja, še posebno pa pri vzgoji in izobraževanju za človekove pravice, mir in demokracijo. Čeprav je avtor za zdaj lahko zajel in raziskal le del normativnih, študijskih in publicističnih prizadevanj za pouk o človekovih pravicah, je dobil veliko dejstev in pobud za to področje dela. To bogastvo idej, pobud in priporočil je poskušal približati slovenskim učiteljem, da bi jih navdušil za pouk o človekovih pravicah.

Dejavnosti mednarodnih organizacij in njihovi normativni akti, ki smo jih sprejeli tudi mi, kot samostojna država in članica OZN in SE, nas obvezujejo, da storimo več za pouk o človekovih pravicah (COUNCIL OF EUROPE, 1989).

Na podlagi mednarodnih konferenc, študij in raziskav lahko ugotovimo, da je treba v družinah, šolah, v mladinskih organizacijah in skupinah mlade rodove voditi k spoznanjem, stališčem, navadam in sposobnostim, potrebnim za preživetje in življenje v sodobnih družbah. Vzgajali in izobraževali naj bi se tudi za ohranjanje kulturnih, jezikovnih in drugih izročil, za strpnost do verskih, političnih in drugih razlik. Sprejemali in razvijali naj bi humanistične vrednote in si prizadevali za razvijanje, varstvo in spoštovanje človekovih pravic, za mir in sodelovanje med narodi. Nekatere šole mladim ovirajo širše poglede v svet. Pogosto gre za podcenjevanje, zanemarjanje in odklanjanje družbenih ved, humanistične vzgoje in izobrazbe ter pouka o človekovih pravicah. Na drugi strani pa v mnogih deželah krepijo vzgojo za humanistične vrednote. To je tudi v skladu z našimi prizadevanji, da bi izboljšali vzgojno delo v osnovni šoli, zlasti pri predmetu "etika in družba". Graditi moramo na temelju skupnih etičnih norm, ki jih je ustvarilo človeštvo (UNESCO, 1992).

Vzgoja znanstvenega duha naj bi prispevala k etični in socialni zrelosti, k sposobnostim za obvladovanje stvarnosti, k družbeni angažiranosti, za varovanje človekovih pravic in demokratičnih pridobitev. Zlasti naj bi mladi vedno bolj odločali o lastni in skupni usodi v družinskih, šolskih, lokalnih, nacionalnih in širših skupnostih. V tem duhu so pripravljeni tudi projekti SE o "pripravi mladine za življenje". Ti imajo vse tiste elemente, cilje in vsebine, ki bi jih radi razvili tudi pri predmetu "etika in družba", zlasti državljansko in humanistično vzgojo, vzgojo k tolerantnosti, za razumevanje med narodi in spoštovanje človekovih pravic (COUNCIL OF EUROPE, 1995).

Sedaj posvečajo v SE in EU veliko pozornost vzgoji za evropsko identiteto, za življenje v bodočih evropskih integracijah. To so "humanistični" cilji, naloge in izzivi vzgoji in izobraževanju v osnovnih, srednjih in drugih šolah. V tej smeri gredo prizadevanja EU, ki gradi skupno izobraževalno politiko, ideje o "evropski dimenziji" vzgoje in izobraževanja. Vse to, zlasti pa pouk o človekovih pravicah, je podlaga za "človeško dimenzijo" evropskega sodelovanja, ki bi naj bilo privlačno za mlade rodove. To prispeva tudi k vrednosti in pomenu predmeta "etika in družba", saj ima podobne cilje, naloge in vsebine (Bell Gordon, 1995).

Slovenska šola in pouk o človekovih pravicah

Slovenska šola je bila že pred prvo vojno, med obema svetovnima vojnama in po drugi vojni del evropskega šolstva. Tudi v naši šoli so učenci spoznavali predvsem dolžnosti, o človekovih pravicah pa so le malo govorili, še manj o pravicah otroka.

Med vojnama 1918-1941 so tudi pri nas uvajali vzgojo za mir, za razumevanje med narodi, spoznavali so tudi vlogo in pomen Društva narodov. Priprave na drugo vojno in sama vojna so tako vzgojo zavrle in izničile v svetu in pri nas. Po drugi vojni smo se poskušali znebiti verskega enoumja, ki je stoletja vladalo v naši šoli, in zašli v drugo skrajnost, v ideološko in politično ozkost in nestrpnost. Šele po sporu s Sovjetsko zvezo smo tudi v šolstvu šli svojo pot. Vendar, kot kaže ves povojni pedagoški tisk, nismo sprejemali dovolj pobud iz sveta, zlasti ne od mednarodnih organizacij, zato je bilo malo storjeno za vzgojo za razumevanje med narodi, za mir, za človekove pravice in demokracijo. Uradna pedagogika ni kazala zanimanja za ta področja vzgoje in izobraževanja. V tej smeri so delali le v Društvu za Združene narode, v klubih OZN in še ponekod drugod.

Leta 1952 smo uvedli pouk etike v osnovne in srednje šole. V programu novega predmeta je bil pouk za razumevanje med narodi in za človekove pravice. Čeprav je bil predmet zanemarjen, so tudi v poznejših desetletjih poskušali mladim približati širša vprašanja sveta pa tudi človekove pravice, še posebno, ko so začeli za to področje izobraževati učitelje. Cilje, vsebine in metode pouka DMV so povezovali z dejavnostmi v klubih OZN. Vsa leta so za klube OZN pripravljali priročnike, ki so koristili tudi učiteljem DMV. Nekateri učitelji katedre za DMV so vzgojo in pouk za človekove pravice, za mir in demokracijo spodbujali na predavanjih, seminarjih, v pedagoškem tisku in na strokovnih posvetih. V letih 1968, 1978 in 1985 so izšle tri obsežne publikacije, ki govorijo o vzgoji mladine za razumevanje med narodi in za človekove pravice. S tem so nastajale teoretične in praktične osnove za pouk o človekovih pravicah. V skladu z nameni, cilji in priporočili UNESCA so ob obnovi učnih načrtov leta 1982/83 vključili take vsebine v programe in pozneje tudi v učbenike osnovne šole, seveda pa preskromno. Posebno pozornost so posvetili obnovi učnih načrtov za DMV, saj so pri tem predmetu lahko govorili tudi o človekovih pravicah (Divjak, 1997).

Ob novejših družbenih spremembah so nekateri, ki niso poznali področja DMV, očitali, da je bil predmet preveč ideološki, da je temeljil na enoumju. Morda je to veljalo za prva leta, pozneje pa se je ob upoštevanju UNESCOVEGA priporočila 1974 in drugih mednarodnih dokumentov o človekovih pravicah marsikaj spremenilo. Ob prenovi učnih načrtov zato ob tranziciji v "etiko in družbo" ni bilo težko uvesti poglavja o človekovih pravicah in svoboščinah, pozneje pa tudi v učbenik. Nastala so tudi kratka metodična navodila za pouk o človekovih pravicah. Sedaj se že pojavljajo članki o pouku o človekovih pravicah, učni pripomočki in priročniki, seminarji za učitelje itd. Vendar je vse to še preskromno, saj ta akcija zajema le zelo omejeno število učiteljev osnovnih šol (Divjak, 1997).

Uvajanje pouka in vzgoje za razumevanje med narodi, za mir in za človekove pravice v času pred tranzicijo je pomenilo osvežitev za slovensko šolo, njeno odprtost in humanizacijo odnosov. Danes so taka prizadevanja še pomembnejša, saj doma in v svetu prihaja do globokih sprememb, ki bodo vplivale na naše življenje. Te terjajo, da mlade vzgajamo in izobražujemo tako, da se bodo zavedali

človekovih pravic, pa tudi dolžnosti in odgovornosti. Povsod, kjer uvajajo demokracijo, zahtevajo vzgojo državljana, socialno, etično in kulturno osveščenost. Šola bi se morala odzivati na te zahteve, saj doma in v svetu pričakujemo velike spremembe v družinah, v šolah, na trgu delovne sile, v lokalnih in v nacionalni skupnosti. Zaradi vključevanja v regionalne in v svetovno skupnost bomo morali skrbeti za ohranitev naših tradicij in narodne samobitnosti.

Čeprav pouk o človekovih pravicah ne more biti čudežno zdravilo za družbene tegobe, je protiutež razvrednotenju človeka, izkoriščanju in poneumljanju. Lahko prispeva k višji pravni zavesti in etiki, k splošni in politični kulturi. Pouk in vzgoja za človekove pravice lahko preprečujeta iracionalnost, nestrpnost, verske in politične pritiske. Kultura človekovih pravic lahko prispeva k boljšim medčloveškim odnosom v družinah, šolah, na delovnih mestih in v javnosti. Z njimi lahko poglobimo in oplemenitimo šolsko delo, lahko izoblikujemo pravo poklicno etiko. To koristi učiteljevi izobrazbi, saj se človekove pravice, ne navezujejo le na naravoslovne vede, temveč so bistveni element družbenih in humanističnih ved. To pomeni poglobitev razumevanja človeka, družbe, kulture, politike in prava. Slovenska šola z uvajanjem pouka o človekovih pravicah lahko modernizira svoje cilje, vsebine in tudi metode. Učitelji in učenci ob takem pouku lahko odkrivajo veliko bogastvo vrednot, prizadevanja človeštva v boju proti revščini, zatiranju, nasilju, krivicam in brezpravju. Zato so tudi načrtovalci nove slovenske šolske politike sprejeli človekove pravice kot izhodišče in podlago za novo šolsko zakonodajo. Izrecno so izhajali iz glavnih listin OZN o človekovih pravicah. Priznali so, da je treba spoštovati pluralnost kultur in vrednot ter mlade rodove vzgajati in izobraževati za strpnost, enakopravnost, pluralnost. Zato je javno šolstvo laično, svetovnonazorsko nevtralno, mlade pa mora kritično seznanjati z ideologijami, verstvi in vrednotami. K uresničevanju teh ciljev v šoli lahko prispevata tudi pouk in vzgoja za človekove pravice (Bela knjiga, 1995).

Pouk o človekovih pravicah in vzgojna področja

Človekove pravice so povezane z vsemi področji življenja. Srečamo jih, ko govorimo o družini, šoli, delu, zdravju, gospodarstvu, razvoju, o okolju, kulturi, vojni in miru, o manjšinah, prebivalstvu, mladini in ženskah ter prizadetih, o znanosti in umetnosti, kulturi in medijih. Pouk in vzgoja za človekove pravice dajeta široke možnosti povezav z življenjem posameznika in skupnosti. Za nas je še posebno pomembno vprašanje, kako se tak pouk veže na sodobna področja vzgoje in izobraževanja, ki jih priznavajo in razvijajo v naprednih deželah, zahtevajo pa jih tudi regionalne in mednarodne organizacije.

Izrazito povezavo smo našli med poukom in vzgojo za človekove pravice in poukom o pravu že v osnovni šoli. Ugotovili smo, da so pouk o pravu gojili že v prejšnjih stoletjih, zlasti skupno z državljanskim in etičnim poukom. Spoznanja o

človekovih pravicah poglobijo in razširijo pravno zavest mladih, jim približajo pravno problematiko in ji dajo nove, zlasti etične in socialne razsežnosti. Zato vnašajo osnovne pojme o pravu tudi v sodobne učne načrte in učbenike družboslovja za osnovne in zlasti srednje šole. Očitno je, da bi morali v vseh predmetih prek vzgoje in pouka za človekove pravice, posebno pa pri "etiki in družbi", razvijati splošno pravno kulturo, spoznavati pravna pravila in jih dopolnjevati z moralnimi normami. Tak pouk ne prispeva le h globljemu poznavanju družbe, temveč tudi k moralnemu in državljanskemu pouku in vzgoji.

V novejših časih tesno povezujejo državljansko vzgojo in pouk s poukom o človekovih pravicah. Državljanska vzgoja ima dolgo zgodovino, zato je bila v različnih obdobjih in družbenih sistemih različna. Skoraj vedno pa so jo povezovali s pravicami in dolžnostmi podrejenih in ostalih državljanov. Seveda so pred francosko revolucijo govorili predvsem o dolžnostih. Že med svetovnima vojnama (1918-1941) so državljanski pouk in vzgojo vezali tudi na vzgojo za razumevanje med narodi in na moralno vzgojo. Šele po drugi svetovni vojni so izrecno poudarjali tudi vzgojo za človekove pravice. Taka povezava zmanjšuje tveganja, da bi državljanski pouk zlorabili, da bi gojili nacionalizem, šovinizem. Pouk o človekovih pravicah, če je prav razumljen, daje podlago tudi za socialno, moralno ter osebnostno vzgojo. Listine človekovih pravic so zanesljiv izvor in podlaga za državljansko vzgojo in pouk, saj jasno določajo tudi državljanske pravice, skupne vrednote človeštva, so podlaga tudi za vzgojo za razumevanje med narodi (Meyer-Bish, 1995).

Številni dokumenti OZN-ja in UNESCA dokazujejo, da so skozi desetletja tesno povezovali vzgojo za razumevanje med narodi z vzgojo in poukom o človekovih pravicah. Nemogoče je namreč doumeti izvore, vlogo, pomen in kršitve človekovih pravic, če ne poznamo širših mednarodnih gospodarskih, političnih, socialnih, kulturnih in drugih pojavov, ozadij in povezav. Zaradi tega so zlasti v UNESCOVEM priporočilu leta 1974 jasno nakazali te povezave in tega so se držali tudi vsa naslednja desetletja, do danes. Nujno je poznati globalne probleme, zlasti delovanje OZN in specializiranih organizacij ter razmere v svetu, vprašanja novega gospodarskega reda, vojne, probleme sodelovanja. Vsa ta spoznanja pomenijo podlago predmeta "etika in družba". Žal jih zdaj ni v učnem načrtu in učbeniku, zato poglavje o človekovih pravicah in svoboščinah tačas nekako visi v zraku. Oboje pa danes v svetu vključujejo v učne načrte družboslovja, oboje zahtevajo v učbenikih modernih šol. Te povezave so razvidne tudi iz UNESCOVIH programov in dosežkov najnovejših mednarodnih konferenc, na katerih so poskušali uveljaviti sintezo teh področij vzgoje in izobraževanja (Divjak, 1978).

Tudi interkulturna in multikulturna vzgoja je, podobno kot vzgoja za razumevanje med narodi, povezana z vzgojo in poukom o človekovih pravicah. Te so središče in tudi glavni izziv za razumevanje in spoštovanje drugih kultur, narodov, manjšin, delavcev, prišlekov, beguncev. Mnogi dokumenti in študije, nastali v SE, so dragoceni tudi za družboslovje, za pouk "etike in družbe". Problem so obravnavali z zgodovinskih, sociooloških in drugih vidikov, posebno v luči človekovih pravic.

Bistveno vprašanje je, kako bi kljub vzgoji za nacionalno, versko in kulturno identiteto vzgajali tudi za sožitje med različnimi kulturami, za skupne vrednote človečnosti, za človekovo dostojanstvo in spoštovanje človekovih pravic. To pomeni tudi izboljšave pri pouku zgodovine, geografije, umetniških predmetov in zlasti, v našem primeru, "etike in družbe". Pri nas so poskušali v višjih razredih osnovnih šol tudi praktično, v obliki projektov, izpeljati nekatere oblike medkulturne vzgoje in pouka. Začetki so obetavni.

Izredno tesno povezavo imamo tudi med vzgojo za evropsko identiteto, za človeške dimenzije Evrope in človekovimi pravicami. Gre za to, da bi razumeli procese združevanja evropskih držav, premagovanje nasprotij in protislovij in iskanje skupnih osnov za sodelovanje in sožitje. Skupna osnova za to so vzgoja in izobraževanje za evropsko identiteto, prizadevanja za skupno evropsko mladinsko politiko, za priznanje diplom, za skupne vrednote. Poleg demokracije, miru, tolerantnosti in solidarnosti imajo poseben pomen prav človekove pravice. Učitelji naj bi poznali ključne pojme o Evropi. Poleg gospodarskih tokov naj bi razumeli tudi pojme, kakršni so demokracija, pluralizem, sodelovanje, kulturna enotnost in različnost, konflikti in spremembe, migracije, varovanje okolja, ohranjanje kulturne dediščine, poti in stranpoti integracije. Bistveno pa je, da mlade poučujemo in vzgajamo za spoštovanje človekovih pravic. Te so namreč skupna vrednota evropskih držav, so etični kodeks in temelj evropske identitete, človeške dimenzije evropskih integracij. Pri "etiki in družbi" tačas pogrešamo vse to (Bell Gordon, 1995; Mickel W., 1993).

V najnovejšem času posvečajo veliko pozornost, zlasti v SE, vzgoji in pouku za tolerantnost, proti rasizmu in ksenofobiji, pa tudi človekovim pravicam. Mnogi normativni dokumenti SE, študije, seminarji, raziskave in pogovori dokazujejo, kako ogrožene so bistvene vrednote sožitja, humanosti in človekovih pravic. Vedno več ljudi je prizadetih zaradi diskriminacije in netolerantnosti. V zadnjih desetih letih, še posebno po družbenih spremembah v srednji in vzhodni Evropi, so v SE in tudi OZN sprejeli vrsto ukrepov, ki naj bi zmanjšali rasizem, netolerantnost, ksenofobijo ter antisemitizem. Med drugim so posvetili posebno pozornost pouku in vzgoji za človekove pravice, ki so središče, izziv in podlaga za boj proti družbenim deviacijam. Bistveno je, da v šoli s tem zmanjšujemo pojave nasilja in netolerantnosti, da otroke učimo kritično opazovati družbene odnose in pojave. Povečati je treba razumevanje in občutljivost za kršitve človekovih pravic.

Zato je tudi vzgoja za kulturo miru tesno povezana s poukom in vzgojo za človekove pravice. Že dolgo so v ospredju vzgoja za mir, kulturo miru in razorožitev. Mirovna gibanja imajo dolgo zgodovino tudi pri nas. Od začetka je bila vzgoja za mir implicitno povezana, utemeljena na pouku o človekovih pravicah. Številni dokumenti OZN zahtevajo, da mladi varujejo mir in človekove pravice. Vedno in povsod utemeljujejo mir tudi s spoštovanjem človekovih pravic. Poudarjajo, da so cilji vzgoje: ohranitev miru, spoštovanje človekovih pravic, strpnost in sodelovanje med narodi. Še posebno to zvezo nakazujejo UNESCO-va priporočila iz leta 1974

in vsi najnovejši dokumenti, ki govorijo o vzgoji za prihodnost. Trije elementi so temelj prihodnosti: vzgoja za mir, človekove pravice in demokracija. Bistveno je utrjevanje in spoštovanje človekovih pravic, podpiranje demokratičnih procesov in razreševanje socialnih vprašanj sveta (OZN, 1995).

In končno je pouk za človekove pravice tudi temelj vzgoji za vrednote. Vsi omenjeni vidiki ter elementi vzgoje in izobraževanja imajo skupni cilj - vzgojo za humane vrednote. Vedno in povsod so bile jedro, izziv in posrednik človekove pravice. Bile so vez med pravom, gospodarstvom, državo, etiko in moralo. Mednarodne organizacije izrazito poudarjajo pomen moralne vzgoje, vzgoje za vrednote. Oboje tesno povezujejo z državljansko vzgojo in poukom, pa tudi s sodobnimi problemi človeštva. Na mnogih mednarodnih konferencah so govorili o etičnih razsežnostih pouka in vzgoje za človekove pravice. Pouk o vrednotah naj bi bil vključen tudi v družboslovje. Prek vzgoje in pouka za človekove pravice lahko prihajamo do skupnih, občečloveških in mednarodno sprejetih vrednot. Univerzalne vrednote imajo podlago v univerzalnih človekovih pravicah. Zato vzgoji za vrednote in za človekove pravice posvečajo vedno več pozornosti. To pomeni izziv tudi "etiki in družbi", naši šoli, ki naj bi vse predmete obogatila z vsebinami o človekovih pravicah (UNESCO, 1992).

Človekove pravice v učnih načrtih osnovne šole

Potem ko smo osvetlili možne povezave med človekovimi pravicami, vzgojo za razumevanje med narodi, za demokracijo, za medkulturno, evropsko in vrednostno vzgojo in pouk, poskušajmo ugotoviti, kako in do kolikšne mere so človekove pravice prisotne v učnih načrtih osnovnih šol. Orisali bi radi cilje, naloge in vsebine pouka in vzgoje za človekove pravice v osnovnih šolah, nato pa še težave pri uvajanju tega pouka v naše šole. Prikazali bi radi možnosti za vključevanje vsebin o človekovih pravicah v nižje, srednje in višje razrede osnovnih šol. S tem bi pripravili temelje za razumevanje poglavja o vlogi in pomenu predmeta "etika in družba" pri vzgoji za človekove pravice in demokracijo. Iz tega izhaja tudi pomen človekovih pravic za vsebinsko, psihološko in metodično modernizacijo osnovne šole nasploh in predmeta "etika in družba" posebej.

V številnih dokumentih UNESCA in SE je bilo potrjeno, da je treba jasno oblikovati cilje, naloge in vsebine vzgoje in pouka za človekove pravice v osnovni šoli. To velja za sklepe dunajskega kongresa o pouku o človekovih pravicah leta 1978 in še prej za priporočila UNESCA iz let 1968 in 1974. Vedno in povsod so zahtevali, da bi mlade rodove vzgajali k tolerantnosti in solidarnosti, za razumevanje med narodi in za spoštovanje človekovih pravic. Te cilje in naloge so potrdili tudi na medvladni konferenci leta 1983 v Parizu, na mednarodnem seminarju o pouku o človekovih pravicah v Ženevi leta 1988, v Montrealu leta 1993 in na dunajski svetovni konferenci o človekovih pravicah leta 1993. Tudi v dokumentih

SE so podrobno opredelili naloge osnovne šole. Vzgoja in pouk o človekovih pravicah sta predvidena tudi v Beli knjigi, v konceptih nove slovenske osnovne šole (Bela knjiga, 1995, str. 13-34).

Podobno kot v svetu tudi pri nas pričakujemo ovire in težave pri uvajanju pouka in vzgoje o človekovih pravicah. To namreč pomeni inovacijo, ki terja politično voljo, strokovno znanje, motiviranost učiteljev in ustrezno šolsko in družbeno klimo. Težave so in bodo zaradi neustrezno pripravljenih učiteljev, zaradi pomanjkanja učnih sredstev, pripomočkov in priročnikov. Obstoječi učni načrti za osnovne šole takega pouka ne predvidevajo, zato tudi v učbenikih pogrešamo te teme. Kljub vsemu pa je avtor poskušal ugotoviti, kaj bi za tako vzgojo in pouk lahko storili v nižjih in višjih razredih osnovne šole.

V mnogih mednarodnih študijah ugotavljajo in priznavajo, da je vzgoja za razumevanje med narodi, za mir in človekove pravice možna in potrebna že v nižjih razredih osnovnih šol. Gre le za primerne pedagoške in metodične postopke, s katerimi otroke vodimo v svet medčloveških odnosov in družbenih pojavov v ožjem in širšem okolju. Ugotovili so, da sodobni otrok ni več zaprt v ozek krog družine, vasi in šole, temveč prek medijev spoznava tudi ostali svet. Bistveno je, da že v nižjih razredih osnovne šole za pouk o človekovih pravicah izkoristimo vse učne predmete, zlasti pouk materinščine, spoznavanja narave in družbe, umetnostno vzgojo. Ob spoznavanju družbenih pojavov in medčloveških odnosov naj bi otrok odkrival vlogo in pomen človekovih pravic, si izostril posluh za socialna, humanitarna in etična vprašanja. O človekovih pravicah otroke učimo z življenjem, ki ga organiziramo v družini, šoli in v lokalni skupnosti (Divjak, 1997b).

Na teh temeljih gradimo nauk o človekovih pravicah v višjih razredih osnovne šole. Zaradi psihičnega in socialnega zorenja in razvoja lahko človekove pravice in sorodna področja globje obdelamo in pri tem uporabljamo tudi dokumente OZN o človekovih pravicah. Pri slovenskem jeziku, zlasti ob otroški in mladinski književnosti, govorimo o večni borbi človeka za svobodo in pravico, za človeka vredno življenje. Najbolj prepričljiv je umetniški prikaz bojev za človekove pravice, zato si pomagamo tudi z vsemi drugimi področji umetnosti in umetnostne vzgoje. Podobno velja za pouk tujih jezikov, kjer lahko uporabljamo dokumente o človekovih pravicah v tujih jezikih (Divjak, 1997a, str. 15-22).

Velik pomen za razumevanje človekovih pravic imajo tudi naravoslovne vede, zlasti v povezavi z bioetiko. Vedno in povsod poudarjajo pomen zgodovine za pouk o človekovih pravicah. Celotna zgodovina človeštva in vsakega naroda je pravzaprav boj za človekove pravice. Tudi v UNESCU in v SE posvečajo veliko pozornost pouku zgodovine. Pri tem predmetu bi lahko uporabili dokumente o človekovih pravicah. Žal naši sedanji učni načrti in učbeniki zgodovine učiteljem ne dajejo pobud za to. Podobno velja za zemljepis sveta in za geografijo Slovenije. Zato je toliko bolj pomembno, da učitelji sami čutijo potrebo in voljo za pouk o človekovih pravicah, da izkoristijo priložnosti in možnosti, ki jih nudijo učni predmeti, še zlasti pa šolsko in širše družbeno življenje.

Pouk o človekovih pravicah pri "etiki in družbi"

Prav posebno v UNESCU, v SE in drugod poudarjajo pomen družboslovnih predmetov za pouk o človekovih pravicah. V svetu poznajo razne oblike oz. variante takega pouka. Ponekod ga imenujejo nauk o družbi, državljanski pouk, pouk o ustavi, pouk laične etike, moralna, socialna in osebnostna vzgoja, politična vzgoja in pouk, nauk o življenju, globalna vzgoja, vzgoja za razvoj, nauk o delu, gospodarstvu in okolju. V vseh teh oblikah družboslovja človekove pravice lahko imajo svoje mesto, lahko jih obogatijo, oplemenitijo in osmislijo. Lahko prispevajo k socializaciji, k oblikovanju humane osebnosti. To velja tudi za predmet "etika in družba" v višjih razredih osnovne šole.

Že v prejšnjih poglavjih smo opozorili, da je predmet, ki smo ga uvedli leta 1952, pomenil podlago laični etični vzgoji in pouku o človekovih pravicah. Predmet, ki smo ga pozneje imenovali družbenomoralna vzgoja (DMV), ima dolgo zgodovino. V evropskih državah so ga uvajali pred prvo svetovno vojno, v letih 1918-1941 in po drugi svetovni vojni. Imenoval se je državljanska vzgoja in pouk ali tudi pouk laične morale. V Sloveniji je bil to pouk laične etike. V južnih jugoslovanskih republikah so tak pouk po nekaj letih opustili, ostal je le v Sloveniji. Pri nas so ga vsebinsko, metodično in idejno razvijali, tako da so vsakih deset let prenovili učne načrte. Pripravili so učbenike in leta 1976 začeli izobraževati učitelje. Na katedri za DMV v Mariboru so opravili vrsto empiričnih raziskav in tudi podrobno preučili njegovo zgodovino. Leta 1984 so začeli učitelje za DMV izobraževati na visoki šoli (Divjak, 1993).

Kljub nasprotovanjem smo predmet DMV v Sloveniji ohranili in ga vsebinsko ter metodično razvijali. Poleg drugih ciljev smo v tem predmetu videli možnost vzgoje mladine za razumevanje med narodi, za mir in za človekove pravice. Pouk DMV zadnjih dvajset let ni bil več ideološko obremenjen, upoštevali smo mednarodna priporočila in dokumente o človekovih pravicah. Zato je tak pouk pomenil prispevek k demokratizaciji šole in družbe, k njeni odprtosti in približevanju Evropi. Učitelji DMV so bili večinoma tudi mentorji klubov OZN in so zato dobro poznali mednarodne dokumente o človekovih pravicah. Zato so bili pomemben del naše družbene in moralne vzgoje.

Politične in druge spremembe v srednji in vzhodni Evropi ter naša državna samostojnost so zahtevale in omogočile prenovo šolstva. Med drugim smo namesto DMV uvedli predmet, ki ga imenujemo "etika in družba". Primerjave z DMV kažejo, da smo ponekod napredovali, drugod nazadovali. Vključili smo nova poglavja o humanizmu, medijih, ekologiji, o vesti in tolerantnosti in o človekovih pravicah. Teme o delu, o slovenskem narodu in družbi so ostale, vendar so okrnjene. Popolnoma pa smo izločili izbiro poklica, odnose v družini, zorenje mladostnika, pojme o OZN, o odnosih med narodi, delavska, socialistična in druga gibanja. Razširjeno je poglavje o religijah in raznih duhovnih gibanjih. Očitno je,

da predmet "etika in družba", takšen kakršen je, ne more zadovoljiti potreb mladih, naše družbe in mednarodne skupnosti (Divjak, 1994).

Kljub temu, ali pa prav zaradi tega, je treba, da vse teme "etike in družbe" osvetlimo z vidika človekovih pravic. Ugotoviti moramo, kaj lahko ob posameznih poglavjih storimo za pouk in vzgojo o človekovih pravicah. Kako lahko z obravnavo človekovih pravic poglobimo, osmislimo in oplemenitimo bolj ali manj okrnjene teme iz "etike in družbe" in jim damo globlji pomen in praktično vrednost. Učitelji "etike in družbe" morajo dobro poznati področje in vprašanja človekovih pravic, smisel in pomen tega predmeta, pa tudi vsakega njegovega področja. To pa terja široko družboslovno in humanistično razgledanost učiteljev in njihovo bogato življenjsko prakso.

Ugotovili smo, da ob poglavju "o odnosih med ljudmi" v družini, v šoli, v prijateljskih skupinah, pri delu, v prostem času in v javnosti lahko upoštevamo človekove pravice. Na njih je treba graditi družbeno življenje, družbene odnose. Ti morajo imeti pravno podlago in etične cilje; posrednik so prav človekove pravice. Učence je treba o njih poučiti, zlasti pa praktično pokazati njihovo uresničevanje. Primere lahko zajemamo iz življenja, literature in medijev.

Izredno bogate možnosti za uvajanje pouka o človekovih pravicah nudi poglavje "o družini, zakonski zvezi in ljubezni", čeprav je skromno zajeto v učnem načrtu in učbeniku. Poleg primerov iz vsakdanjega življenja lahko učitelj uporabi bogato leposlovno in drugo literaturo, publicistiko, umetnost in zgodovino. Nujno je, da se učenci seznanijo z dokumenti OZN o pravicah žensk, zlasti z deklaracijo in konvencijo proti diskriminaciji med spoloma. Velikega pomena in praktične vrednosti so študije, raziskave in normativni dokumenti SE, ki govorijo o enakopravnosti moških in žensk in o številnih vprašanjih evropske družine. Učenci naj bi spoznali razne oblike nasilja v družini, skrb za mater in otroka, položaj manjšinskih družin, zdomcev, migrantov, beguncev. Gre tudi za vprašanja ženske, moške in otroške prostitucije, za izkoriščanje nemočnih in prizadetih. Premalo je, če družino kažemo kot idilično skupnost, pozabimo pa na njene temne strani (UNESCO, febr. 1994).

Poglavje o "razlikah med ljudmi" zahteva, da učencem pojasnimo vzroke bioloških, socialnih, psiholoških in drugih razlik. Razčlenimo lahko pojme, kot so diskriminacija, razslojevanje, odtujenost, enakost, enakopravnost, tolerantnost, človekovo dostojanstvo. Ob številnih deklaracijah in konvencijah ter študijah OZN o rasni in drugačnih oblikah diskriminacije lahko učencem pojasnimo bistvene elemente človekovih pravic in svoboščin. Za te namene lahko uporabimo tudi številne dokumente SE in nevladnih organizacij. Skratka, to poglavje nudi veliko možnosti za pouk o človekovih pravicah. Z njimi lahko globlje osvetlimo družbene, psihološke, etične, pravne in druge vidike razlikovanja med ljudmi (Dunajska deklaracija, 1993).

Podobne možnosti nudi poglavje o "humanizmu". Osvetlimo ga lahko s strani zgodovine, kulture, književnosti, idej, religije in znanosti, preteklosti in sodobnosti.

Na eni strani gre za humanizem kot gibanje, kot zgodovinsko dobo, na drugi za humanost kot temelj zrele osebnosti. V vseh primerih lahko najdemo stične točke s človekovimi pravicami. Te so pogoj za spoštovanje človekove osebnosti, za humane medčloveške odnose. Tudi pri tem poglavju si lahko pomagamo z literaturo, lahko uporabimo vse vrste umetnosti, številne dokumente OZN in SE o človekovih pravicah, zlasti tiste, ki prepovedujejo suženjstvo, trpinčenje, genocid.

Poglavje o "solidarnosti" naravnost kliče po tem, da ga obdelamo tudi v luči človekovih pravic. Na eni strani je treba razložiti pomen solidarnosti znotraj primarnih skupin, kot so družina, delovne skupine, lokalne skupnosti, na drugi pa tiste vrste in oblike, ki se kažejo v nacionalni in širših mednarodnih skupnostih. Tudi tu lahko uporabimo množične medije, leposlovje in dokumente o človekovih pravicah. Učence je treba poučiti o pomenu sodelovanja v ožjih in širših skupinah, kar mora temeljiti na enakopravnosti in spoštovanju človekovih pravic.

Izrednega pomena za vzgojo mladih je v "etiki in družbi" tudi poglavje o "tolerantnosti". Učenci naj bi bili poučeni o vzrokih, izvorih, oblikah in vrstah netolerantnosti in o njenih posledicah za posameznika in skupnost. V tem poglavju lahko obdelamo vse oblike diskriminacije, ob tem pa tudi ustrezne dokumente. Učenci naj bi spoznali novejše dokumente UNESCA in SE, ki govorijo o boju proti netolerantnosti in neofašizmu. Na eni strani uporabimo primere iz življenja, umetnosti in literature, na drugi pa ustrezne dokumente mednarodnih organizacij. Bistveno je tudi, kako organiziramo življenje v šoli (Vsi drugačni, 1994).

Poglavje, ki je posvečeno "človekovi vesti", omogoča in tudi zahteva obravnavo človekovih pravic. Ob otroški in mladinski književnosti in z drugimi sredstvi učencem odpiramo vpogled v duševno doživljanje, v intimni svet čustev, zaslug in krivde, v medčloveške odnose. Gre predvsem za psihološke pravice otrok in mladostnikov, manj pa za pravne vidike otrokovih pravic. Odkrivamo globlje razsežnosti sobivanja, širimo spoznanja o človeku in prebujamo notranjo občutljivost za sočloveka. To pomeni, da tudi z obravnavo človekovih pravic otroke etično in socialno vzgajamo za višje oblike etičnega, socialnega in kulturnega življenja.

Tudi poglavje o "verstvih" zahteva, da ga osvetlimo v luči človekovih pravic. Poleg osnovnih pojmov, kot so izvori, razvoj, delitev in značilnosti velikih verstev, je treba spoznati tudi razmerja med državo in cerkvijo, med posameznikom ter verskimi institucijami in organizacijami. Tako ugotavljamo, kako so v naši ustavi, zakonih in v mednarodnih dokumentih zavarovane pravice do svobode vesti, verovanja, mišljenja. Učenci naj bi zato spoznavali dokumente OZN in SE, ki govorijo o teh vprašanjih. Opozoriti je treba tudi na zlorabo verskih čustev za politične in druge namene, na porajanje verske nestrpnosti in na nove verske spopade (OZN, 1995).

Podrobno smo že orisali zvezo med državljansko vzgojo in poukom o človekovih pravicah. Zato je poglavje "o slovenskem narodu in slovenski državi" kot nalašč za spoznavanje človekovih pravic. Najprej lahko pojasnimo boj slovenskega naroda

za nacionalno svobodo in samostojnost, proti tujcem in izkoriščanju, in se pri tem naslonimo na občo, narodno in književno zgodovino. Na drugi strani pa lahko ob naši ustavi in zakonih podrobno pregledamo seznam človekovih pravic. Učenci morajo spoznati tudi našo državno ureditev, parlamentarni sistem in ustanove za varstvo človekovih pravic. Naše predpise primerjamo z mednarodnimi dokumenti o človekovih pravicah (UNESCO, jul. 1993).

V tesni zvezi s tem je tudi poglavje "o vojni, miru in nenasilju". Tu imamo priložnost opozoriti na pravico do življenja, do miru in razvoja, na prepoved nasilja. Razložili bomo pojme o vojni in agresiji ter opozorili na dejavnike oboroževanja, popuščanja napetosti in zlasti na prizadevanje OZN in regionalnih organizacij za mir, za kolektivno varnost. Globlje bomo razložili kršitve človekovih pravic v vojni, vojne zločine, probleme beguncev in civilnih ter vojaških žrtev. Pojasnili bomo pojem humanitarnega prava in mednarodnih humanitarnih organizacij. Vzgajali bomo za kulturo miru, sožitje in sodelovanje med narodi (UNESCO, jul. 1993).

Izredne priložnosti za pouk o človekovih pravicah imamo pri obravnavi poglavja "delo in prosti čas", saj je treba poleg splošnih pojmov o zgodovini, delitvi in pomenu dela govoriti tudi o zaščiti delavca pred izkoriščanjem. Posebej izpostavimo izkoriščanje otroškega in ženskega dela, prisilno in suženjsko delo. Na voljo so nam številni dokumenti OZN, oziroma ILO, in tudi SE, koristna pa je tudi domača delovna zakonodaja. Pozornost je treba posvetiti tudi delavcem migrantom ter novim oblikam izkoriščanja in suženjstva.

Kot uvod v delo velja obravnavati področje "izobraževanja". Ta tema učence neposredno zadeva. Gre za pravico do izobraževanja, za položaj učenca v šoli, za dijaško samoupravo. Poleg drugih pojmov o sistemu, ciljih in možnostih izobraževanja učencem razložimo tudi "Pravilnik o dolžnostih in pravicah učenca", ob tem pa še druge dokumente OZN in SE o izobraževanju. Pomembne so kulturne in druge pravice učencev, pa tudi njihove dolžnosti. Učencem lahko pojasnimo delo mednarodnih organizacij, zlasti UNESCA in SE, za uresničevanje pravic do izobraževanja (Pravilnik, 1996; UNESCO, 1996).

Na podoben način lahko učence uvajamo v poznavanje človekovih pravic še pri poglavjih o "medijih", kjer govorimo o svobodi govora in sporočanja (UNESCO, sept. 1995), pri "ekologiji", kjer lahko osvetlimo pravice otrok pri varovanju okolja (UNESCO, nov. 1993). S temi pojmi in vprašanji je povezana "kvaliteta življenja". Bistvena podlaga je razvoj, ki daje materialne in duhovne temelje za zdravje in blaginjo. Toda vsega tega ni brez pravne države in socialne družbe, v kateri spoštujejo človekove pravice. Te so lahko osnova, vzrok in posledica resničnega napredka in razvoja posameznika, naroda in mednarodne skupnosti (Ramovš, 1990, 1994).

V učnem načrtu in učbeniku za "etiko in družbo" imamo še posebno poglavje o "človekovih pravicah in svoboščinah", pri katerem lahko bolj poglobljeno obdelamo izvore, strukturo in pomen človekovih pravic. To poglavje je, podobno kot

druga, skromno, vendar razgledanemu učitelju omogoča, da celotno področje obdela sistematično in bolj podrobno. Učitelj mora dobro poznati zgodovino, razvoj, strukturo in varstvo človekovih pravic pa tudi pedagoške, psihološke in metodične probleme, ki se ob takem pouku pojavljajo. Poznati mora številne dejavnike, vire in sredstva vzgoje, zlasti učni načrt in okoliščine zunaj šole, ki vplivajo na razumevanje človekovih pravic. Imeti pa mora tudi intimen in odgovoren odnos do človekovih pravic, do otrok, do narodne in širše mednarodne skupnosti. Vsa ta zapletena vprašanja terjajo posebno in samostojno obravnavo (UNESCO, avg. 1994).

Sklepno priporočilo

Pričujoči projekt o vzgoji in pouku o človekovih pravicah, znanstveni posvet, ki je bil leta 1996 v Mariboru, II. Evropski kongres o pouku o človekovih pravicah 1996 na Norveškem in posvet na Hrvaškem 1997 so izhodišče in podlaga za to, da bi priporočili nekaj ukrepov za izboljšanje pouka nasploh in o človekovih pravicah posebej. To priporočilo bi bilo treba upoštevati zlasti pri oblikovanju novih učnih načrtov, pozneje pa pri njihovem izvajanju in pri izobraževanju učiteljev za tretje tisočletje.

- Podrobno, sistematično in poglobljeno bi morali poznati delo mednarodnih organizacij, zlasti OZN, za uveljavljanje človekovih pravic. Taka spoznanja bi morale širiti med vse državljane ne glede na spol, starost, socialne, nacionalne ali kake druge razlike šole, mediji in ustrezne državne, družbene in privatne institucije ter organizacije.
- Pri obnovi in posodabljanju učnih načrtov za osnovne, srednje, višje in visoke šole bi morali poleg strokovnih vsebin upoštevati tudi vzgojne naloge šole. Zato bi morali v cilje, vsebine in metodična navodila vnesti tudi sodobna področja vzgoje, ki zadevajo človeka, družbo, okolje, vrednote. Kot bistveno vzgojno in učno področje pa bi morali upoštevati pouk in vzgojo za človekove pravice.
- Posebno pozornost bi morali posvetiti izobraževanju učiteljev. Že v dodiplomskem študiju bi morali v okviru strokovnih, pedagoških, psiholoških in družboslovnih predmetov spoznati človekove pravice, še posebno pa teorijo in prakso vzgoje in pouka za človekove pravice.
- Aktivnim učiteljem bi morali omogočiti, da na seminarjih, delavnicah, predavanjih in preko pedagoškega tiska spoznajo pomen vzgoje in pouka za človekove pravice in tudi praktične možnosti za tako delo.
- K pouku za človekove pravice bi morali spodbujati zlasti učitelje družboslovja. V vseh učnih načrtih bi morali upoštevati vzgojo za razumevanje med narodi, za mir, za spoštovanje človekovih pravic. Študijski načrti za družboslovje na pedagoških fakultetah bi morali vsebovati sodobne probleme človeka in človeštva. Učitelji bi morali dobiti napotke za pouk o perečih sodobnih temah, recimo o vzgoji za mir, za varstvo okolja, o tolerantnosti, o prebivalstvu, o razumevanju med narodi in o človekovih pravicah. Upoštevati bi jih morali, da bi lahko vključevali take teme v svojo stroko, v učne ure in v dejavnosti zunaj šole.
- Posodobiti bi bilo treba predmet "etika in družba". Imel naj bi več ur, da bi vanj lahko vključili manjkajoče teme. Ostale teme bi morali razširiti, poglobiti in posodobiti. Večjo pozornost bi morali posvetiti človekovim pravicam.
- Učiteljem predmeta etika in družba, ki so že na delovnih mestih, bi morali omogočiti splošno in dodatno izobraževanje tudi o človekovih pravicah z vsebinske in metodične plati.
- Pomagati bi morale tudi nacionalne komisije, ki predstavljajo specializirane agencije v naši državi, zlasti UNESCO, ILO, WHO, UNICEF in druge. Podrobno, hitro in učinkovito bi morale obveščati šole o vsem, kar delajo in pomagati s strokovnimi nasveti pri uvajanju pouka o človekovih pravicah.
- Hitro in sproti bi morali prevajati vse pomembne in koristne dokumente in študije o pouku o človekovih pravicah in z njimi seznanjati šole in učitelje, podobno kot to že leta počne Društvo za Združene narode.
- V Sloveniji bi morali urediti center, kjer bi se zbirali dokumenti in študije Sveta Evrope. Posebno pozornost naj bi posvetili pedagoškim vprašanjem in človekovim pravicam.
- Materialno bi morali podpirati šole in pedagoške delavce, ki se posvečajo pouku in vzgoji za človekove pravice. Omogočili naj bi jim nabavo knjig, revij, učnih pripomočkov, ki jih že imajo v svetu, potovanja, seminarje, delavnice.
- Učiteljem bi morale pomagati nevladne organizacije, zlasti Amnesty International, da bi lažje premagovali težave pri pouku in vzgoji za človekove pravice. Pospeševali naj bi delovanje Klubov OZN in uvedli tekmovanja v zvezi s poznavanjem človekovih pravic.
- Množični mediji bi morali nameniti več časa človekovim pravicam nasploh ter pouku in vzgoji za človekove pravice posebej. Pri tem jih ne bi smeli izkoriščati za politično propagando, za strankarske spopade in obračune.
- V tisku za otroke in mlade bi morali več pisati o človekovih pravicah, obenem pa opozarjati na dolžnosti in odgovornosti, ki iz njih izvirajo. Mladim bi morali širiti obzorja sveta, jih uvajati v razumevanje družbe in človeka.
- Povezovali naj bi se z ljudmi in ustanovami ter organizacijami, ki imajo izkušnje, spoznanja in sredstva za to področje vzgoje in pouka. Potrebovali bi skupne raziskave in druge akcije, sodelovanje mladih in učiteljev.
- Šole, učitelji, učenci in starši bi se morali aktivno vključiti v Dekado za pouk o človekovih pravicah OZN. Od mednarodnih organizacij bi morali prejemati pobude in jih vračati.

- Za celotno državo bi bilo treba pripraviti načrt za to desetletje in porazdeliti odgovornosti in naloge med šole in druge institucije. Zato je treba dopolniti učne načrte in izboljšati učbenike in učna sredstva.
- Skrb za človekove pravice bi morali kazati tudi Urad varuha človekovih pravic, skupščina in vsi državni organi.

LITERATURA

1. ABC. Pouk o človekovih pravicah. Praktični napotki in gradivo za učitelje osnovnih in srednjih šol. Društvo za Združene narode za Republiko Slovenijo. Ljubljana 1989 (170).
2. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana 1995 (13-34).
3. Bell Gordon (Ed.): Educating European Citizens. Citizenship values and the European Dimension. David Fulton Publishers, London 1995 (168).
4. Beseda Ivana Cankarja. Sivi Kondor XX, Ljubljana, 1968 (231).
5. COUNCIL OF EUROPE: Collection of recommendation, resolutions and declarations of the Committee of Ministers concerning human rights. 1949-1989. Strasbourg 1989 (214).
6. COUNCIL OF EUROPE: Human Rights. A continuing challenge for the Council of Europe. Council of Europe Press, Strasbourg 1995 (143).
7. Divjak Milan: Človekove pravice in slovenska šola prihodnosti. Šolski razgledi, 9. dec. 1996, št. 19.
8. Divjak Milan: Etika in družba in pouk o človekovih pravicah. Otrok in družina, 1994, št. 1, str. 8-9, št. 9, str. 12-13. Glej še UNESCO: Človekove pravice - nedokončana naloga. Unesco glasnik, avgust 1994 (50). In še: Zakaj so pomembni Združeni narodi (1945-1995), Unesco glasnik, april 1996 (50).
9. Divjak Milan: Gustav Šilih in prizadevanja za laični moralni pouk. V.: Zbornik. Stoletnica rojstva Gustava Šiliha 1893-1993, (178-193).
10. Divjak Milan: Mladi in sodobni svet. Ljubljana 1985 (216)
11. Divjak Milan: Pouk in vzgoja o človekovih pravicah v višjih razredih osnovne šole. Vzgoja in izobraževanje. 1997/I, (15-22).
12. Divjak Milan: Pouk o človekovih pravicah v nižjih razredih osnovne šole. Educa, 1997 (marec).
13. Divjak Milan: Razvoj laičnega etičnega in družboslovnega pouka po drugi svetovni vojni v slovenski osnovni šoli. Maribor 1997 (34). Še neobjavljen rokopis.
14. Divjak Milan: Vzgoja mladine za razumevanje med narodi. DZS, Ljubljana 1978 (408).
15. Education facing the crisis of values. Strategies for strenghtening humanistic, cultural and international values in formal and non-forma 1 education. UNESCO, Paris 1992 (35).
16. Meyer-Bisch Patrice (Ed.): Culture of democracy: a challenge for schools. Cultures of peace. UNESCO, Paris 1995 (134).
17. Mickel Wolfgang W.: Lernfeld Europa. Didaktik zur europaeischen Erziehung. 2. Aufl. Leske+Budrich, Opladen 1993 (314).
18. OZN: Deklaracija o odpravi vseh oblik nestrpnosti in diskriminacije na podlagi vere in prepričanja. V.: Človekove pravice. Zbirka mednarodnih dokumentov. I. del Univerzalni dok. Ljubljana 1995, (96-99).
19. OZN: Poročilo o svetovnem vrhu za socialni razvoj. Kopenhagen, 6.-12 marec 1995 (230).
20. Pravilnik o pravicah in dolžnostih učenca. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1996.
21. Ramovš Jože: Sto domačih zdravil za dušo in telo. Mohorjeva družba. Celje 1990 (262) in 1994 (263).
22. UNESCO: Congres international sur l'enseignement des droit de l'homme. Vienne, 12-16 septembre 1978. Final document, (Paris UNESCO) (9).

23. UNESCO: Človekove pravice - nedokončana naloga. Unesco glasnik, avgust 1994 (50). In še: Zakaj so pomembni Združeni narodi (1945- 1995), Unesco glasnik, april 1996 (50).
24. UNESCO: Izziv demokracije. Unesco glasnik, Julij 1993 (49).
25. UNESCO: Multimedijska eksplozija, september 1995 (50).
26. UNESCO: Naša obveza do sveta. Okolje in razvoj. Unesco glasnik, november 1991 (49).
27. UNESCO: Nasilje. Unesco glasnik, november 1993 (49).
28. UNESCO: The education of girls and women. 1995 (57). Glej še: Učiti se učiti. Unesco glasnik, Oktober 1996 (50).
29. UNESCO: Ženske polovica nebes. UNESCO GLASNIK, febr. 1996 (49)
30. UN: Seminar on the relations that exist between Human Rights, Peace and Development. New York, 3 August 1981 (60). Glej še množico priporočil iz kongresov UNESCA o vzgoji za mir! Glej še: The Fourth World Conference on Women in Beijing 1995 (12) WFUNA. In še: International Conference on Population and Developement, Cairo, 1994 (16). WFUNA.
31. Vsi drugačni - vsi enakopravni. Materiali slovenskega nacionalnega odbora Evropske mladinske akcije proti rasizmu, ksenofobiji, antisemitizmu in nestrpnosti. Ljubljana 1994. Dunajska deklaracija in drugi dokumenti.

Dr. Milan Divjak (1931), izredni profesor za metodiko družboslovja na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalec, avtor številnih člankov in knjig.
Naslov: Na produ 32, 2351 Kamnica, SLO; Telefon: 386 062 621 461

Dr. Ivan Ferbežer

Evalvacija učnih programov za nadarjene učence

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.042.2:371.241

DESKRIPTORJI: nadarjeni učenci, izobraževalni programi za nadarjene učence, evalvacija učnih programov za nadarjene učence

POVZETEK - Učni programi za nadarjene učence bodo v družbi morali upravičiti svoje rezultate. Vrednotenje učnih programov je bilo doslej v naši praksi, še bolj pa v teoriji, zanemarjeno. V Sloveniji imamo malo učnih programov za nadarjene učence. Poleg pomanjkanja interesa za to problematiko primanjkuje učinkovitih metod pridobivanja zanesljivih informacij o učinkovitosti učnih programov. Gre za strokovno nedodelanost, ki kliče po teoretski razjasnitvi. Vrednotenje učnih programov za nadarjene se srečuje s specifičnimi težavami, ki jih ne srečamo drugod. Z evalvacijo določamo stopnjo, do katere so doseženi cilji pouka. Glede na to, da so cilji pouka za nadarjene nekoliko drugačni, je taka tudi evalvacija učnih programov.

Original scientific paper

UDC 37.042.2:371.241

DESCRIPTORS: gifted children, educational programmes for gifted children, evaluation of teaching programmes for the gifted

ABSTRACT - The existence of teaching programmes for the gifted has to be justified by the results achieved. The evaluation of teaching programmes has until now been neglected in practice and even more so in theory. In Slovenia, we can find only a small number of teaching programmes for gifted children. Besides the lack of interest for this area, there is also a lack of effective methods for gaining reliable information on the efficiency of teaching programmes. We can talk about a professionally "unfinished state" that calls for theoretical clarification. The evaluation of teaching programmes for gifted children is faced with specific difficulties that we cannot find elsewhere. The evaluation defines the degree to which teaching aims have been achieved. If we consider the fact that the aims of teaching the gifted are different to some extent, the same can be said for the evaluation of the programmes.

1. Uvod

Že leta 1929 je Hollingworthova dejala, da je institucija izobraževanje nadarjenih otrok nova v zgodovini človeštva. Zatorej prinaša veliko število novih problemov, ki jih je treba reševati z znanstvenim eksperimentom. Gallagher (1960) je opozoril, da vrednotenje učnih programov za nadarjene otroke spremljajo mnoge raznolike težave. Učni programi, ki se uvajajo v ZDA, bodo morali položiti račune, upravičiti izdatke z demonstracijo rezultatov. Alexander in Muia (1982) sta še bolj kritična: "Vrednotenje je eden izmed najbolj kritičnih vidikov razvoja učnega programa, a hkrati eno najmanj raziskanih".

Vrednotenje učnih programov za nadarjene je komponenta, ki je bila doslej v naši učni praksi še neznana, znanstveno področje, ki je imelo najmanj uspeha, ter komponenta, ki nas bo pripeljala v težave, če se položaj ne bo spremenil.

Toda v čem? Trenutno niti nimamo več dobrih idej o tem, kako vrednotiti učne programe za nadarjene, kolikor jih sploh imamo. Tisti, ki izvajajo učne programe za nadarjene, jih ne poskušajo vrednotiti. Na krajevni ravni učiteljem, ravnateljem, učno programskim načrtovalcem informacije, ki bi bile koristne za izpopolnjevanje učnega programa, niso pravočasno dostopne. Na regionalni ali državni ravni pa tistim, ki sprejemajo usodne odločitve glede financiranja učnih programov za nadarjene (službe Ministrstva za šolstvo, odbori parlamenta, šolski odbori, zavodi za šolstvo), primanjkuje učinkovitih metod pridobivanja znanstvenih informacij glede učinkovitosti in odgovornosti takih programov. Pomanjkanje tovrstnih informacij ima lahko resne posledice za tiste, ki skušajo zagotoviti redno financiranje obstoječih programov ali izboriti denar za nove programe. Na najsplošnejši ravni pa to pomeni, da so navkljub našim upom, slutnjam in prepričanjem naše trditve o tem, da imajo učni programi za nadarjene pozitiven vpliv v življenju nadarjenih učencev, zasnovane na borni podatkovni osnovi. Celotne razmere postavljajo polje izobraževanja nadarjenih učencev v strokovno slabo argumentiran položaj, ki terja teoretsko razjasnitev namena, funkcije in pomena vrednotenja učnih programov za nadarjene učence. Hkrati ne bo mogoče mimo praktično krajevno opredeljenih problemov vrednotenja učnih programov za nadarjene in ogrodja za razvijanje načrta vrednotenja.

Vrednotenje učnih programov za nadarjene učence vsebuje določene specifične težave, ki jih ne srečamo pri drugih vrstah učnih programov. Nekatere od teh specifičnih težav so posledica obravnavanja populacije, ki se bliža zgornjemu ekstremu krivulje sposobnostnega kontinuuma. Druge pa so posledica diferenciranih ciljev pouka učnih programov za nadarjene učence. Združeni pa predstavljajo ti dejavniki v procesu vrednotenja učnih programov eno najbolj problematičnih okoliščin, s katerimi se lahko tukaj soočamo.

2. Cilji učnega programa in naloge pouka

Evalvacija predstavlja določitev stopnje, do katere so bili cilji učnega programa doseženi. Najpomembnejši cilji in naloge so tisti, ki so povezani z rezultati pouka. Iz temeljnih značilnosti diferenciranega učnega načrta za nadarjene učence je jasno, da se cilji pouka za nadarjene učence v mnogih vidikih razlikujejo od ciljev za običajne učence.

Četudi bi teoretično bilo mogoče utemeljevati, da so to lahko cilji pouka za vse učence, pa je vendarle pričakovati, da bo pri učnem delu z nadarjenimi večji poudarek na višjih miselnih procesih, na večji kreativnosti, večjem kritičnem mišljenju, poleg

kognitivnih tudi na afektivnih učnih ciljih. Strokovnjaki, ki se ukvarjajo s tovrstno evalvacijo učnega programa, se srečajo s problemom, da so omenjeni in drugi cilji posebnega pouka za nadarjene učence težje predvidljivi in ocenljivi kot opazovano vedenje. S tem ne mislimo sugerirati, da bi se pri razvijanju učnih programov za nadarjene učence morali zadovoljiti z nejasnimi cilji in meglenimi vedenjskimi vzorci učencev, pa je vendarle potrebno afirmativno trditi, da razvojno napredovanje na kognitivnem področju vsebuje napredek od zunanjega k notranjemu (Galjperinova teorija etapnega oblikovanja umskih aktivnosti). Če torej želimo strokovno izpopolniti proces vrednotenja učnih programov za nadarjene učence, smo manj pozorni na zunanje vedenjske vzorce kakor na notranje kognitivne procese. To pa precej oteži proces vrednotenja.

Strokovno je zelo primerno, da se nekateri cilji posebnih učnih programov za nadarjene učence nanašajo na afektivne vidike. Med temi so cilji učnega programa, ki poudarjajo pri nadarjenih učencih čustvo ljubezni do učenja, razvijajo pozitivna čustva v izjemnih okoliščinah, preprečujejo intelektualno dolgočasje, itd. Torej še enkrat, v procesu vrednotenja se moramo neizogibno nasloniti na manj objektivna sredstva ocenjevanja.

3. Pomanjkanje veljavnih testov

Med prej omenjene težave sodi pomanjkanje veljavnih psihometričnih inštrumentov za ocenjevanje osebnostnih potez, na katere želimo vplivati v posebnem učnem programu za nadarjene.

Navkljub možnosti in celo nujnosti izvajanja evalvacije z "mehkejšimi", subjektivnimi sredstvi, ne moremo zanikati koristnosti veljavnih, objektivnih merskih sredstev. Čeprav obstajajo publicirana gradiva, reklamirana kot testi kreativnosti, testi kritičnega mišljenja, testi "višjega miselnega nivoja", se mora veljavnost teh inštrumentov v teh posebnih okoliščinah posebej dognati.

Testi kreativnosti so morebiti najbolj popularni, vendar se že kaže trend v negativni smeri. Strogo znanstveno vzeto je to ohrabrujoč znak, saj ni dovolj dokazov, da takšni testi merijo nekaj, kar bi bilo lahko identificirano kot človeška kreativnost. Obstajajo tudi druga merska sredstva, kakor so različni testi višjega miselnega nivoja, testi kritičnega mišljenja in testna baterija, zasnovana na Guilfordovi (1967) strukturi modela inteligentnosti, ki sta jo razvila avtorja Meeker (Meeker M.N., Meeker R.N., 1977). V glavnem so za te namene merska sredstva slabo normirana, vprašljive veljavnosti in ustrezne samo za raziskovalne namene (Clarizio, Mehrens, 1985).

4. Neustrezni vzorci vrednotenja

Včasih se poraja problem v vzorčenju vrednotenja. S tem mislimo, da je načrt za zbiranje in interpretacijo evalvacijskih podatkov obdan z omejitvami, ki hromijo njegovo operacionalizacijo ali vodijo v logično zmotno prepričanje.

Program vrednotenja se razlikuje od psihološkega eksperimentiranja v namenu in funkciji. Nedvomno je kontrola raziskovalca v resničnem eksperimentu zelo privlačna za strokovnjaka, ki vrednoti učni program. V tem smislu si morebiti želi večkrat vrednotiti učni program na eksperimentalni način.

Koliko preprosteje bi bilo, če bi naključno določili pogoje eksperimentalne skupine (učni program za nadarjene) in kontrolne skupine (običajni učni program) tako, da bi lahko neposredno primerjali rezultate merjenja. Problem izoliranja učinkov, značilnih izključno za učni program, in ne vplivanih z zunanjimi dejavniki, kakor so tisti, ki sta jih opisala avtoja Campbell in Stanley (1963), je na žalost le nedosegljiva želja. Obstaja pa tudi sporna moralno etična ovira. Kako je mogoče opravičiti odrekanje posebnega učnega programa za nadarjene otroke po daljšem času? Druga še bolj neobvladljiva ovira vsebuje prepričevanje staršev vzorca polovice populacije nadarjenih, da bo njihov otrok izločen iz posebnega učnega programa zato, da se bo ugotovila njegova učinkovitost. Tovrstno eksperimentalno vzorčenje torej ne igra pomembnejše vloge pri vrednotenju učnih programov za nadarjene, četudi si to srčno želimo.

Z namenom, da bi ovrednotili učinkovitost učnega programa za nadarjene, se določi v nekem območju naključno skupino, ki obiskuje program (eksperimentalna skupina) in primerjalno (kontrolno skupino). Učenci v eksperimentalnem vzorcu so deležni posebnega učnega načrta, učenci v kontrolni skupini pa ne. Na koncu šolskega leta test znanja navadno pokaže, da so učni rezultati eksperimentalne skupine boljši od rezultatov kontrolne skupine, da je torej posebni program učinkovita oblika posebnega izobraževanja za nadarjene učence. To nam ne pove ničesar takega, česar ne bi vedeli še preden smo pričeli z raziskavo. Ta scenarij izpostavlja programskim ocenjevalcem neko pomembnejšo in kompleksnejšo zahtevo. Evalvacija učnega programa za nadarjene zahteva več kakor preprosto demonstriranje običajnega. Na primer, če se nadarjeni učenci nečesa učijo, je zelo verjetno, da se bodo to tudi naučili. Metodološki model "test, proučevanje testa, retest" je neustrezen model pri evalvaciji učnih programov za nadarjene.

5. Psihometrični in statistični dejavniki

Določeni psihološki testi, ki so veljavni v večini standardnih okoliščin in dajejo ustrezne rezultate, so lahko problematični, če jih uporabimo na nadarjenih učencih.

Učinek stropa (plafona)

Učinek stropa se nanaša na pomanjkanje ustreznega razpona možnih rezultatov na zgornjem koncu distribucije. Nekateri psihološki testi preprosto niso dovolj zahtevni za nadarjene učence. Ko te teste uporabimo na skupini otrok različnih sposobnosti, bodo številni od teh, nadarjeni in povprečni, dosegli najvišje možne rezultate. Toda, lahko obstajajo realne razlike med tistimi, ki so dosegli najvišje rezultate. Zaradi učinka stropa, ta testni rezultat ni dovolj, da bi razkril omenjene razlike.

Neustrezne norme

Eden od razlogov, da nekaterim testom primanjkuje zadostnega razpona rezultatov v višjih rangih, je v tem, da v procesu normiranja testov niso bili ustrezno zajeti učenci z višjimi sposobnostmi. Izdelovalci testov v glavnem naravnavajo svoje inštrumente za uporabo na povprečnih učencih. Ker pa je težko najti normiran vzorec zadostne velikosti in heterogenosti, ne vidijo razloga, da bi bili zelo vestni pri vključevanju velikega števila otrok najvišjih sposobnosti. Torej ni dovolj reprezentativnega vzorca sposobnejših otrok, da bi lahko oblikovali norme, ki bi razširile določene standardne deviacije navzgor od povprečja. V nekaterih primerih se znaten razpon surovih rezultatov na zgornjem delu distribucije prevede v enako tehtan rezultat, kar privede do nizkega stropa. V drugih primerih so pretvorbe surovih rezultatov zasnovane na nezanesljivih ekstrapolacijah iz normnih podatkov. To ima za posledico nezanesljive rezultate na zgornjem delu distribucije. Pomembno je, zaradi obojega, vrednotenja in identifikacije, da se skrbno prouči testni priročnik in ugotovi, ali je bil test normiran za populacijo, ki ji je namenjen. V tem primeru so to nadarjeni učenci.

Zaviralni učinki

Sistem nazadovanja (regresije) proti povprečju omenjamo zato, ker se skrajni rezultati na predtestu odmikajo od ekstrema in se bližajo povprečju.

Vzemimo naslednji primer: Z inteligentnostnim testom testirajo vse učence večje šole v septembru in učenci najvišjih treh procentov se opredelijo kot nadarjeni. Na tej osnovi ni zgrajen noben učni program. Čez čas je ta skupina nadarjenih učencev ponovno testirana z istim inteligentnostnim testom. Nenehno, razen če je test popolnoma zanesljiv, kar je skoraj nemogoče, bo povprečni rezultat skupine težil k upadanju od predtesta do posttesta, čeprav ni razloga, da bi verjeli v zmanjšanje učenčevih sposobnosti. Pomembno je poudariti in spoznati, če so učenci prvotno izbrani za učni program za nadarjene na osnovi visokih testnih rezultatov, bo težko prikazati napredek na teh testih kot rezultat učnega programa, deloma

tudi zaradi omenjenega regresivnega učinka. Zato velja pravilo, da ne smemo nikoli uporabljati istega inštrumenta za identifikacijo in za vrednotenje napredovanja nadarjenih učencev.

Nezanesljivost dobljenih rezultatov

Najbolj pogosta metoda ocenjevanja učnega napredka je oceniti učenčevo stopnjo zmožnosti ali sposobnosti pred in po izvedenem programu. Učni program se uvede, računa pa se za vsakega učenca pridobitev v rezultatu z odštevanjem predtestnega rezultata od posttestnega rezultata. Četudi je ta praksa pogosta, jo je težko zagovarjati, ker je porast rezultatov notorično nezanesljiv (Cronbach, Furby, 1970). Obe merjenji, predtest in posttest imata komponente napake in dobljen rezultat je kombinacija teh dveh napak.

Ponavadi ni razlogov za uporabo porasta v rezultatih. Če je potrebna metoda primerjanja porasta v skupini, ki je bila vključena v učni program za nadarjene, s porastom v kontrolni skupini, je bolje, da delamo brez predtestov in preprosto primerjamo postteste, če so bili učenci izbrani v skupine naključno.

Neenakost procentualnih enot

Zadnja lastnost testov, ki je potencialno problematična za strokovnjake, ki se ukvarjajo s programsko evalvacijo, je dejstvo, da so percentilni rezultati, ki dajejo videz enakomernih razmakov, lahko nastali na osnovi surovih rezultatov, ki so dokaj izkrivljeno nesimetrični. Predpostavljamo, da ima učenec surovi rezultat X, ki ga uvršča v petdeseti percentil testne distribucije. Ta učenec je tesno skupaj z mnogimi drugimi učenci na modalni točki distribucije, kakor tekač v sredini skupine na stezi. Če bi za tem učenec ponovil test in dosegel surovi rezultat X+2, bi on prehitel kar nekaj drugih učencev. Podobno bi tekač v skupini s sunkovitim pospeškom prehitel številne tekmece in pomembno povečal svoj percentilni rang z dodajanjem dveh točk k surovemu rezultatu.

Poglejmo sedaj primer učenca, ki je dosegel zelo visok surov rezultat na istem testu. V podobni okoliščini je tekač, ki je daleč spredaj in sledi samo nekaj drugim, ki pa so dokaj razmaknjeni. Ta učenec bo moral znatno prispevati k svojemu surovemu rezultatu, pa ne bo nikogar prehitel, kakor tekač z močnim sprintom ne prehiti nikogar. Pred njim je namreč le nekaj posameznikov. V primeru drugega učenca se znatna pridobitev v surovem rezultatu spremeni v majhno ali nikakršno pridobitev v percentilnem rangu. Vendarle porast v surovem rezultatu lahko predstavlja pomemben porast v spretnosti ali zmožnosti.

6. Zaključek

Iz vsega doslej povedanega je jasno, da evalvacija učnih programov za nadarjene učence postavlja številne tehnične probleme, od katerih so nekateri edinstveni za to populacijo. S tem je mogoče razložiti dejstvo, zakaj so evalvacije v večini programov za nadarjene učence uresničevane zelo redko in nezadostno. Vendarle omenjene težave ne morejo opravičiti bornega stanja programske evalvacije v polju izobraževanja nadarjenih učencev.

LITERATURA

1. ALEXANDER P.A., MUIA J.A. (1982): Gifted education. A comprehensive roadmap. Rockville, M.D.: Aspen Systems.
2. BORLAND J.H. (1989): Planning and implementing programs for the gifted. New York, London. Teachers College, Columbia University.
3. CAMPBELL D.T., STANLEY J.C. (1963): Experimental and quasi experimental designs for research. Chicago. Rand Mc Nally.
4. CLARIZIO H.F., MEHRENS W.A. (1985): Psychometric limitation of Guilford(s structure of intellect model for identification and programming of the gifted. Gifted Child Quarterly, 29, 113-124.
5. CRONBACH L.J., FURBY L. (1970): How should we measure "change". Or should we? Psychological Bulletin, 74, 68- 80.
6. GALLAGHER J.J. (1960): Analysis of research on the education of gifted children. Springfield, II., Office of the Superintendent of Public Instruction.
7. GUILFORD J.P. (1967): The nature of human intelligence, New York, Mc Graw Hill.
8. HOLLINGWORTH L.S. (1929): Gifted children: Their nature and nurture. New York, Macmillan.
9. KROFLIČ R. (1994): Evalvacija visokošolskega kurikuluma kot sestavni del planiranja. Sodobna pedagogika, št. 5-6, letnik 45.
10. MEEKER M.N., MEEKER R.R. (1977): SOI learning abilities test. EI Segundo, CA: SOI Institute.
11. SAGADIN J. (1986): Modeli evalvacije vzgojno-izobraževalnih programov. Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Ljubljana.
12. TANNENBAUM A.J. (1983): Gifted children: Psychological and educational perspectives, New York, London, Macmillan.

Dr. Ivan Ferbežer (1944), docent za pedagoško psihologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalec in avtor člankov.
Naslov: Bistrica ob Dravi, Mirna ul. 6, 2341 Limbuš, SLO; Telefon: 386 62 66 11 93

Dr. John F. Feldhusen

Razvoj talentov kot možnost vzgoje nadarjenih otrok

Pregledni članek
UDK 37.04.2:37.03
DESKRIPTORJI: nadarjenost, talentiranost, področja talentiranosti, identifikacija talentov, programi za nadarjene

POVZETEK - V prispevku so predstavljeni koncepti talentiranosti več avtorjev in nekateri možni programi za pospeševanje razvoja talentiranosti. Na osnovi proučevanja različnih konceptov bi bilo smiselno, zlasti v srednjih šolah, razvijati štiri osnovna področja talentiranosti: akademsko-intelektualno, umetniško, strokovno-tehnično in medosebno-socialno. Postopki identifikacije nadarjenih za večino teh področij že obstajajo. Nerešen pa ostaja problem vzgojnih prijemov, s katerimi bi uspešno razvijali posebne talente.

Review
UDC 37.04.2:37.03
DESCRIPTORS: giftedness, talent, areas of talent, identification of talent, gifted education

ABSTRACT - The article presents the conceptions of talent of several authors and the possibilities of the acceleration of gifted education development. On the basis of research of various conceptions, it would seem sensible, especially in secondary education, to develop the following four basic talent areas: the academic - intellectual, the artistic, the vocational - technical, and the interpersonal one. In the majority of areas talent can well be defined. The problem of educational measures for successful development of special talents, however, remains as yet unsolved.

Mnogo raziskovalcev, teoretikov, sestavljalcev programov in kurikularnih strokovnjakov uporablja na področju vzgoje nadarjenih pojem talentiranosti kot sestavni del pri preučevanju in/ali razvijanju posameznikovih sposobnosti. Nekateri uporabljajo ta izraz zelo specifično, drugi pa ga zamenjujejo z izrazom nadarjenost.

Gardner (1983) je predlagal nov način konceptualizacije nadarjenosti ali talentiranosti, ki temelji na najrazličnejših psiholoških raziskavah:

1. Lingvistična (pisatelji, pesniki)
2. Prostorska (kiparji, arhitekti)
3. Glasbena (skladatelji, glasbeniki)
4. Telesna, kinestetična (atleti, plesalci)
5. Logična, matematična (znanstveniki, matematiki)
6. Socialna (psihiatri, svetovalci)
7. Socialna (učitelji, trgovski potniki)

Te nadarjenosti je moč pojmovati kot zgodnje, splošne, zelo genetsko pogojene oblike sposobnosti, ki se pojavijo kasneje v bolj specifičnih, zgoraj naštetih poklicih. Gardner govori tudi o "modelu nadarjenosti", ki izhaja iz otroštva kot kombinacija

dveh ali več inteligenc, pridobljenega znanja, sposobnosti in interesnih motivacij, katerih razvoj je odvisen od obsega in narave izkušenj, ki so otroku na voljo. Razvoj talentov se prične v družini, nadaljuje se v šoli, kasneje je odvisen od vplivov vrstnikov, strokovnjakov, kulture in navsezadnje od vplivov določenega področja, na katerem se talentiranost pojavi.

Renzulli in Reis (1991) sta glede vzgoje nadarjenih otrok in šolskega reformnega gibanja zapisala, da je razvijane talentov naša dolžnost, zato nikakor ne smemo zanemariti tega cilja (str. 35). To izjavo lahko navežemo na področja talentiranosti, ki smo jih povzeli iz Renzullijeve skale in drugih skal za ocenjevanje vedenjskih značilnosti boljših učencev (1976), kot so: učne, motivacijske, kreativne, voditeljske, umetniške, glasbene, dramske, komunikacijske (natančnost, izraznost) in načrtovalne značilnosti.

Zgodnji poskusi ocenjevanja in vzgajanja individualnih talentov in sposobnosti sta opisala DeHaan in Kough (1956). Opisala sta deset specifičnih področij talentiranosti: (1) intelektualna sposobnost, (2) znanstvena sposobnost, (3) voditeljska sposobnost, (4) ustvarjalna sposobnost, (5) umetniški talent, (6) pisateljski talent, (7) igralski talent, (8) glasbeni talent, (9) mehanične sposobnosti in (10) fizične sposobnosti. Delo DeHaana in Kougha je nedvomno vplivalo na Marlandovo poročila (1972) in na njegovih šest kategorij nadarjenosti.

Nadarjeni in talentirani (ki jih posebej poudarjamo) so tisti, ki so sedokazali z dosežki in/ali s potencialnimi sposobnostmi na področju (a) splošnih intelektualnih sposobnosti, (b) specifičnih intelektualnih zmožnostmi, (c) kreativnega in produktivnega mišljenja, (d) voditeljskih sposobnosti, (e) upodabljajočih umetnosti in (f) psihomotoričnih sposobnosti (Marland, 1972, str. 3).

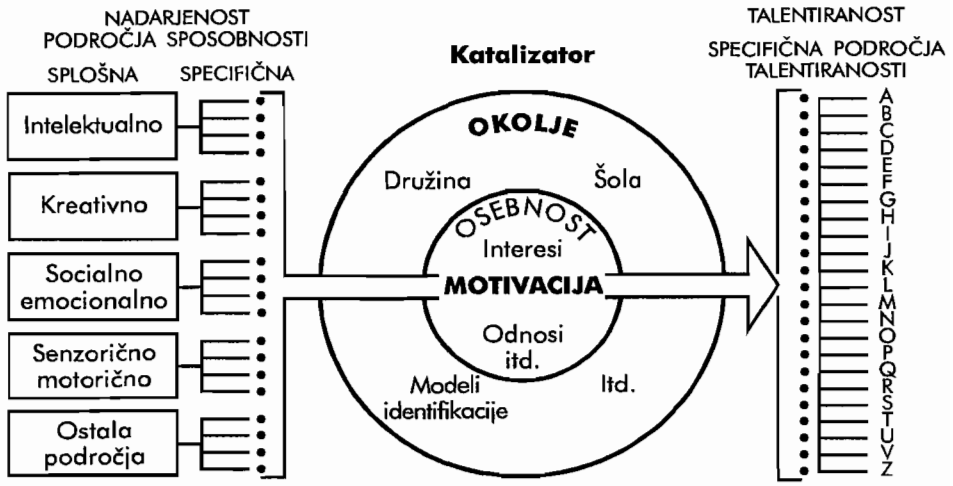
Medtem ko je področje vzgoje nadarjenih sledilo tej definiciji skoraj dve desetletji in posnemalo terminologijo "nadarjenosti in talentiranosti", je prevladujoča praksa ostala zvesta enotnemu konceptu nadarjenosti, ki je tesno povezan z G konceptom splošne inteligence. Marlandovo poročilo kategorij je bilo prav tako v središču ostrih kritik (Renzulli 1978), saj naj bi predstavljalo nevzporedne koncepte sposobnosti, ki se prekrivajo.

Precej novejši je pojem talentiranosti, ki ga omenja Bloom (1985) v svoji študiji razvoja talentov. Predlagal je štiri področja talentiranosti: (1) atletsko ali psihomotorično, (2) estetsko, glasbeno in umetniško, (3) kognitivno ali intelektualno in (4) področje medčloveških odnosov. Kmalu so iz omenjenega konteksta četrto področje opustili, ker so nastale težave pri iskanju definicij in kriterijev za posebne dosežke na tem področju. Izmed prvih treh področij so za vsako področje posebej izbrali dve specifični področji talentiranosti in jih temeljito raziskali: (1) iz atletskega in psihomotoričnega področja so izbrali plavanje in tenis, (2) iz estetskega, glasbenega in umetniškega področja koncertne pianiste in kiparje in (3) iz kognitivno-intelektualnega področja matematike in nevrologe, ki so se ukvarjali z znanstvenim raziskovanjem.

Ob podrobnejših raziskavah življenja nadarjenih je Bloom (1985) potencial talentiranosti opazil pri mnogih otrocih. Razvoj talentiranosti lahko pospešijo družina in učitelji. Zgodnja identifikacija in vzgoja sta usodni, motivacija pa je odločilna. Ugotovil je, da je glede na velik človeški potencial vse to moč najti v vsaki družbi. Poudaril je verjetnost, da se samo zelo majhen odstotek tega potenciala povsem razvije. Meni, da bi lahko vsaka družba znatno zvišala odstotek in vrsto talentov (str. 549).

Za razjasnitev pojmov nadarjenosti in talentiranosti se je zelo zavzemal Gagne (1985). Meni (shema 1), da je nadarjenost najpogosteje povezana s splošno intelektualno sposobnostjo (G), medtem ko talentiranost zajema bolj specifične sposobnosti ali zmožnosti. Na osnovi študije in analize pojmov nadarjenosti in talentiranosti Gagne zaključuje, da se splošna nadarjenost, ki nastopi na štirih večjih področjih (intelektualnem, ustvarjalnem, socialno-emocionalnem in senzorično-motoričnem) razvija, medtem ko otroci napredujejo iz razreda v razred, do specifičnih talentov, odvisno od družine, šole, osebnosti, zanimanj, stališč in identifikacijskih izkušenj. Talentiranost se pojavi kot posebna sposobnost, ki bo pospeševala učenje ali razvoj v določenem poklicu ali poklicnih področjih.

Shema 1: Nadarjenost in talentiranost (Gagne, 1985)



Keating (1979) prav tako meni, da poteka razvoj sposobnosti po splošnih načelih zmogljivosti, kar je razvidno iz rezultatov inteligenčnih testov, iz vedno večje diferenciacije sposobnosti, iz verbalnih in kvantitativnih rezultatov do specifičnih profesionalnih sposobnosti, ki predstavljajo enega ali več talentov.

Feldhuson (1986), Koopmans-Daytor (1986) ter Koopmans-Dayton in Feldhuser (1987) so z raziskavo dokazali, da profesionalni učitelji prepoznajo nadarjenost in talentiranost med mladimi, ki obiskujejo poklicne šole na področju kmetijstva, komerciale, ekonomije in gospodinjstva. Nadalje učitelji na teh področjih identificirajo posebne karakteristike, za katere menijo, da so dokazi za posebno talentiranost. Te karakteristike se kažejo v značilnostih in sposobnostih pri načrtovanju in vodenju projektov, iznajdljivosti pri iskanju virov informacij in materiala in večji sposobnosti reševanja problemov. Raziskava je pokazala, da učitelji na poklicnih področjih niso samo prepoznali (identificirali) mladih s posebnimi talenti, ampak so tudi poskrbeli za njihove posebne izobraževalne možnosti v okviru notranje individualizacije.

Pri teoriji talentiranosti in razvoja talentov je v središču koncept, po katerem obstajajo različni talenti, različne zmožnosti ali sposobnosti, ki se med posamezniki razlikujejo. Pilotni pedagoški projekti, zasnovani na teoriji mnogovrstne inteligence so napredovali do točke, v kateri Gardner in Hatch (1989) menita, da "programi, ki vključujejo otroke in mladino, potrjujejo, da v okviru širšega razumevanja problematike talentiranosti stopajo v ospredje posamezniki, za katere smo mislili, da so povprečni oziroma da v šoli ne bodo uspeli".

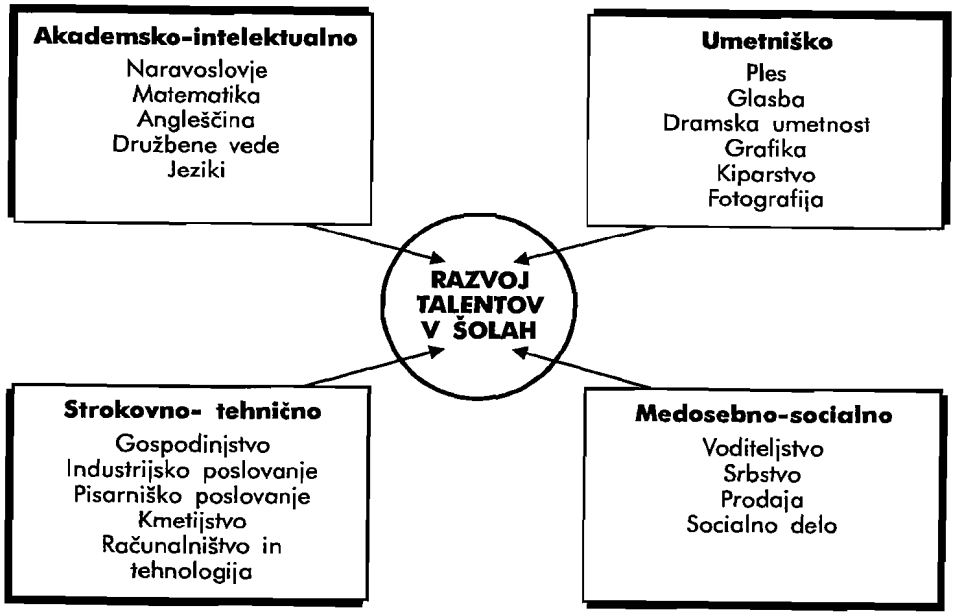
Pojem talentiranosti je tudi jasno navzoč pri projektih "iskanja talentov", ki temeljijo na raziskavah Stanleyja (1976, 1984) z univerze Johns Hopkins. Test šolskih sposobnosti, namenjen iskanju talentov, je pomemben zaradi dveh širših področij sposobnosti, verbalne in kvantitativne. Van Tassel Baska (1984) je mnenja, da je iskanje talentov pomemben sistem pri identifikaciji nadarjenih in talentiranih otrok.

Ob zaključku bi lahko dejali, da bi morali izraz "talentiranost" uporabljati za označevanje posebnih zmožnosti ali sposobnosti, ki se pri mladih razvijejo kot posledica splošnih sposobnosti ali inteligence in njihovih vzgojnih izkušenj v šoli, doma in v družbi. Talent se razvija vzporedno z razvojem posebnih spretnosti, interesov in motivacij. Področje splošne talentiranosti se zoži na bolj specifično aktivnost in se vedno bolj prepleta s strokovnim znanjem. Pri nekaterih mladih in odraslih se talent in strokovno znanje združita z divergentnimi ali kreativnimi sposobnostmi; le-ti postanejo ustvarjalci, inovatorji, skladatelji, pisatelji, arhitekti, teoretiki ali razvijalci novih paradigem.

Identifikacija talentov in razvoj v izobraževanju

Na osnovi raziskav konceptov talentiranosti predlagamo pri razvoju talentov v šolah delitev na štiri osnovna področja: akademsko-intelektualno, umetniško, strokovno-tehnično in medosebno-socialno (shema 2).

Shema 2: Razvoj talentov



Ta štiri področja ne vključujejo vseh talentov. Zagotovo jih je več, vendar pa so ta štiri področja še posebej uporabna na ravneh srednje šole, saj so v korelativnem razmerju z učno snovjo, posebnimi tečaji in/ali programi šolskih ali izvenšolskih aktivnosti. Postopki identifikacije ali iskanja talentiranih za večino teh področij že obstajajo in jih lahko uporabljamo pri iskanju talentov med vsemi učenci, ne samo pri identifikaciji nekaj nadarjenih (Cohn, 1981).

Ostaja pa problem, kako uskladiti talente mladih z določenimi resursi in aktivnostmi, s katerimi bi lahko pospeševali ali povečevali uspeh in razvoj talentov. Učitelji, svetovalci in starši lahko veliko pripomorejo k usmerjanju mladine k primernim resursom in pospešijo njihovo uporabo, vendar pa bi morali nadarjeni, ki se že zavedajo ali pa so šele v procesu zavedanja svojih prednosti, sami sodelovati pri procesu iskanja in prilagoditve.

Treffinger (1986) in Betts (1986) sta uvedla koncept samostojnega učenja. Feldhusen (1986) je predstavil model načrtovanja in priprave, namenjene pomoči nadarjenim in talentiranim v procesu načrtovanja in izbire učnih dejavnosti za pospeševanje razvoja njihove talentiranosti. Načrt razvoja (shema 3) je postopek za pomoč nadarjenim in talentiranim pri uresničevanju procesa načrtovanja.

Shema 3: Načrt razvoja

Ime in priimek _____ Telefon _____

Uspeh _____

Udeležba na tečajih _____

Društva, organizacije _____

Nagrade, priznanja _____

Rezultati testov _____

Izkušnje pri programu nadarjenih _____

Analiza interesov _____

Učni stil _____

Cilji učenca	Priporočila za naslednje leto
Priporočene šolske dejavnosti	Priporočene izvenšolske dejavnosti
Končni cilj _____	

Šolski programi in šolske svetovalne službe so potrebne za razvoj talentov in izpolnitev njihovih individualnih potreb. Mladino bi morali tudi naučiti, da sama prepozna in razume svoje talente, da pomaga poiskati sredstva in dejavnosti za usmerjanje svojega napredka in za izpolnitev svojih potencialov.

Shema 4: Programi za nadarjene

Osnovna šola	*Zadnji razredi OŠ*	*Srednja šola*
1. Razredi z zahtevnejšim poukom	1. Svetovanje A. Skupinsko B. Posamezno	1. Svetovanje A. Skupinsko B. Posamezno
2. Izločitev A. Majhne skupine B. Individualno načrtovanje izobraževanja	2. Častni razredi	2. Častni razredi
3. Velike knjige za mlajše	3. Reševanje problemov	3. Razredi z zahtevnejšim poukom
4. Reševanje problemov	4. Velike knjige za mlajše	4. Tuji jeziki
5. Odiseja mišljenja	5. Odiseja mišljenja	5. Seminarji
6. Raziskovanje kariere	6. Vzgoja kariere	6. Mentorji
7. Mentorji	7. Seminarji	7. Zdravniški staži
8. Sobotni razredi A. Umetnost B. Akademski predmeti	8. Mentorji	8. Hkratno obiskovanje višje ali visoke šole
9. Poletni programi	9. Posebni razredi ali zahtevnejši pouk	9. Univerzitetni razredi v srednji šoli
10. Raziskovalno učenje tujih jezikov	10. Akceleracija - matematika, naravoslovje, angleščina	10. Možnosti - umetnost, glasba, drama, ples
11. Zgoden vstop v šolo	11. Možnosti - umetnost, glasba, drama, ples	11. Projekti za poklicno talentirane
12. Preskok razreda	12. Projekti za profesionalno talentirane	12. Diskusija
	13. Tuji jeziki	13. Korespondenčno učenje
	14. Korespondenčno učenje	14. Samostojno učenje
	15. Samostojno učenje	

Ne obstaja en sam programski model, ki bi optimiziral otrokov razvoj talentiranosti. Potrebne so najrazličnejše šolske svetovalne službe in resursi, ki bi ustrezali stopnji otrokove talentiranosti in zagotavljali kontinuiran razvoj njegovih talentov. Šolski programi so najbolj eklektični, če zajemajo raznolikost resursov za uresničitev učenčevih potreb in če jim pomagajo, da postanejo neodvisni ali samostojni pri usmerjanju svojega lastnega razvoja talentiranosti. Shema 4 prikazuje nekatere vzgojne možnosti pri razvijanju talentiranosti.

Zaključek

Identifikacija talentov in razvoj v izobraževanju (Talent identification and development in education - TIDE) ponuja koncept nadarjenosti in talentiranosti, ki naj bi zamenjal druge starejše koncepte "nadarjenega otroka". Z vidika staršev in šole je najpomembneje poznati pomen talentiranosti ali žarišča in vedeti, kako vzgajati te talente, da bi jim pomagali doseči najvišjo možno raven. Šola bi morala usmerjati cilje vzgoje otrok na vsa območja, ki jih drugače normalno uporablja (v

nekem smislu) na osnovna področja. Koncept TIDE ugotavlja, da so mnogi otroci talentirani na specifičnih področjih in imajo posebne sposobnosti, ki jih je prav tako treba razvijati (Taylor, 1978). Nekateri otroci imajo širok potencial talentiranosti, kar zahteva še večjo skrb in vzgojne prijeme, da bi dosegli optimalno poklicno kariero (shema 5).

Shema 5: Nekaj možnih poklicev za talentirane

ustvarjalec	solist
izumitelj	matematik
oblikovalec	fizik
umetnik	voditelj
kipar	dirigent
pesnik	pisatelj
politični analitik	ekonomist
medicinski raziskovalec	biolog
antropolog	paleontolog
jezikoslovec	igralec
analitik računalniških sistemov	zgodovinar
psiholog	psihiater
epidemiolog	kemik
inženir kemije	filozof

Postali bodo vodje in inovatorji v naravoslovnih vedah, umetnosti, v humanističnih vedah, poklicih in poslu, toda le, če jih bomo zgodaj odkrili in spodbujali doma in v šoli.

LITERATURA

1. Betts, G.T. (1986). The autonomous learner model for the gifted and talented. In J.S. Renzulli (Ed.), Systems and models for developing programs for the gifted and talented (str. 27-56). Mansfield, CT: Creative Learning Press.
2. Bloom, B.S. (1985). Generalizations about talent development. In B.S. Bloom (Ed.), Developing talent in young people (str. 507-549). New York: Ballantine Books.
3. Cohn, S.J. (1981) What is giftedness? A multidimensional approach. In A.H. Kramer (Ed.), Gifted children: Challenging their potential (str. 33-45). New York: Trillium Press.
4. DeHaan, R.F., & Kough, J. (1956). Identifying students with special needs. Chicago, IL: Science Research Associates.
5. Feldhusen, J.F. (1986). A new conception of giftedness and programming for the gifted. Illinois Council for The Gifted Journals, 5, 1-5.

8. Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Mutiple intelligences go to school. Educational Researcher, 18(8), 4-10.
9. Keating, D.P. (1979). Secondary school programs. In A.H.Passow (Ed.), Teh gifted and talented: Their education and development, Teh Seventy-eighth Yearbook of the National Society for teh Study of Education (str. 186-198). Chicago. IL: University ofChicago Press
10. Koopmans-Dayton, J.D. (1986). Characteristics and needs of vocationally talented high school students. Unpublished masters thesis. Purdue University, West Lafayette, IN.
11. Koopmans-Dayton, D.D., & Feldhusen, J.F. (1987). Characteristics and needs of vocationally talented high school students. Teh Career Development Quarterly, 37(4), 355-364.
12. Marland, S. (1972). Education of teh gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commission of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
13. Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappan, 60, 180-184.
14. Renzulli, J.S., & Reis, S.M. (1991). The reform movement and the quiet crisis in gifted education. Gifted Child Quarterly, 35(1), 26-35.
15. Renzulli, J.S., Smith, L.H., White, A.J., Callahan, C.M., & Hartman, R.K. (1976). Scales for Rating teh Behavioral Characteristics of Students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
16. Stanley, J.C. (1976). Use of tests to discover talent. In D.P.Keating (Ed.), Intellectual talent: Research and development (str. 3-22). Baltimore. MD: Johns Hopkins University Press.
17. Stanley, J.C. (1984). Use of general and specific aptitude measures in identification: Some principles and certain cautions. Gifted Child Quarterly, 28, 177-180.
18. Taylor, C.W. (1978). How many types of giftedness can your program tolerate? Journal of creative Behaviour, 12, 39-51.
19. Treffinger, D.J. (1986). Fostering effective, independent learning through individualized programming. In J.S.Renzulli (Ed.), Systems and models for developing programs for the gifted and talented (str. 429-460). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
20. Van Tassel-Baska, J. (1984). The talent search as an identification model. Gifted Child Quarterly, 28(4), 172-176.

Dr. John F. Feldhusen je redni profesor za področje edukacije na Purdue University v West Lafayettu (IN), Department of Educational Studies in predstojnik raziskovalnega inštituta za nadarjene (Purdue Gifted Education Resource Institute).
Naslov: West Lafayette, IN 47907-1446, Indiana, USA; Telefon: (317)494 72 36

Dr. Marjan Blažič

Možnosti razvoja nadarjenih učencev

Strokovni članek

UDK 37.04.2:371.39

DESKRIPTORJI: nadarjeni učenci, programi, koncepti, učni cilji, ukrepi pospeševanja razvoja

POVZETEK - Praksa pospeševanja razvoja nadarjenih učencev ima že dolgo zgodovino ter svoje vrhunce, ki so bili povezani z različnimi pedagoškimi koncepti in izobraževalnimi cilji. Da je treba za 2% najbolj nadarjenih in nadaljnjih 10% zelo nadarjenih otrok ustvariti "razširjene oblike izobraževanja", je vedel že nemški razvojni psiholog W. Stern. Zadnja leta so se razvile mnogoštevilne nove možnosti v obliki konceptov, programov in posameznih ukrepov pospeševanja razvoja nadarjenih učencev, kot so: združevanje nadarjenih v homogene skupine ("ability grouping"), časovno pospešeno usvajanjem učne snovi ("acceleration") in obogatitev z novimi učnimi vsebinami ("enrichment"). Osrednje vprašanje, na katerega ni mogoče enoznačno odgovoriti, je, ali je nadarjene sploh mogoče definirati kot homogene skupine, za katere so potrebne kvalitativno drugačne oblike poučevanja in učenja.

Professional paper

UDC 37.04.2:371.39

DESCRIPTORS: gifted children, programmes, concepts, learning aims, measures of accelerating development

ABSTRACT - The practice of accelerating the gifted children development has a long-standing history marked by culminations connected with certain teaching concepts and educational aims. W. Stern, a German developmental psychologist, was already aware that for the 2% of the most gifted and for the next 10% of very gifted children "broader educational forms" had to be implemented. Recently, numerous new possibilities in form of concepts, programmmes and individual measures for accelerating gifted children development have been introduced. They are: ability grouping, acceleration and enrichment. An important question, however, remains, as to whether the gifted can ever be defined as homogeneous groups for which qualitatively different teaching and learning forms and approaches have to be implemented.

Učitelji se vsakodnevno srečujemo z učenci, ki se med seboj razlikujejo po številnih lastnostih, od katerih so nekatere težje določujoče, druge pa lahko odkrijemo takoj. Tako nekateri učenci svoje sošolce izrazito prekašajo na enem ali več področjih, kažejo posebno zanimanje za določena strokovna področja in so zelo motivirani za dejavnosti, ki so povezane s temi znanji. Nenehno iščejo nove vire informacij iz njihovih interesnih področij, pridobivajo globlji vpogled v tematiko in dosegajo učne uspehe, kakršnih njihovi sošolci ne zmorejo. Pri teh izjemno zmogljivih učencih more učitelj domnevati, da so nadarjeni in sicer ne glede na to, ali so izstopajoče rezultate dosegli brez posebnega truda ali pa so se zanje trudili s trdovratnim in vztrajnim delom.

Nekateri učenci z nadpovprečnimi sposobnostmi vzbujajo pozornost predvsem s tem, da se zdijo učiteljem nekoliko nenavadni, ker enkrat od aktivnosti prekipevajo, drugič so zasanjani in odsotni, tretjič na svoj način izražajo svoje nezadovoljstvo itd. Od drugih izstopajo zaradi neprimernega obnašanja, ko v razredu dajejo

spontane pripombe, s katerimi motijo potek pouka. Taki učenci preživljajo kompliciran razvojni proces. Notranje napetosti se kopičijo in se kaj lahko manifestirajo celo v obliki agresije.

Poznamo tudi vrsto nadarjenih učencev, ki dosegajo glede na svoje intelektualne sposobnosti slabe šolske uspehe, ki so v nasprotju s pričakovanji. V nasprotju z učenci, ki so sposobni dosegati visoke šolske uspehe, ne morejo primerno aktivirati svoje nadarjenosti. Vzroki so osebnostno psihološke ali socialne narave.

Nemški razvojni psiholog W. Stern je leta 1916 zapisal, da je treba za 2% najbolj nadarjenih in nadaljnjih 10% zelo nadarjenih otrok v ljudski šoli ustvariti "razširjene oblike izobraževanja" (Stern, 1916, str. 109). Stern ni izhajal iz takrat in tudi še sedaj zelo razširjenega mnenja, da se talenti sami realizirajo. Bil je med prvimi, ki so natančno vedeli, da intelektualna nadarjenost sama po sebi ni odločilna za uspeh, "temveč se ji morata pridružiti še močan interes in sposobnost volje". Prav tako je opozoril, da je nadarjenost sama po sebi le možnost za uspeh, kot nek neizbežni predpogoj. "Nadarjenost še ne pomeni samega uspeha." S tem je Stern že na začetku tega stoletja, ko so se številni njegovi kolegi še oklepali biološkega determinizma, jasno izrazil, da visoka nadarjenost ne pomeni enostranske in občutno visoke določene inteligence, ki se izraža v odličnih dosežkih.

Razvojna psihologija se ukvarja z zakonitostmi človeškega razvoja. Pri tem razlikuje med kognitivnim in socialnim razvojem ter razvojem osebnosti. Pri individualnem razvoju lahko notranji ali zunanji faktorji delujejo zaviralno ali pospešujoče. Razvojna psihologija skuša odgovoriti na vprašanje, kateri socialni in vzgojni pogoji prispevajo k optimalnemu razvoju posameznika. Neko vzgojno okolje, ki deluje vzpodbudno na nekega otroka, morda nima nikakršnega učinka na nekega drugega otroka. Pravilna uglašenost med individualnimi dispozicijami in potrebami ter razumevajočim in vzpodbujajočim okoljem je odločilnega pomena za razvoj.

Človek je po svoji biti socialno orientiran. To pomeni, da je v svojem zdravem razvoju odvisen od obnašanja in odzivov socialnega okolja. Tri najpomembnejša socialna področja, v katerih odrašča otrok so družina, šola in krog prijateljev in lahko odločilno vzpodbujajo ali zavirajo vsakega otroka, še posebej pa zelo nadarjenega otroka.

Če vzamemo za referenčni okvir razred enako starih učencev, lahko nadarjene oz. zelo nadarjene otroke takole opišemo. To so tisti otroci, ki lahko v krajšem času obvladajo več učne snovi in slednje tudi hočejo. Zato so vsi ukrepi pospeševanja usmerjeni v to, da se nadarjenim učencem, če so bili tako tudi identificirani, ponudi širša in bolj poglobljena učna snov (obogatitveno izhodišče - enrichment) in če tudi to ne zadošča, da otroci preskočijo enega ali več razredov (akceleracijsko izhodišče). Pri tem je pomembno, kako sta raven in tempo pouka prilagojena sposobnostim nadarjenih otrok, individualno ali v skupini (Mönks, Heller, 1993). To poskušamo v šolski praksi doseči z oblikovanjem homogenih ali heterogenih učnih

skupin. Homogene skupine lahko oblikujemo tudi kot posebne razrede, npr. "pospešene skupine", tako da počasnejši učenci ne zavirajo pospešenega tempa enako sposobnih. Učence lahko grupiramo po sposobnostih znotraj razreda ali med razredi. Razen tega je mogoče za različne učne predmete oblikovati skupine, v kateri so učenci različne starosti, vendar z enakimi sposobnostmi.

Druga metoda, o kateri se v zadnjem času veliko razpravlja, je kooperativno učenje. Starejši ali boljši učenec pomaga mlajšemu oz. šibkejšemu. Seveda je pri tej učni obliki boljši učenec v daljšem obdobju deležen zelo majhne intelektualne zadovoljitve, saj se ne ukvarja z razširjeno in poglobljeno snovjo in tudi ne napreduje hitreje.

Razprave, ki potekajo pri nas o ustreznem pospeševanju razvoja vseh otrok v naših šolah - najsi so manj, normalno ali zelo nadarjeni - so pod močnim vplivom tujih izkušenj in učnih konceptov. Poudariti moramo, da se posebej veliko lahko naučimo iz razvoja v ZDA, saj so v Ameriki razvili strategije, ki povezujejo identifikacijo nadarjenih otrok z izvajanjem ustreznih pospeševalnih programov. V celoti si zelo prizadevajo, da bi šole izvajale ustrezno diferenciacijo ali z drugimi besedami: tam je otrok z vsemi svojimi sposobnostmi in razvojnimi potrebami v središču pospeševalnih modelov. Ko se pri nas razgledujemo po tujini, ne bi smeli pri tem pozabiti, da tudi reformna pedagoška gibanja iz začetka tega stoletja ponujajo veliko, še prav posebej prizadevanja in dejanske pedagoške rešitve M. Montessori. Individualizacija pouka, ki je temeljna za pedagogiko M. Montessori, je morda osrednji pedagoški ukrep, da bi v institucionaliziranem izobraževalnem procesu lahko izpolnili zahteve, ki izvirajo iz nepregledne raznolikosti nadarjenosti in številnih učnih predpogojev.

Omeniti moramo dve zelo pomembni oviri pri zasnovi organizacije pouka in sestavi učnih načrtov za delo z nadarjenimi. Nedvomno je prva ovira predpisana splošna šolska obveznost, ki določa, da mora praviloma vsak otrok obiskovati državno šolo. Ta zgodovinsko pogojen ukrep, nastal iz družbenoekonomskih, a v mnogo manjši meri iz človekovih individualnih potreb, je opravil z domačimi učitelji, z množico različnih programov in pristopov. Od uvedbe tega ukrepa je razvoj proizvodnje in družbenih odnosov močno prehitel razvoj šolstva, ker le to ne daje šolajočim vseh potrebnih znanj, in še manj, ne more slediti individualnim potrebam in zmogljivostim otrok. Pozabili smo, da iz splošne šolske obveznosti izhaja tudi obveznost šole, da po svoji programski zasnovi ustreza individualnim potrebam otrok, kar pa se do sedaj še ni zgodilo.

Organizacija pouka po kronološki starosti učencev (po letnikih) predstavlja drugo težavo. Učenci približno enake starosti predelujejo iste učne vsebine istočasno. Znano je, da je še v 18. stoletju prevladoval sistem predmetnih razredov, kjer so bili učenci razvrščeni v razrede glede na njihovo znanje posameznega predmeta. Tako so lahko bili učenci iste starosti pri posameznih predmetih v različnih razredih, z različnim nivojem znanja. Taka organizacija je zahtevala veliko usklajevanja. Z naraščanjem števila učencev in povečanjem števila predmetov usklajevanje ni bilo več mogoče.

V začetku 19. stoletja so v šolah dali prednost enostavnejši organizaciji pouka na račun neupoštevanja individualnega znanja učencev. Obe zgodovinsko pogojeni spremembi v organizaciji pouka sta danes zakoreninjeni v toliki meri, da pomenita resno oviro pri humanizaciji šole v smislu zadovoljevanja potreb zelo nadarjenih otrok in otrok, ki potrebujejo počasnejši tempo učenja.

Pobude za spremembo so se vedno pojavljale, največkrat kot iniciativa posameznih učiteljev, ki so pokazali interes in dobro voljo za delo s sposobnejšimi učenci. Soočeni s težavami zaradi neustreznih programov, pomanjkljivim strokovnim znanjem, pomanjkanjem učnih medijev, prostorskimi težavami in nerazumevanjem vodstva šol, so ostali na nivoju nerealiziranih želja. Večina tega velja še danes. Razvitejše družbene sredine (ZDA) so že zgodaj začele z akcijo identificiranja sposobnejših otrok. Temu so sledile strokovne opredelitve kategorialnega aparata s tega področja in aplikacije znanstvenih izsledkov v prakso. Danes seveda ne moremo trditi, da se ne zavedamo pomena in potrebnosti drugačnega pristopa pri delu z nadarjenimi, da manjka strokovnih podlag, problemi so nedvomno v okostenelosti šolskega sistema in masovnosti akcij, ki so s tem pogojene.

Transformacija visoke nadarjenosti v izjemne dosežke ni avtomatski proces, temveč terja obvladovanje specifičnih veščin za posamezno področje in s tem tudi osredotočenje na določena področja dejavnosti.

Že dolgo vemo, da zgodaj diagnosticirana visoka intelektualna nadarjenost ni porok za nadpovprečne poklicne, znanstvene, umetniške ali tehnične dosežke pri odraslih ter da nasprotno številni odlični znanstveniki, gospodarstveniki, politiki, umetniki in tehniki v svojem otroštvu niso vzbujali pozornosti zaradi posebne nadarjenosti.

Kaj je vzrok, da najbolj inteligentni otroci pogosto ne odrastejo v najsposobnejše odrasle ljudi? Ali so morda naše meritvene metode premalo natančne? Po vsem, kar vemo, se nam zdi, da to ne velja za dobre inteligenčne teste. Ali bi morali poleg inteligence upoštevati tudi osebnostne značilnosti, motivacijo, pripravljenost za napore in socialno podporo kot predikatorje izrednih dosežkov? Rezultati ustreznih študij prav tako niso preveč ohrabrujoči. Zanimiva in delorna tudi empirično potrjena hipoteza temelji na domnevi, da je npr. moderna znanost preveč kompliciranа, da bi mogli na tem področju navkljub visokim splošnim sposobnostim doseči izjemne dosežke. Predpogoj je pridobitev specifičnih izkušenj, znanj in spretnosti, ki šele dajejo zadovoljivo osnovo za vrhunske dosežke, če so bili inteligentno in kreativno izkoriščeni.

Zasnove in postopki pospeševanja nadarjenosti obstajajo, odkar so prvotne domneve o genetski dispoziciji kot edini determinanti nadarjenosti zamenjala spoznanja o pomenu karakteristik okolja. Praksa pospeševanja ima torej že dolgo zgodovino ter svoje vrhunce, ki so bili povezani z različnimi pedagoškimi koncepti in izobraževalnimi cilji.

Tudi v novejših raziskavah se poleg osebnih določilnic poudarjajo tudi socialno kulturne determinante vrhunskih dosežkov, ki so specifični za nadarjenost. Vzpod-

bude, pričakovanja, socialni status ter klima v družinskih, šolskih, poklicnih in prostočasnih okoljih so potemtakem odločilni predpogoji za dosežke (Heller, 1989). Naloga pospeševanja nadarjenosti je optimiranje takšnih okolij.

Zadnja leta so se razvile mnogoštevilne nove možnosti v obliki konceptov, programov in posameznih ukrepov pospeševanja nadarjenih učencev. V tako razširjenem spektru možnosti pospeševanja navadno razlikujemo tri kategorije (Feger, 1987). Pospeševanje nadarjenosti je torej mogoče izvajati z združevanjem nadarjenih v homogene skupine ("ability grouping"), s časovno pospešenim usvajanjem učne snovi ("acceleration") ali obogatitvijo z novimi učnimi vsebinami ("enrichment"). Vsak od teh konceptov vsebuje prednosti in slabe strani. Še najbolj sporen je prvi koncept. Osrednje vprašanje je, ali je nadarjene sploh mogoče definirati kot homogene skupine, za katere so potrebne kvalitativno drugačne oblike poučevanja in učenja oziroma treba je razviti specialno didaktiko pospeševanja razvoja nadarjenih.

Naštejmo še nekaj pedagoških ukrepov, ki imajo izrazito pozitivne učinke na razvoj nadarjenih:

- problemske situacije naj bodo prilagojene individualnim značilnostim učencev,
- naloge (vprašanja) naj ne bodo na reproduktivni, ampak izključno na produktivni ravni, torej naj bodo zahtevnejše in naj vključujejo višje taksonomske nivoje (postavljamo visoke zahteve),
- spodbujati moramo produkcijo originalnih idej; učenci naj take ideje predstavijo tudi ostalim učencem,
- naše nenehno iskanje v razredu (pri pouku) naj bo usmerjeno k iskanju drugačnih, netipičnih rešitev (spodbujanje konvergentnih miselnih poti),
- učence usmerjajmo v različne izvenšolske ustanove, ki organizirajo obogatitvene programe in priprave na različna tekmovanja za nadarjene in talentirane učence.

Med manj učinkovite ukrepe štejemo različne poskuse kolektivnega spodbujanja nadarjenosti in tekmovanja med učnimi urami.

Kritike didaktičnih pristopov v naši šoli pozabljajo, da pospeševanje razvoja nadarjenih v okviru rednega pouka ni enostavna in lahka naloga. Učitelj se srečuje s številnimi ovirami in neugodnimi dejavniki, ki jih mora upoštevati pri svojem delu.

LITERATURA

1. Drewelow, H.: Forschung zur Begabungsförderung in den 80-er Jahren - Ergebnisse und Probleme, V: Begabungsforschung und Begabungsförderung in Deutschland 1980-1990-2000, K.H. Bock, Bad Honnef 1990
2. Feger, B., Wieczerkowski, W.: Hochbegabung und Schule, V: Handbuch Schule und Unterricht, Schwann, Düsseldorf 1995

3. Feger, B.: Hochbegabung, Hans Huber Verlag, Bern 1988
4. Heinbokel, A.: Hochbegabte, Nomos Verlag, Baden-Baden 1988
5. Heller, K.A.: Perspectives on the diagnosis of giftness, German Journal of Psychology, št. 13/1989
6. Mönks, F.J., Heller, K.A.: Identification and programming, Pergamon, Oxford 1993
7. Stern, W.: Psychologische Begabungsforschung, Teubner, Leipzig 1916
8. Webb, J.T. el al.: Guiding the Gifted Child, Psychology Publishing Company, Ohio 1984

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

Dr. Dolfe Rajtmajer

Analiza tekalnih sposobnosti mlajših otrok

Izvirni znanstveni članek

UDK 372.36

DESKRIPTORJI: otrokove tekalne sposobnosti, merjenje utripa, napake pri merjenju

POVZETEK - V fazi proučevanja funkcionalnih sposobnosti mlajših otrok smo testirali manjšo skupino šestinpolletnih otrok obeh spolov. Poleg rezultatov v tekih do 1000 metrov smo določili še kinetiko frekvence srca s pomočjo pulzometra ter približno vrednost napak ročnega merjenja utripa po obremenitvi.

Original scientific paper

UDC 372.36

DESCRIPTORS: child's running potential, heartbeat measurement, measurement errors

ABSTRACT - In the research of functional abilities of younger children, a small group of six and a half year old children of both sexes have been tested. Alongside running scores up to 1 000 metres, the heart frequency kinetics was determined with the help of the pulse measuring instrument, and an approximate error value of manual heartbeat measurement after load was recorded.

1. Uvod

Da je spontana telesna aktivnost otroka nekaj naravnega, je znano že dolgo. Pogojujejo jo tako biološke kot socialne potrebe razvijajočega se otroka. Šele zadnjih dvajset let je znano, da so med temi gibalnimi potrebami zelo pomembni tudi daljši večminutni teki. Mnogi avtorji, ki zadnja leta proučujejo otrokove tekalne sposobnosti, so potrdili, da imajo v razvoju mlajšega otroka pomembno vlogo telesne aktivnosti, ki razvijajo, kot pravi Buschmann (1986), splošno aerobno vzdržljivost. Le-to si razvija otrok ob dnevno relativno velikem obsegu dinamičnih telesnih aktivnosti, še zlasti v obliki tekalnih iger. K razumevanju tekalnih sposobnosti mlajših otrok so prispevali pomemben delež avtorji: Frolov (1976), Steffny (1977, 1978), Fix (1979), Van Aaken (1979, 1983, 1993), Kleine/Lennartz (1985), Buschmann (1981, 1982, 1986), Diem (1986), Dvorakova (1983, 1995), Rajtmajer (1992-95) in mnogi drugi.

Navedeni raziskovalci, zdravniki, trenerji in pedagogi ugotavljajo, da so že mlajši otroci sposobni zmernih tekov do 12 in več minut. Še zlasti so pomembne ugotovitve Van Aakena (1993), ki meni, da lahko 3-4 leta stari otroci pretečejo v dnevni igri do 6 kilometrov, 5-6 letni pa tudi do 10 km. Ob tem še dodaja, da ga ne zanima, kako hitro otroci tečejo, temveč le kako dolgo tečejo. S tem eksplicitno poudarja večje tekalne razdalje!

Aerobne dinamične aktivnosti, ki naj jih otroci izvajajo od septembra do decembra v naravi v vseh mogočih klimatskih razmerah, ko pade temperatura v treh in pol mesecih tudi za trideset stopinj Celzija, so seveda pomembno sredstvo prevencije proti respiratornim obolenjem mlajših otrok (Rajtmajer, 1992), hkrati pa tudi kot prevencija pred kardiovaskularnimi obolenji že v otroški dobi (Rutenfranz 1990, Malina 1990, Dvorak 1995). Pomemben pa je tudi pedagoški vpliv na formiranje korektnega odnosa otroka do večminutnih vztrajnostnih tekov in z njimi povezanega telesnega napora. Takšna vadba namreč socializira "napor volje". Seveda le, če gre za zgodnje vključevanje otroka v daljše zmerne telesne dinamične obremenitve (Dvorak 1995, Rajtmajer 1993). Na posebno vlogo daljših tekov za mlajše otroke kaže tudi program "Instituta za pridobivanje človekovih sposobnosti" v Filadelfiji, ki ga vodi nevrolog Glenn Doman, katerega program je nastavljen tako, da morajo otroci pri šestem letu starosti poleg znanja tujega jezika, igranja na instrument in plavanja biti sposobni še preteči 1 miljo v določenem času.

Tudi Maček/Lavra in Sonklin/Zajčeva (Dvorak, 1995) ugotavljajo, da otroci lažje aktivirajo aerobne kot anaerobne funkcionalne mehanizme. Tudi Kučera (1975) in Havličkova (1982) ugotavljata isto. Prav tako Sallis in soavtorji (1987, 1991) menijo, da je aerobna zmožnost otrok velika. Omenjene avtorje potrjujeta s svojimi raziskavami tekalnih sposobnosti tudi Dvorak (1995) in Rajtmajer (1996), saj ugotavljata, da že mlajšim otrokom do sedmih let dvanajst-(in več) minutni teki ne predstavljajo večjih težav. Seveda pa mnogo od navedenih avtorjev poudarja, da ne kaže pretiravati v višini obremenitve otrok; še zlasti so kritični Arndt (Weineck, 1987), Dvorak (1989, 1995) in Rajtmajer (1993, 1995).

Proučevanja tekalnih sposobnosti mlajših otrok do starosti šest in pol let so na večjih skupinah in z večjim številom merskih inštrumentov (tekov) doslej opravili Rajtmajer leta 1993, ko je testiral 378 pet do pet in pol let starih otrok obeh spolov v tekih do 300 m, in leta 1995/96, ko je testiral v tekih do 400 m 1186 od 3,5 do 6,5 let starih otrok obeh spolov, Dvorak leta 1995 s testiranjem 55 otrok obeh spolov v tekih do 1000 m in 6 ter 12- minutni tek, in Rajtmajer leta 1995, ko je testiral 295 otrok obeh spolov z istimi merskimi inštrumenti kot Dvorakova.

Osnovni predmet poučevanja navedenih raziskav so bile tekalne sposobnosti otrok v daljših zmernih tekih. Hkrati pa so si raziskovalci pridobili še potrebne izkušnje v organizaciji testiranja majhnih otrok, spoznali pa so tudi specifične reakcije testirancev. Informacije o teh problemih so bile v literaturi sila skope, rekli bi lahko že kar deficitarne.

V raziskavi Rajtmajerja (1995a) se pojavljajo kot rezultati testiranja večje skupine otrok (N=295) tudi že prve meritve frekvence pulza po obremenitvah. Niz problemov je v tej prvi fazi onemogočilo uporabo korektnejših tehnik merjenja utripa. Ročno merjenje utripa po obremenitvi spremlja namreč velika merska napaka. Je pa bilo potrebno, saj smo morali preizkusiti tako tehniko kot organizacijo testiranja. To pomanjkljivost smo odpravili sedaj z drugo fazo raziskave, ko

smo celotno kinetiko obremenitve med tekom do 1000 m določili s pulzometrom Polar.

Namen raziskave je bil določiti tekalne rezultate mlajših otrok na razdaljah 50, 100, 300, 400, 500, 600, 800 in 1000 m ter ugotoviti frekvenco utripa po obremenitvi na teh razdaljah. Dodatno pa smo želeli izračunati približno vrednost napake ročnega merjenja utripa po obremenitvah. Ta podatek potrebujejo pedagogi v praksi, saj še lep čas v vrtcih ne bo mogoča množična uporaba pulzometrov.

2. Metodologija

V raziskavi smo testirali 29 otrok obeh spolov v starosti 6,5 let. V vzorec so bili uvrščeni naključno izbrani otroci, ki so bili zdravi, sposobni opraviti gibalne naloge. Otroci so tekli 20 krogov na 50-metrski krožni progi, označeni s količki in vrvico z osnovnimi merami: dolžino 19,90, širino 9 in radijem 4,5 m na vsaki strani. Na razdaljah 50, 100, 300, 400, 500, 600, 800 in 1000 m smo odčitali čas teka v sekundah, na pulzometru pa frekvenco utripa.

Otroci so tekli individualno, v športni opremi; testiranje je potekalo med 9. in 11. uro na travnatem igrišču, v sončnem vremenu s temperaturo 20-23°C. Ročno je bil utrip izmerjen na arteriji lateralis leve roke (ura pulzometra je bila na desni roki). Rezultat v teku je bil veljaven tudi, če je otrok med tekom nekaj korakov hodil.

Pri obdelavi osnovnih podatkov smo določili mejne in centralne parametre, izračunali razliko (napake) ročnega merjenja po obremenitvi, gibanje vrednosti utripa pa predstavili še z diagramom.

3. Rezultati in diskusija

3.1. Analiza tekalnih rezultatov

Osnovni statistični rezultati tekov kažejo (tabela 1), da so časi pri obeh spolih relativno identični do 600 m. Značilne razlike v korist dečkov se pojavijo na razdalji 800 (8 sek. ali 2,2%) in 1000 m (7 sek. ali 1,5%). Tako so dečki pretekli 1000 m v poprečnem času 7,31, deklice pa v času 7,38 minut. Torej 7 sekund počasneje.

Primerjava tekalnih rezultatov prve (Rajtmajer, 1995) in te druge faze raziskave kaže, da so bili dečki v teku do 1000 m v prvi fazi (N=295) za poprečno 6 sek. boljši, deklice pa za 6 sek. slabše. Razlika med spoloma je bila v 1. fazi torej kar 19 sek. oziroma 4.1%.

Tabela 1: Pregled tekalnih rezultatov

RAZ-DALJA	DEČKI				DEKLICE				R
	MIN	MAX	M		MIN	MAX	M		
m			s	min			s	min	
50	16	25	20	0.20	15	29	20	0.20	0
100	33	48	39	0.39	31	50	39	0.39	0
300	103	145	123	2.03	110	142	122	2.02	1
400	140	210	169	2.49	152	205	168	2.48	1
500	176	277	217	3.37	192	254	214	3.34	3
600	213	330	262	4.22	233	329	265	4.25	3
800	291	455	358	5.58	323	435	366	6.06	8
1000	367	550	451	7.31	401	530	458	7.38	7

Legenda:
MIN - najboljši rezultat
MAX - najslabši rezultat
M - povprečje
s - čas v sekundah
min - čas v minutah
R - razlika

3.2. Analiza frekvence utripa

Utrip v mirovanju znaša za vzorec 29 otrok povprečno 96,4. Pri dečkih je 93,1, pri deklicah 99,6. Deklice imajo tako v mirovanju za kar 6,5% višji utrip kot dečki iste starosti (tabela 2). Utrip deklic v tem vzorcu je že podoben navedbam Garsonyja (1987), ki navaja za otroke od drugega do šestega leta starosti od 100 do 110 udarcev v minuti. Deklice imajo tudi večji razpon mejnih vrednosti, ki znaša pri dečkih 30, pri deklicah pa 40 (min=80, max=120). V prvi fazi raziskave na vzorcu 295 otrok iste starosti smo dobili podoben povprečni utrip v mirovanju in sicer 97,3 (Rajtmajer, 1995).

Analiza povprečnih razlik med ročnim in elektronskim merjenjem utripa po obremenitvi (po ogrevanju in teku na 1000 m) kaže, da se ta giblje med 5 in 6,7%. Na to razliko oziroma napako pri merjenju seveda v veliki meri vpliva spretnost merilca in organizacija testiranja. Po naših ugotovitvah se bo ta napaka v praksi v poprečju gibala med 6 in 7%. Pri posameznih merjencih bo njen razpon med 0 in 13%. Takšen razpon napake smo dobili pri obdelavi vseh posameznikov. Na to razliko pa bo še vplivala tudi višina utripa med obremenitvijo, regeneracijske sposobnosti posameznika, ki seveda zelo variirajo (Ušaj, 1995), nezanemarljive pa bodo tudi emocije otroka kot posledica vplivov merilca in okolja (Scharschmidt/Pieper, po Weineck, 1990).

Dinamika povprečne gostote utripa med obremenitvijo, merjena s pulzometrom, kaže na visoke obremenitve otrok med sedem in pol minutnim tekom (diagram 1). Tako je bil utrip že pri 300 metrih med 187 (deklice) in 190 (dečki). Do konca teka je ob manjših nihanjih pri obeh spolih razlika za 10 udarcev v minuti.

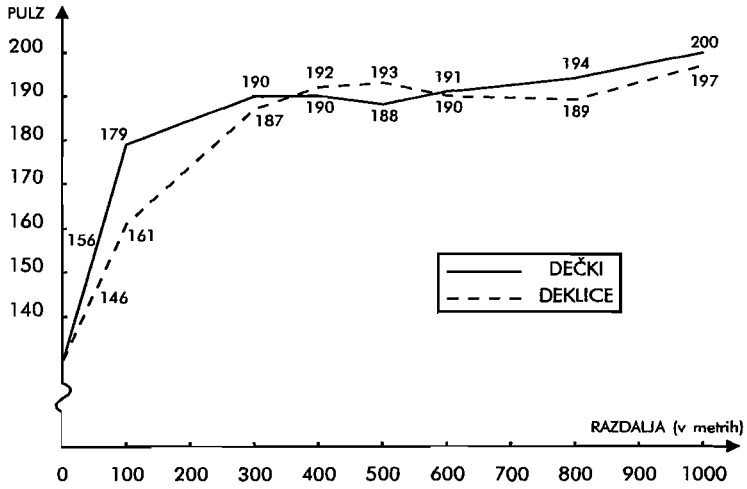
Tabela 2: Rezultati frekvence srca v mirovanju, pred in po obremenitvi ter aproksimacija napake ročnega merjenja pulza

		DEČKI (N-14)			DEKLICE (N-15)				
TM	RAZDALJA	MIN	MAX	M	MIN	MAX	M	R	M-Ž
E	50	125	190	156	116	168	146	10	151.5
E	100	153	217	179	118	184	161	18	170.0
E	300	151	211	190	127	214	187	3	188.5
E	400	164	214	190	164	214	192	2	191.0
E	500	151	216	188	161	214	193	5	190.5
E	600	167	213	191	164	214	190	1	190.5
E	800	174	215	194	157	211	189	5	191.5
E	1000	184	215	200	167	219	197	3	198.5
R	1000	170	200	191	158	200	186	5	188.5
E-R	1000			4.5%			5.6%	1.1%	5%
R	O	110	138	126	110	142	125	1	125.5
E	O	122	144	135	120	150	133	2	134.0
E-R	O			6.7%			6%	0.7%	6.3%
R	MI	80	110	93.1	80	120	99.6	5.6%	96.4

Legenda:
TM - tehnika merjenja
MIN - minimalni rezultat
MAX - maksimalni rezultat
M - povprečje vzorca
E - elektronsko merjenje pulza
R - ročno merjenje pulza
O - pulz po ogrevanju
MI - mirovanje

Presenečeni smo nad tako visoko gostoto utripa med tekom od 300 m naprej; doslej namreč ni bilo znano, da so otroci sposobni teči dlje kot 3 minute z utripom blizu ali celo nad 200. Očitno zanje to le niso tako visoke obremenitve.

Slika 1: Diagram gibanja gostote utripa v teku na 1000 m



Kljub temu da ne poznamo zgornje meje gostote utripa med obremenitvijo za otroke te starosti (le-ta je enaka ali večja od 220), pa menimo, da so to gornje meje najvišjih možnih obremenitev, ki jih v praksi ne kaže veliko prakticirati. So pa otroci na testiranju tekli individualno, torej brez učinkovanja tekme in ob večkratnih opozorilih merilca, naj ne tečejo prehitro.

Gibanje utripa v diagramu kaže na večje razlike med spoloma do 300 m, saj so dečki imeli že pri 100 m za 18 udarcev višji pulz od deklic. Generator te razlike pa ni hitrejši začetni tek dečkov, saj so časi med spoloma do 300 m enaki. Dinamika pulznih vrednosti od 300 m naprej pa kaže le na manjše razlike med spoloma. So pa te razlike pri 800 in 1000 m v skladu z 8 in 7 sekundnim boljši (hitrejšim) tekom dečkov.

4. Zaključek

Z drugo fazo testiranja funkcionalnih sposobnosti smo končali preliminarne študije proučevanja tekalnih sposobnosti mlajših otrok. Ugotovitve kažejo, da se utrip v mirovanju pri otrocih te starosti giblje individualno med 80 in 120, v poprečju pa med 93 in 99,6 udarcev v minuti. Deklice imajo širši razpon utripa, v povprečju pa tudi za okrog 6% višji utrip kot dečki. Po obremenitvi v teku do 100 m imajo ob istem času za kar 18 udarcev nižji pulz (10%), pri 300 m le še 3 udarce in po teku

1000 m prav tako za 3 udarce nižji pulz. Po individualnem ogrevanju so imeli otroci pred startom utrip med 120 in 150 oziroma v povprečju 133-135.

Ugotovili smo, da nobeden od testiranih otrok v obeh fazah raziskave ni imel večjih težav med tekom ali po prihodu v cilj. Je pa velika večina otrok kazala znake velike utrujenosti, ki pa je prešla po nekaj minutah, saj so se vsi otroci takoj po opravljenih meritvah utripa vključili v skupinske igre. To kaže na dobre regeneracijske sposobnosti otrok te starosti. Zaključimo lahko, da so sedem in pol do dvanajst minutne obremenitve (otroci so v teh časih pretekli od 1000 do 1500 m) za to starost netretiranih otrok sicer visoke, vendar še sprejemljive. Razlike v gostoti utripa med spoloma pa izhajajo iz 7 do 19 sek. boljšh časov dečkov (do 4%) v teku na 1000 m.

S primerjavo obeh tehnik merjenja frekvence pulza smo dobili po teku na 1000 m v povprečju 5% razlike od ročnega merjenja. V praksi bo ta višja v povprečju za okrog 7%, pri posameznikih pa tudi med 0 in 13%. Ti podatki omogočajo praktikom, da lahko svoje meritve pulza po obremenitvah pretvorijo v približno sprejemljive okvire. Seveda pa bodo popolnoma objektivne izide obremenitev dala le merjenja s pulzometri.

Kinetika pulza med tekom do 1000 m kaže, da so otroci v poprečju 7,5 minut visoko obremenjeni. Zato priporočamo pri vadenju nižje obremenitve s pulzom okrog 175/180. Ne smemo namreč pozabiti, da vendarle gre za netretirane otroke in da 7 do 12 minutni tek s pulzom 195/200 povzroča "bolečino", ki je otrok ne razume. Zato takšni pogosti napori odvračajo otroke te starosti od tekov. S tem pa pedagogi v praksi zgrešijo cilj vadbe.

Tudi izkušnje praktikov kažejo, da pulz med vadbo daljših tekov otrok te starosti naj ne bo nad 180. Tega dosegajo tako, da sugerirajo otrokom takšno hitrost teka, pri katerem se lahko dva otroka še pogovarjata. Na obremenitve pod 180 pa pridemo tudi, če upoštevamo le 75-80% obremenitve od maksimalne frekvence pulza otroka. Če je ta pri otrocih te starosti nad 220, potem bi smel biti pulz med tekom okrog 170/180. Razpon kaže na visoke individualne razlike, zaradi česar je potrebno biti previden in upoštevati metodična navodila za vadbo daljših tekov; še zlasti sugestijo, naj bo vadba igralno ciljno naravnana.

Zaradi relativno majhnega vzorca merjencev v drugi fazi raziskave je stopnja zanesljivosti rezultatov seveda omejena. Zato bo potrebno čimprej izvesti podobno raziskavo na bistveno večjih vzorcih otrok te starosti.

LITERATURA

1. Buschmann/Lennartz: Langlauf mit Kinder und Jugendlicher, Wegener Verlag Bonn, 1981
2. Buschmann, J.: Untersuchungen zum Langstreckenlauf mit Kinder und Jugendlichen, Spiridon Verlag, Hilden, 1982
3. Buschmann, J.: Ausdauertraining für Kinder, Meyer Verlag, Aachten, 1986

4. Diem, L.: An das erste Lebensjahr kommt es an, Aachen, 1986
5. Dvorakova, H.: K problematice diagnostiky vytrvalostnich schopnosti deti predškolniho veku, University Karlovy, Praha, 1983
6. Dvorakova, H.: Fizična pripravljenost v zgodnjem otroštvu- vzdržljivost pri teku v predšolskem obdobju in njena struktura, Educa, 3/95
7. Fix, J.F.: Das komplette Buch von Laufen, Krüger Verlag, Frankfurt, 1979
8. Frolov et al.: Experimentel Untersuchungen zum Entwicklungstand der Laufausdauer im Vorschulalter, T. und P. des Körperkultur, 1976
9. Garsony, W.M.: The Cardiovaskular System, Nelson Texbooks of Pediatrics, Saunder Company, London, 1987
10. Kleine/Lennartz: Pulsschlag 130, Meyer Verlag, Aachen, 1985
11. Kleine et al.: Langlauf in der Kritik, Meyer Verlag, Aachen, 1987
12. Rajtmajer, D.: Ausdauertraining als Praeventive gegen respiratoren Erkrankungen der Vorschul-und Schulkinder, Sammelband, Praha, 1992
13. Rajtmajer, D.: Die Entwicklung der allgemeine aeroben Ausdauerkraft bei jungen Kinder, Sammelband, Brno, 1993
14. Rajtmajer, D.: Psychomotorische Faehigkeiten der jüngeren Kinder, Wissenschaftliche Monographie, Universitaet Maribor, 1994
15. Rajtmajer, D.: Struktura aerobne vzdržljivosti mlajših otrok, Šport, Ljubljana, 3/95 a
16. Rajtmajer, D.: Komparativ-Analyse der Resultate im 400-Meter-Lauf zwischen Jungen und Maedchen der Alterklassen 3,5 bis 6,5 Jahre, Sportwissenschaft, Schorndorf, 3/1995 b
17. Steffny, M.: Marathontraining, Mainz, 1977
18. Steffny, M.: Laeuf mit, Mainz, 1978
19. Van Aaken, E.: Ausdauer des Kindes, Spiridon-Verlag, Hilden, 1979
20. Van Aaken, E.: Dauerbewegung als Voraussetzung der Gesundheit, Lebenskunde Verlag, Düsseldorf, 1983
21. Ušaj, A.: Frekvenca srca in športni napor, Šport, 4/1995
22. Van Aaken, E.: Das Van Aaken Laufenbuch, Meyer Verlag, Aachen, 1993
23. Weineck, J.: Sportbiologie, Beitrage zur Sportmedizin, Band 27, Erlangen, 1990

Dr. Dolfe Rajtmajer (1941), izredni profesor za metodiko telesne vzgoje, teorijo in metodiko smučanja na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalec, avtor člankov in knjig s področja metodike telesne vzgoje, alpskega smučanja in teka na smučeh.
Naslov: Radizel, Ob gozdu 14, 2312 Orehova vas, SLO; Telefon: 386 62 606 059

Mag. Marija Kavkler

Vključevanje elementov pedagogike Marie Montessori v naravoslovje

Strokovni članek

UDK 371.481

DESKRIPTORJI: šestletniki, otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, naravoslovje, elementi pedagogike Marie Montessori

POVZETEK - Ob uresničevanju nove šolske zakonodaje bodo v osnovne šole vstopali šestletniki in integrirani otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Obe skupini otrok bosta uspešnejši v nadaljnjem procesu izobraževanja, če bosta imeli na začetku šolanja dovolj priložnosti, časa in ustreznih materialov, da bosta s pomočjo učinkovitih pedagoških postopkov razvili osnovne spretnosti in za nadaljnje izobraževanje potrebna znanja. Z vnašanjem elementov pedagogike Marie Montessori lahko popestrimo proces poučevanja naravoslovja in tudi drugih predmetov ter otrokom omogočimo bolj kakovosten razvoj sposobnosti točnega sprejema informacij, pozornega sledenja navodilom, organizacijskih sposobnosti, spretnosti rok in prstov za izvajanje šolskih veščin itd.

Professional paper

UDC 371.481

DESCRIPTORS: six-year old children, children with special educational needs, early science, educational elements of Maria Montessori

ABSTRACT - With the new school legislation, children will be entering school at six, and children with special educational needs will be mainstreamed. Both groups of children can be more successful in the educational process later on if at the beginning of schooling they are offered enough opportunities, time and appropriate materials to develop, with the help of efficient educational measures, the basic skills and knowledge needed for the future. By implementing the teaching elements of Maria Montessori in the process of early science instruction, this goal can be achieved. It will enable the children a qualitatively higher development of the ability of exact information intake, attentive following of instructions, the development of organizational abilities, and motor skills necessary to master school tasks, etc.

Veliko učiteljev in vzgojiteljev predšolskih otrok se zadnje čase bolj zanima za pedagogiko Marie Montessori (MM). Spomladi 1996. leta je bilo ustanovljeno tudi društvo MM - učenje z vsemi čutili. Avgusta 1996 je v Kranju na OŠ Helene Puhar potekal seminar, ki je bil organiziran s pomočjo društva MM, v okviru naravoslovnega projekta Naravoslovje za vsakogar (projekt je omogočilo Ministrstvo za šolstvo in šport) pod naslovom Razvoj čutil. Seminar so izvajale predavateljice iz Celovca: Sabine Jobst, Ilse Neunteufel in Irmgard Auner.

Zaradi objektivnih razlogov (dragi učni pripomočki, neusposobljeni učitelji za izvajanje metodičnih postopkov, pomanjkanje ustrezne strokovne literature v slovenskem jeziku itd.) v naše predšolske ustanove in osnovne šole trenutno lahko vnašamo le elemente pedagogike MM, s katerimi lahko izboljšamo, dopolnimo itd. proces poučevanja in pripomoremo k bolj kakovostnemu razvoju nekaterih najnujnejših splošnih in naravoslovnih sposobnosti ter spretnosti vseh otrok in še posebno šestletnikov ter otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.

V prispevku ne bodo predstavljene vaje, ki se po točno določenih metodičnih postopkih izvajajo z učnimi pripomočki MM, ker imajo pri nas te pripomočke le posamezne šole, poleg tega pa le posamezni učitelji ali vzgojitelji poznajo osnovne postopke pedagogike MM.

Predstavili bomo le dejavnosti, s katerimi lahko otroci razvijajo: sposobnost točnejšega sprejema informacij (po različnih komunikacijskih poteh), pozorno sledenje navodilom, organizacijske sposobnosti, spretnosti rok in prstov, potrebnih za izvajanje osnovnih šolskih veščin (npr.: pisanja, dejavnosti s pripomočki itd.), skrbijo za urejenost delovnega okolja itd. Metodični postopki izbranih in opisanih dejavnosti niso zahtevni in večino potrebnih učnih pripomočkov najdemo v domačem okolju.

Na seminarju predstavljeni metodični postopki MM so bili z navdušenjem sprejeti pri naših praktikih, nekateri že uspešno preizkušeni v šolskih in predšolskih ustanovah ter predstavljeni v seminarskih nalogah.

Razvijanje spretnosti rok in prstov

Spretnost rok in prstov je sposobnost hitrega in tekočega izvajanja gibov z rokami in prsti (Pogačnik, 1995, str. 210). Uspešnost izvajanja velikega števila šolskih veščin (npr.: pisanje, risanje grafičnih prikazov, izvajanje dejavnosti s pripomočki, merjenje itd.) je pogojeno tudi s spretnostjo rok in prstov. Spretnost rok in prstov je odvisna od nevroloških predispozicij otroka in od prakse, ki jo otrok pridobi z izvajanjem ustreznih vaj. Nekateri šestletniki s premalo izkušenj in nekatere skupine otrok s posebnimi potrebami (otroci z motnjo v duševnem razvoju, gibalno ovirani, otroci s specifičnimi učnimi težavami in tudi nekateri nadarjeni otroci) imajo slabše razvito spretnost rok in prstov (Lewis in Doorlag, 1987).

V pedagogiki MM ima razvoj spretnosti rok in prstov pomembno mesto, zato mu posvetijo precej pozornosti in časa predvsem v predšolskem obdobju in na začetku šolanja. Z učnimi pripomočki (originalnimi ali tistimi iz okolja) in vajami za praktično življenje razvijajo te spretnosti. Učni pripomočki morajo biti za otroka zanimivi in funkcionalni (nekaj mora z njimi narediti).

Vsi potrebni pripomočki za vsako vajo so v šolah pripravljeni na posamičnih pladnjih. Mlajšim otrokom je v pomoč še barvna opora (vsi pripomočki za izvajanje vaje so enake barve). Otrok se največkrat sam odloči, katero vajo bo izvajal.

Predvaje za pisanje se ne izvajajo le s papirjem in svinčnikom, ampak tudi s pomočjo različnih vsakodnevnih dejavnosti, na primer:

- odvijanje in privijanje pokrovčkov različnih stekleničk,
- razvrščanje semen različnih velikosti s pomočjo pincete (ali klešč za led, odvisno od spretnosti otroka) v steklenice z različno velikimi odprtinami,
- mletje kave (semen) v ročnem mlinčku,
- prelaganje semen z majhno žličko iz posode v posodo,
- prelivanje tekočin,
- odpiranje ključavnic z ustreznimi ključi,
- navijanje matic na vijake,
- tiho prenašanje stola,
- specifičen postopek umivanja rok itd.

Ob razvijanju spretnosti rok in prstov lahko z vajami razvijajo še druge sposobnosti in spretnosti, na primer: urejanje (npr.: stekleničk po velikosti), prirejanje 1:1 (npr.: povezava pokrovčka z ustrezno stekleničko), ocenjevanje količin (npr.: koliko žličk riža gre v posodo) itd.

Razvijanje organizacijskih sposobnosti otrok

V pedagogiki MM namenjajo precejšnjo pozornost pripravi prostora za delo, pripravi in pospravljanju učnih pripomočkov ter sistematičnemu razvijanju sposobnosti organizacije pri delu oziroma sistematičnemu osvajanju postopkov neke dejavnosti. Razvoj organizacijskih sposobnosti in spretnosti je dolgotrajen proces (traja dve do tri leta). Učiteljeva najpomembnejša vloga je priprava okolja - učnih pripomočkov za dejavnosti, ki so za otroke zanimive in jim omogočijo razvoj določenih sposobnosti in spretnosti. Otroke mora učitelj skrbno opazovati, da jim lahko prilagodi okolje.

Učitelji pogosto pozabimo, da nimajo vsi otroci dobro razvitih opisanih osnovnih organizacijskih sposobnosti in spretnosti, zaradi česar so manj učinkoviti pri izvedbi dejavnosti in imajo slabše učne rezultate.

Precej šestletnikov in nekatere skupine otrok s posebnimi potrebami (otroci z motnjo v duševnem razvoju, z motnjami vedenja in osebnosti in otroci s specifičnimi učnimi težavami) nimajo dobro razvitih organizacijskih sposobnosti in spretnosti, kar se najbolj očitno odraža v neurejenosti njihovih šolskih pripomočkov, neučinkoviti pripravi na delo, nesistematičnem reševanju problemov itd., zato je zanje nujno, da v procesu vzgoje in izobraževanja bolj načrtno razvijajo te sposobnosti ter spretnosti (Lewis in Doorlag, 1987).

V ustanovah MM otroke že od prvih ur vzgojno-izobraževalnega procesa učijo, kako pripraviti prostor za delo, pripomočke, izvajati določene dejavnosti in potem pripomočke tudi pospraviti na svoje mesto. Razvoju teh spretnosti na začetku namenjajo veliko časa in pozornosti, zato jih kasneje otroci izvajajo na ravni avtomatizacije.

Pri individualnih zaposlitvah v času prostega dela (lahko je to le ena ura na dan ali nekaj ur na teden) otrok sam izbira med razstavljenimi pripomočki tiste pripomočke, s katerimi bi rad delal (z lastno aktivnostjo razvijal določene sposobnosti in spretnosti, pojme, itd.). Te zaposlitve običajno potekajo na preprogi na tleh. Otrok vzame svojo preprogo, jo razprostre na tla po zahtevanem postopku (lepo jo razgrne in poravna po celotni površini, da spozna površino svojega prostora in se ob opisanem postopku tudi sprosti). Otrok izbere željeni pripomoček na polici in ga odnese na svoj prostor. Marsikdo bi pomislil, da je tako sprehajanje izguba časa, vendar je ta dejavnost zelo domišljeno vključena v vzgojno-izobraževalni proces, saj mlajšim otrokom daje priložnost za razgibavanje in sproščanje pred izvajanjem nove dejavnosti.

Vsi pripomočki imajo vedno svoje mesto na polici v škatli ali košarici. Večina pripomočkov je le v enem primerku, zato mora otrok, ki želi določen pripomoček, ki ga že uporablja njegov vrstnik, nanj potrpežljivo počakati. Dejavnosti z učnim pripomočkom otrok izvaja najprej prosto, da se spozna z vsemi lastnostmi in možnostmi uporabe pripomočka. Učitelj pogosto šele takrat, ko ga otrok vpraša, kako on uporablja pripomoček, pokaže način uporabe pripomočka, ki ga prilagodi otrokovim sposobnostim.

Posebno vlogo v pedagogiki MM ima učenje učinkovite organizacije pri izvajanju dejavnosti s pripomočki oziroma učinkovite rabe pripomočkov. Učitelj otroku pokaže postopek (strategijo), ki ga otrok potem izvaja s pripomočki, da lahko čim bolj učinkovito reši problem, namesto da nesistematično poskuša.

Primer: Učenje iskanja parov barvnih ploščic.

Učitelj začne učenje postopka z manjšim številom parov barvnih ploščic (3 ali 5, odvisno od starosti in sposobnosti otroka), da je otrok lahko pozoren na potek postopka in ob ponovitvah spozna njegovo bistvo. Učenje postopka mora otrok velikokrat ponoviti z barvnimi ploščicami in še z drugimi pripomočki, da ga začne avtomatizirano izvajati.

Postopek najprej pokaže učitelj, ničesar ne komentira, ampak le nazorno kaže potek. Nekateri otroci seveda potrebujejo več ponovitev, drugi manj. Učitelj prav tako ne komentira in ne popravlja napak, ampak otroku le ponovno pokaže celoten potek postopka.

Opis konkretnega postopka

Učitelj strese vse ploščice na preprogo in jih razdeli v dve množici, v vsaki so ploščice različnih barv. Eno množico ploščic pospravi v škatlo, drugo pa pusti na preprogi. Iz škatle vzame ploščico in jo primerja z eno ploščico iz množice na preprogi, nekoliko ju odmakne na sredino preproge, da ju loči od drugih. Če ploščici nista enake barve, vzame ploščico, ki jo je vzel iz množice na preprogi in jo postavi na desno stran preproge ter nadaljuje z iskanjem para s primerjanjem drugih ploščic s preproge. Ko najde par, ga postavi na zgornji rob preproge. Vzame novo ploščico iz škatle, ponovi opisani postopek in prav tako nadaljuje še z drugimi ploščicami iz škatle, dokler ne najde vseh parov ploščic.

Od opisanega postopka se nekoliko razlikuje postopek iskanja parov zvočnih ropotulj, vonjalnih škatlic, okušalnih škatlic itd., saj se najprej išče ekstremne pare in postopoma dodaja vmesne, ker pri vmesnih težje zaznamo razlike.

Ker v procesu izobraževanja v slovenskih šolah vsi otroci večinoma delajo z enakimi pripomočki, ki jih otrokom iz omare prinese učitelj ali sošolci in jih tudi odnese s klopi, otroci ne skrbijo za pripomočke in prav tako nimajo dovolj priložnosti za razvijanje opisanih sposobnosti in spretnosti. Vsi otroci, posebno pa še mlajši in otroci s posebnimi potrebami, bi imeli manj težav pri dejavnostih s pripomočki, pri učenju in predvsem pri reševanju problemov, če bi v procesu izobraževanja bolj sistematično razvijali tudi organizacijske sposobnosti in spretnosti.

Razvijanje perceptivnih sposobnosti

Dobro razvite otrokove perceptivne sposobnosti so osnova dobrega sprejema informacij. Predelava le-teh je uspešna samo takrat, kadar so točne in kakovostne.

V institucijah MM se razvoju perceptivnih sposobnosti posveča veliko pozornosti v predšolskem obdobju in v prvih letih šolanja. Pomembno je, da enako razvijajo vse perceptivne poti sprejema informacij od tipa, vonja, okusa, do razvoja sposobnosti dobrega poslušanja in gledanja. Veliko začetnih vaj izvajajo z originalnimi učnimi pripomočki. Ti so izdelani tako, da se razlikujejo le v eni značilnosti, vse druge značilnosti predmetov pa so izenačene (npr. Kocke rožnatega stolpa se razlikujejo po velikosti, med dvema kockama je razlika 1 cm v vseh treh razsežnostih, vse pa so roza barve in izdelane iz lesa). Tako otrok pri vajah s pripomočkom resnično razvija le eno sposobnost (npr. ugotavljanje velikostnih odnosov v treh razsežnostih pri kockah rožnatega stolpa) in njegove pozornosti ne pritegnejo moteči dejavniki (pisane barve, različni materiali itd.).

Na Tempusovih seminarjih začetnega naravoslovja je bilo predstavljenih veliko zanimivih vaj za razvijanje perceptivnih sposobnosti, ki jih vzgojitelj in učitelj lahko načrtno vključuje v vzgojno-izobraževalni proces. Razvoju perceptivnih sposobnosti moramo posvetiti večjo pozornost pri delu z otroki s posebnimi potrebami (otrokom z motnjo v duševnem razvoju, gibalno oviranim, slepim in slabovidnim, gluhim in naglušnim ter otrokom s specifičnimi učnimi težavami pri učenju), saj brez dobro razvitih perceptivnih sposobnosti ne morejo usvojiti novih naravoslovnih in drugih pojmov. Pri nekaterih lahko razvijamo vse perceptivne sposobnosti, pri drugih pa le nekatere.

Upoštevanje pravil MM

Otroci z motnjo pozornosti in s hiperaktivnostjo ter otroci z motnjami vedenja in osebnosti so pogosto v sporu z učiteljem, ker ne upoštevajo pravil, zapovedi, navodil itd. Imajo pa tudi težave pri šolskem delu, ker ne sledijo dogajanju v razredu. S svojim vedenjem povzročijo jezo učitelja, ki potem največkrat na dolgo in široko razlaga, kaj je otrok storil narobe. Učitelj je jezen, ker ga otrok ne posluša in ne spremeni svojega vedenja. Vzrok takih sporov je lahko tudi otrokova slabša sposobnost poslušanja navodil. Za te otroke so bolj primerna kratka, jasna navodila, s katerimi jim učitelj pove, kaj od njih pričakuje. Zanje so primerne metode, ki jih uporabljajo v MM šolah.

Tam namreč otroke sistematično navajajo na upoštevanje pravil, ki omogočajo učinkovitejše delo v skupini. Pravila imajo splošno veljaven pomen in se v taki obliki tudi posredujejo otroku, zato ga osebno ne prizadenejo. Če na primer otrok tolče s pripomočkom po tleh, pride učitelj k njemu in mu reče: *RAZBIJANJE JE PREPOVEDANO. PRIPOMOČEK SE UPORABLJA TAKOLE.* Takoj mu pokaže pravilno rabo pripomočka.

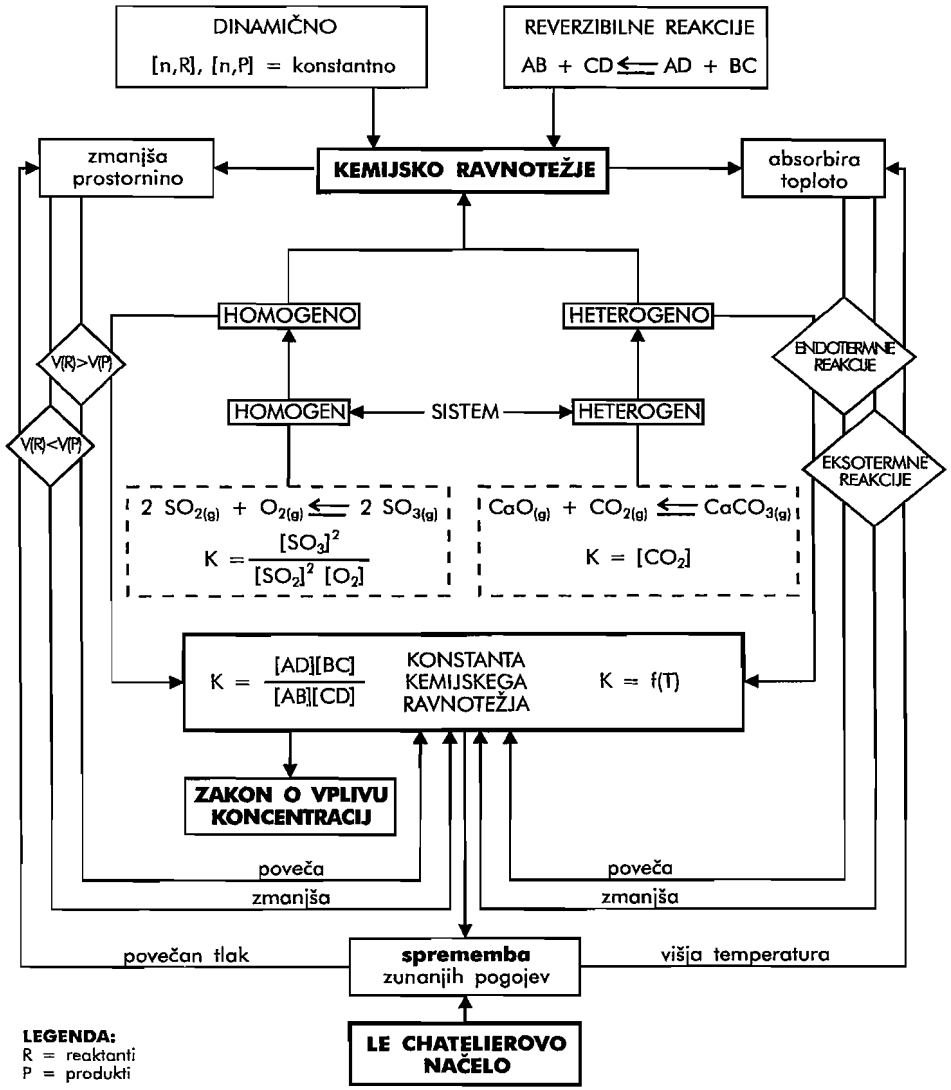
V mnogih razredih šole MM imajo zvonček (ali triangel) s prijetnim zvokom, s katerim učitelj oznani začetek pouka ali ga uporabi takrat, ko želi pritegniti pozornost otrok. Prav tako pa ima tudi vsak otrok možnost, da pozvoni, če so vrstniki preveč hrupni.

Eno od splošno veljavnih pravil je: *MOTENJE NI DOVOLJENO.* Če je otrok zelo glasen pri svojem delu, gre učitelj k njemu, počepne ob klopi tako, da je v višini oči otroka in mu reče "Motenje ni dovoljeno". Če je otrok hrupen, ker ne zna izvesti določene dejavnosti (npr. premikanje stola), mu učitelj še enkrat pokaže, kako mora to narediti.

Otroku, ki moti pouk, lahko učitelj ali sošolec postavi na klop stojalo z listom, na katerem je napis *MIR* (ali *NE MOTI*). V naših šolah lahko najdemo liste s figurami (Malkar Arnež, 1994) na primer: narisan otrok s prstom na ustih in v oblačku pripis *PSSSS.*

Nekatere predšolske in šolske ustanove imajo tudi *TIHI KOT* (ali kotiček za mirno delo), v katerega gre lahko otrok na svojo željo, ko želi v miru opraviti svojo

Shema 4: Mapa preverjalnega znanja "Kemijsko ravnotežje"



LITERATURA

1. Atkins, P.W., Clugston, M.J.: Priciples of Physical Chemistry, Hong Kong 1982.
2. Brenčič, J., Lazarini, F.: Splošna in anorganska kemija, DZS, Ljubljana 1992.
3. Falatov, V.: Življenje je učne ura, učna ura je življenje, Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana 1992.
4. Gregor, J.M.: Higher Chemistry, Oliver in Boyd, London 1992.
5. Hill, G.C., Holman, J.S.: Chemistry in Context, Thomas Nelson and Sons, Hong Kong 1989.

Dr. Darinka Sikošek (1948), docentka za didaktiko kemije na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalka, avtorica člankov s področja kemijskega izobraževanja.
Naslov: Borova vas 20, 2106 Maribor, SLO; Telefon 386 62 102 262
Saša Krajšek, absolventka visokošolskega pedagoškega programa Kemija in biologija na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Dr. Amand Papotnik

Strategije učnega dela za tehniko in tehnologijo v prvi triadi osnovne šole

Strokovni članek

UDK 372.862

DESKRIPTORJI: tehnika, tehnologija, organizacija dela, ekonomika, strategije, delovna naloga, konstrukcijska naloga, konstruiranje s sestavljankami, projektna naloga, operativni cilji

POVZETEK - Prispevek obravnava strategije učnega dela, ki veljajo za področje tehnične vzgoje oziroma za področje tehnika in tehnologija. To je ime, ki bo veljalo v novi devetletni osnovni šoli, in to v celotni vertikali, pričenši s prvim razredom, kjer bodo vsebine tega področja v okviru spoznavanja okolja.
Strategije so podprte s konkretnimi primeri za nižjo stopnjo.
V drugem delu prispevka je prikazana podrobna učna priprava kot primer - zgled, ne pa kot obvezna "šablona".

Professional paper

UDC 372.862

DESCRIPTORS: technical and technological education, organization of work, economics, strategies, work task, construction exercise, project work, attainment objectives

ABSTRACT - The paper deals with the strategies of education in the technical area, especially in the area of technical and technological education. Technology will be introduced in the first year of primary education, where it will be integrated into the subject of early science. In secondary schools, the subject will have an independent position.
The author suggests some strategies with concrete examples for primary school use.
The second part of the paper offers a detailed teaching preparation to serve as an example.

Uvod

Pričujoči sestavek je nastal z namenom, da bi učitelji razredne stopnje pridobili, poglobili, predvsem pa sprejeli pomembno zahtevo po sistematičnem, strokovno doslednem in teoretično osmišljenem zastavljanju vzgojno-izobraževalnih namer pri tehnični vzgoji, kjer je potrebno poznati strategije vzgojno izobraževalnega dela kot prvo osnovo za nadaljnje aktivnosti.

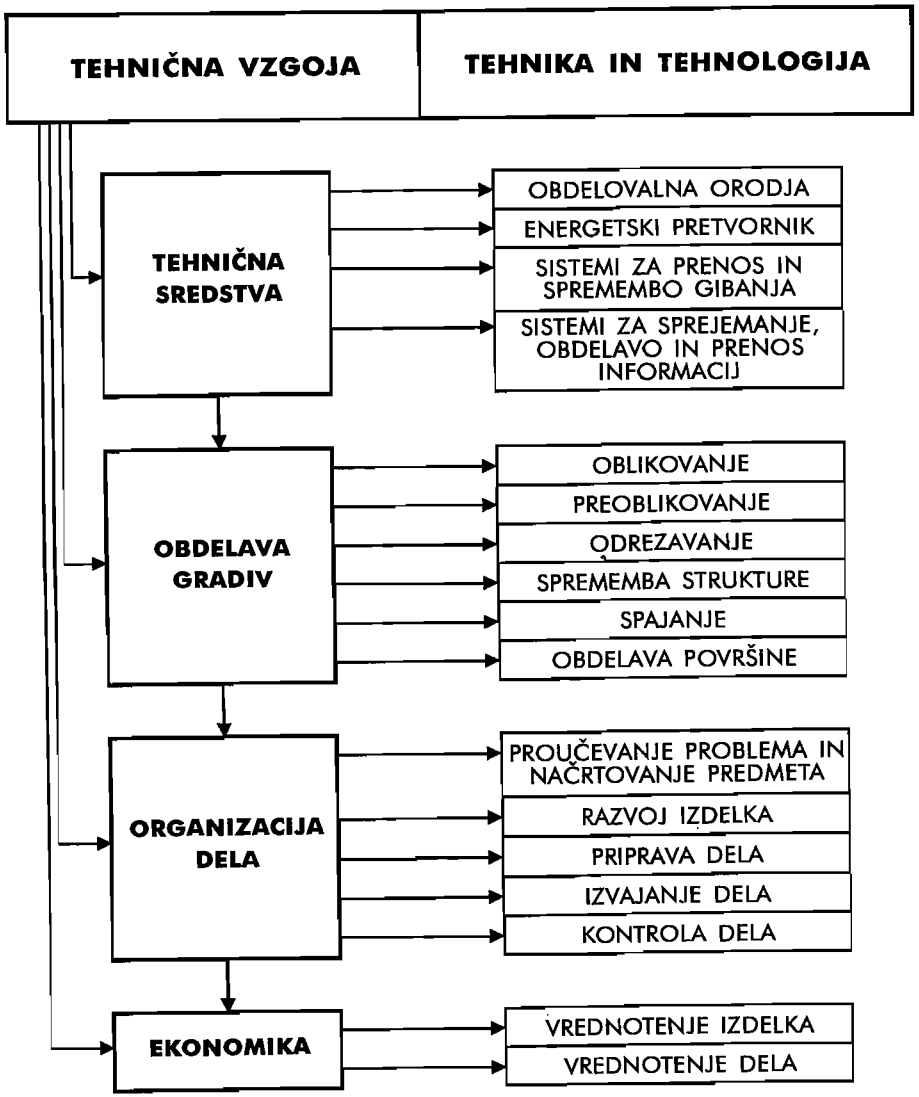
Prav tako je pomembno tudi sistematično, dosledno in tenkočutno pripravljanje za pouk in zato je sestavni del tega prispevka podrobna priprava.

Globalni cilji tehnike in tehnologije

Učenci (samostojno in s sodelovanjem v skupini):

- spoznavajo, odkrivajo, raziskujejo, oblikujejo, konstruirajo, gradijo enostavne tehnične predmete;
- opazujejo, preizkušajo, analizirajo, primerjajo in razumevajo sestavine in delovanje tehničnih predmetov;
- spoznavajo zveze med tehničnimi principi in naravoslovnimi zakonitostmi;
- odkrivajo zveze med obliko in delovanjem tehničnih predmetov ter lastnostmi obdelovalnih gradiv;
- samostojno in s sodelovanjem v skupini rešujejo tehnične in tehnološke probleme z eksperimentiranjem, poustvarjanjem, konstruiranjem, načrtovanjem, planiranjem in organiziranjem dela;
- ob uporabi obdelovalnih orodij in enostavnih obdelovalnih strojev ter računalniške tehnologije razvijajo in urijo delovne spretnosti;
- ob risanju in branju tehnične in tehnološke dokumentacije spoznavajo načine in sredstva grafičnega komuniciranja v tehniki in tehnologiji in se navajajo na samostojno izražanje zamisli;
- uporabljajo ročna in računalniška grafična orodja;
- spoznavajo merske enote in merilna orodja ter se urijo v merilnih postopkih;
- razvijajo kulturo dela, spoznavajo nevarnosti pri delu in upoštevajo ukrepe za varno delo;
- ob delu razvijajo sposobnosti za ekonomično izrabo časa gradiv in energije;
- oblikujejo pozitiven odnos do tehnologije in proizvodnega dela, odgovornosti, natančnosti, reda in sposobnosti za sodelovanje pri reševanju nalog;
- usvajajo izrazje s tehnično in tehnološko vsebino in ob nalogah razvijajo sposobnosti za jezikovno sporočanje;
- razvijajo kritičen in aktiven odnos do človekovega poseganja v naravo;
- spoznavajo svet dela in proizvodnih poklicev;
- razvijajo interese in sposobnosti za tehnične dejavnosti v prostem času;
- razvijajo znanja in praktične sposobnosti za varno in kulturno udeležbo v prometu.

Shema 1: Sestava vsebin tehnične vzgoje



Vsebina sheme je povzeta iz Kataloga znanja z učnimi cilji za tehnično vzgojo, Zavod R Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1995, str. 11.

Za boljše razumevanje sestave vsebin tehnične vzgoje si še poglejmo, kako so posamezni termini pojasnjeni v viru: Leksikon Cankarjeve založbe, Ljubljana, 1988.

Pojasnitev sestavin

1. Tehnika (gr.):
   - delovni način, postopek; poznavanje in obvladovanje pripomočkov za dosego postavljenega cilja (npr. slikarska t., letalska t.);
   - celota delovnih sredstev in metod, s katerimi se obvladujejo naravni zakoni in izkoriščajo naravne dobrine (surovine, energije, pojavi).

   Opomba: Ta pojem je prisoten pri sestavini *TEHNIČNA SREDSTVA.*
2. Tehnologija (gr.):
   - je veda o sredstvih in načinu predelave surovin v izdelek, npr. mehanska tehnologija, tehnologija lesa, kemijska tehnologija.

   Opomba: Ta pojem je prisoten pri sestavini *OBDELAVA GRADIV.*
3. Organizacija (fr.):
   - skladna, smotrno povezana celota; povezovanje, urejanje v celoto.

   Opomba: Ta pojem je prisoten pri sestavini *ORGANIZACIJA DELA.*
4. Ekonomija (gr.):
   (1) gospodarstvo, (2) veda o gospodarstvu, (3) v številnih jezikih pojem gospodarnosti. Ekonomičnost, gospodarnost: načelo gospodarjenja, ki zahteva, da se ustvari določen rezultat z najmanjšo porabo elementov produkcijskega procesa, tj. materiala, sredstev za delo in delovne sile.

   Opomba: Ta pojem je prisoten pri sestavini *EKONOMIKA.*

V sestavi vsebine tehnične vzgoje so podrobno prikazane sestavine in elementi, ki predstavljajo razsežnost in obseg tehničnih sredstev, obdelave gradiv, organizacije dela in ekonomike za tehnično vzgojo (tehniko) v osnovnem izobraževanju.

V okviru izbrane strategije učnega dela z opredeljenimi cilji je treba upoštevati sestavine in elemente, ki jih je možno načrtovati, izvajati in vrednotiti na področju tehničnih sredstev, obdelave gradiv, organizacije dela in ekonomike.

Strategije (zvrsti) učnega dela

Splošna predstavitev strategij učnega dela

S strategijami označimo prevladujočo usmerjenost učnega procesa, ki ima lahko poudarek na:

- pridobivanju osnovnih znanj,
- pridobivanju izkušenj,
- pridobivanju spretnosti in delovnih navad.

Usmerjenost je odvisna od:

- narave in zahtevnosti učnih vsebin,
- razvojne in starostne stopnje učencev,
- sodelovanja učencev, ki je povezano z razvojno, načrtovalno, preučevalno, raziskovalno, izvajalno in kontrolno aktivnostjo,
- povezanosti teorije in prakse.

Prikaz posameznih strategij učnega dela

1. Delovna naloga

Vsebina delovne naloge se povezuje z obravnavo vzgojno- izobraževalne vsebine po običajni oziroma "klasični" artikulaciji učne ure. To lahko velja za izbrani strokovno-teoretični predmet.

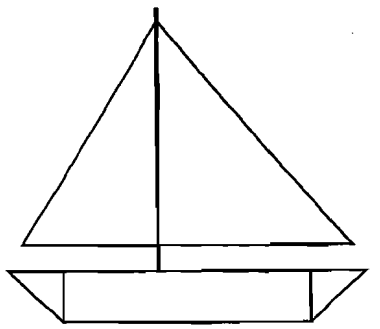
Pri tehnični vzgoji je delovna naloga vezana na izdelavo uporabnega oziroma funkcionalnega predmeta v obliki didaktične ali proizvodne vaje, kjer gre za pridobivanje znanj, spretnosti in delovnih navad; ugotavljanje in preizkušanje funkcionalnih zvez; fizikalnih, tehniških in tehnoloških osnov in zakonitosti.

Proces poteka po posredovani in priloženi tehniški in tehnološki dokumentaciji.

Pri delovni nalogi je aktivnost učitelja večja od aktivnosti učencev.

Primer za delovno nalogo:
JADRNICA

POTEK:
1. IZ BARVNEGA PAPIRJA IZREŽI LIKE.
2. IZREZANE LIKE NALEPI TAKO, DA Z NJIMI POKRIJEŠ PRIKAZANO PLOSKOVNO PODOBO JADRNICE.



2. Konstrukcijska naloga

2.1. Konstrukcijska naloga za konstruiranje uporabnega oziroma funkcionalnega predmeta

Konstruiranje uporabnega (npr.: papirni okraski, ptičja krmilnica, živali iz žice itd.) oziroma funkcionalnega predmeta (npr. letalo iz papirja, vodno kolo, vetrno kolo itd.) poteka v okviru faz ustvarjalnega delovnega procesa.

Ta proces mora vsebovati problemske situacije, ki jih otrok v organizirani vzgojno-izobraževalni dejavnosti odkriva in razrešuje. Vzgojitelj mora vnaprej planirati ustvarjalno produktivnost (delovno-tehnična vzgoja) in določiti možnosti za ustvaritev tehničnih predmetov z obdelovanjem materialov ali s konstrukcijskimi zbirkami (Papotnik, 1992, str. 3). Enako velja tudi za učitelja razredne stopnje.

Ustvarjalni delovni proces poteka v fazah - korakih, ki pomenijo mikroelemente makroartikulacije praktičnega dela.

Primer makroartikulacije praktičnega dela:

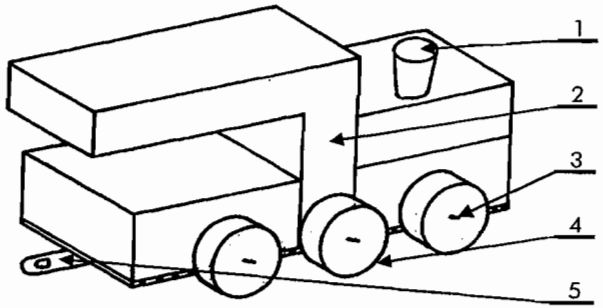
1. postavljanje cilja,
2. zbiranje sredstev in pomagal,
3. planiranje izvedbe,
4. izvedba,
5. kontrola (Papotnik, 1988, str. 41).

Opredelitev posameznih faz ustvarjalnega delovnega procesa

Št.	*Faze*	*Opis (opredelitev) faz*
1.	Postavitev tehničnega problema	Iz učnega načrta (npr.: SND in SN) je treba izbrati izdelek, ki naj bo tipičen reprezentant določenega kompleksa (npr. gradnja elementov za šolsko okolico) ter z metodo razgovora in demonstracije postaviti problem (npr. Kako bi iz embalaže izdelali stanovanjske objekte?). Pri tem moramo razvijati ustvarjalnost v ožjem smislu s spodbujanjem originalnih idej in vprašanj. "Ožja vprašanja usmerjajo otroke k podrobnejšemu učenju, širša pa spodbujajo različne interpretacije in rešitve, ki niso predvidljive" (Labinowicz, 1989, str. 246).
2.	Obravnava ali ponovitev fizikalnih, tehnoloških ali tehniških osnov	Omenjene osnove so potrebne za pridobitev osnovnih vednosti, znanj in izkušenj. Ta faza je pomembna tudi za pridobivanje predstave o načinih obdelave s tehničnimi sredstvi in napravami (npr. z lepenkarskim nožem). V psihološkem smislu bi lahko rekli, da gre pri tem za proces uravnoteženja - ekvilibracije, pri čemer je potrebno upoštevati "proces asimilacije (uvrščanje novih podatkov v obstoječe miselne strukture) in akomodacije

		(prilagajanje starih struktur novim podatkom). Ta proces vodi otroka do vedno višjih stopenj razumevanja. Vsaka stopnja je stabilnejša od prejšnje, nova spoznanja so bolj prilagojena stvarnosti" (Piciga Rojko, 1983, str. 34). J. Piaget poudarja, da lahko adaptacijo definiramo kot ravnotežje asimilacije in akomodacije, kar pomeni enako kot "ravnotežje izmenjave med subjektom in objektom" (Piaget, 1966, str. 11).
3.	Tehniška dokumentacija	Poznamo tehniško dokumentacijo (skica, risba, načrt, shema, pozicijska risba, delavniška risba, montažna risba, kinematična shema), ter tehnološko dokumentacijo (tehnološki list, operacijski list, instruktažni list, informacijski list).
4.	Izbira materiala	Učitelj pripravi material v večjem obsegu (po količini in vrsti), otroci pa naj sami izbirajo glede na konkreten izdelek, funkcijo, namen in velikost izdelka. Velja naj načelo: "Ob vsakem novem izdelku naj bodo uporabljeni tudi novi materiali!"
5.	Izbira orodja	Že na stopnji načrtovanja vsebin je treba program zasnovati tako, da se bodo ob vsakem novem izdelku uporabila tudi nova, otroku manj znana orodja. Učitelj mora orodja demonstrirati glede na princip delovanja, rokovanja, opozoriti na varnost pri delu, izvesti urjenje in utrjevanje delovne operacije in šele, ko preveri, da so delovno spretnost usvojili, preide na izdelavo konkretnega izdelka.
6.	Stabilizacija delovnega mesta	Ta faza zahteva, da mentor zagotovi dovolj delovnega prostora in orodja za izvedbo ustvarjalne dejavnosti v individualni ali skupinski obliki dela. Pri tem bo mentorjem na razredni stopnji v pomoč pohištvena oprema, ki so jo razvili na Pedagoški fakulteti v Mariboru (oddelek za proizvodno-tehnično vzgojo), namenjena je za zgodnje uvajanje v tehniko.
7.	Izdelovanje sestavnih delov	Ta faza je po trajanju najdaljša in se izvaja v nekaj zaporednih urah.
8.	Montaža	Najprej moramo sestavne dele sestaviti v sklope (npr. podvozje in kolesa - en sklop, kabina in dodatki - drugi sklop, nato pa sklope v finalni izdelek).
9.	Funkcioniranje	Vzgojni cilj je dosežen, ko predmet tudi funkcionira. V primeru, da izdelek ne funkcionira (npr. kolesa se ne vrtijo), je treba z dodatnimi aktivnostmi pripeljati do rešitve (ponovna demonstracija, dopolnitve, korekture, ponovno urjenje delovnih operacij itd.).
10.	Demontaža in površinska obdelava	Če je možno, predmet razstavimo, sestavne dele pa površinsko obdelamo, zaščitimo, barvamo, nato izdelek ponovno sestavimo.
11.	Rangiranje in ovrednotenje	Izdelke oziroma stvaritve otrok (uporabni in funkcionalni predmeti, modeli, makete, tehnološke sestavljanke, gradnje, konstrukcije, projekti) moramo rangirati po smiselno ugotovljenih kriterijih, ki izhajajo iz vsakokratne situacije in se lahko nanašajo na ustvarjalni pristop, prizadevnost, odnos do dela, racionalnost, samostojnost, kolektivnost, funkcionalnost, estetski videz, izvirnost, in uporabnost izdelka. Po opravljenem razvrščanju (rangiranju) sledi ovrednotenje, ki naj bo izvedeno v smislu igranja vlog (otroci so lahko v vlogi učiteljev, ocenjevalcev, trgovcev, učiteljev, prodajalcev, kupcev itd.) in v teh vlogah izražajo svoja mnenja o izdelkih.
12.	Razprava, diskusija, dopolnitve in izboljšave	Ta faza je namenjena zaključnim aktivnostim v ustvarjalnem delovnem procesu (ciklu). Otroci v obliki nastopanja - igranja vlog predstavljajo izdelke svoji skupini ter predlagajo dopolnitve, izboljšave in konstrukcijske izpopolnitve in spreminjevalne možnosti, ki so jih opazili pri izdelovanju, funkcioniranju in končnem predstavljanju. Za to dejavnost so primerne tudi "mini razstave" izdelkov.

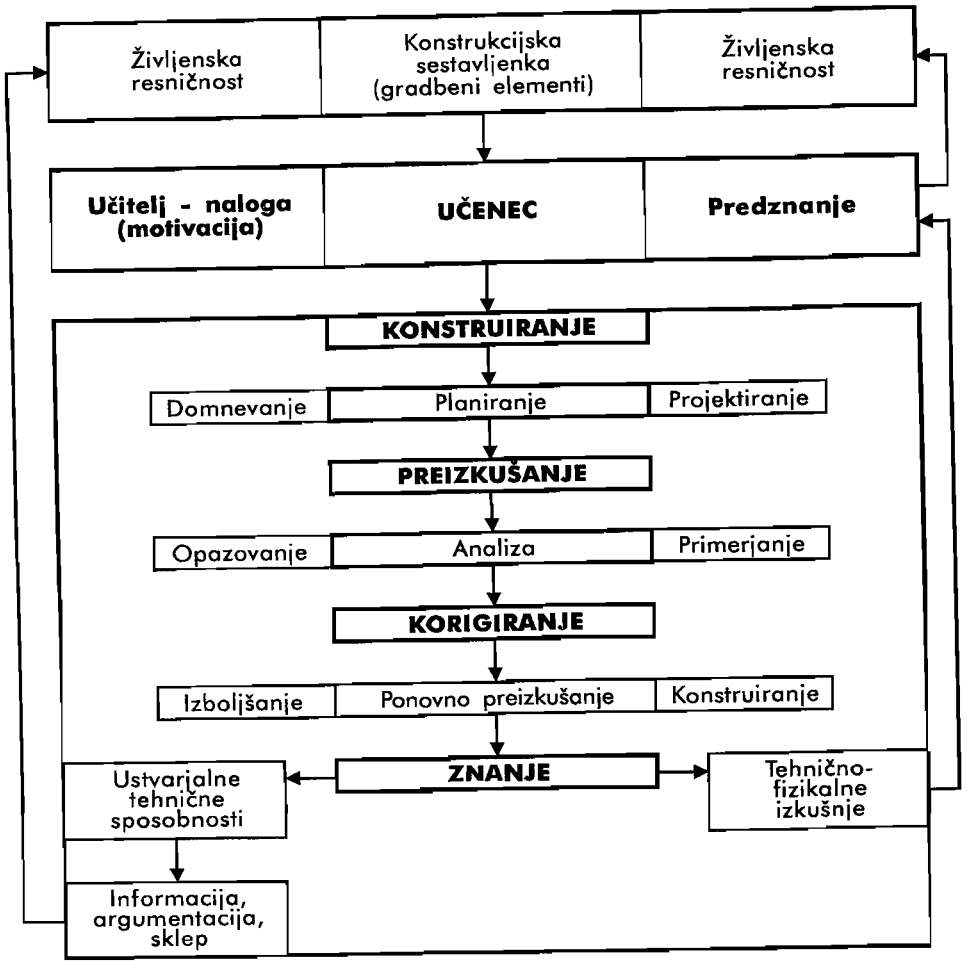
Primer za konstrukcijsko nalogo:
LOKOMOTIVA IZ ODPADNE EMBALAŽE



Legenda
1 dimnik
2 ohišje
3 gred
4 kolo
5 priklop (spojni del)

2.2. *Konstrukcijska naloga za konstruiranje s sestavljankami*

Preglednica: Konstrukcijska naloga za konstruiranje s sestavljankami



Didaktični model za konstruiranje je definiran s tremi spremenljivkami:

- medij (celovitost metod, sredstev, pomagal in izkušenj o njihovi vrednosti, ki lahko ima teoretično oziroma eksperimentalno vrednost),
- socialne oblike dela (frontalna, skupinska in individualna vrednost oblik),
- algoritem (vrednost prepoznavanja, reprodukcije, operativnosti in kreativnosti).

Iz zgornje shematske podobe poteka dejavnosti (hodogram aktivnosti) je razvidno, da učni proces poteka v okviru globalne strategije: konstruiranje s sestavljankami, pri čemer se zvrstijo različni postopki (od konstruiranja do preizkušanja).

Na "izhodu" pridobljeno znanje vrnemo kot tehnično-fizikalne izkušnje v življenjsko situacijo, iz katere smo izhajali. Pri ponovnem konstruiranju pa so te izkušnje prepoznavne kot predznanje za uporabo v novih primerih.

Vidimo, da učenje poteka z informacijsko-teoretičnega vidika (učenje z vidika informacijsko-teoretičnega vidika razumemo kot sprejemanje, shranjevanje in obdelavo informacij); z vidika psihologije vedenja (učenje z vidika psihologije vedenja lahko razumemo kot spremembo vedenja na podlagi izkušenj) in z vidika teorije predstave (učenje z vidika teorije predstave izhaja iz tega, da obstaja predstava dejanja, ki ga je treba izvesti).

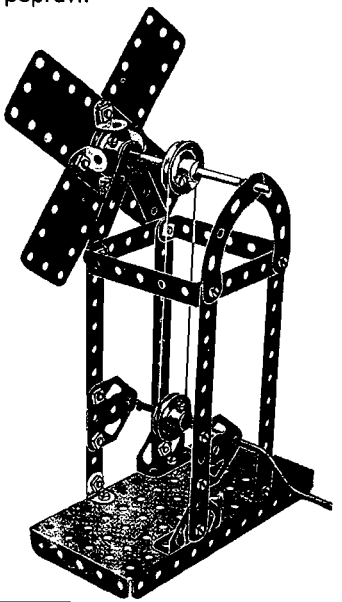
Primer za konstruiranje s sestavljankami:
VETRNICA

Naloga:
1. z gradniki Mehanotehnike A+B zgradi veternico
2. poimenuj posamezne gradnike in na zgrajenem modelu preizkušaj delovanje. Ugotovljene napake popravi!

Gradniki:

Ugotovljene napake:

Kako si napake odpravil?



3. *Razstavljanje, analiza in sestavljanje tehničnega predmeta*

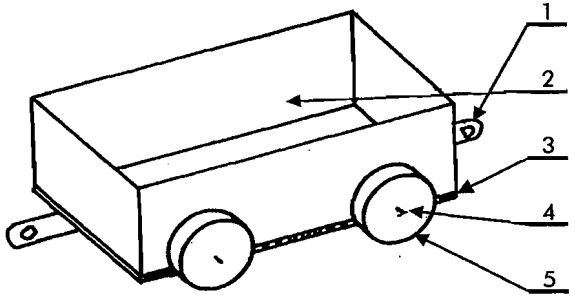
Pri tej zvrsti učnega dela učenci spoznavajo sestavne dele in funkcijske zveze med deli in celoto. Razvijajo si sposobnosti opazovanja (tehničnih pojavov in naprav), predstavljanja (razdalj, razmerij, figur, oblik), razumevanja tehničnih problemov (pravilno in hitro dojemanje strukture in funkcije tehnične naprave (Papotnik, 1991a, str. 17).

Za izvajanje konkretne naloge se pripravi tehniška in tehnološka dokumentacija (protokol za določeno nalogo in zahtevnost vaje, ki zajema aktivnosti te strategije).

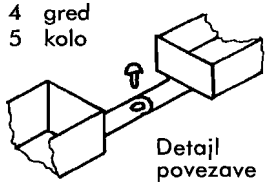
Primer za razstavljanje, analizo in sestavljanje tehničnega predmeta:
VAGON

Navodilo za delo:

1. razstavite vagon na sestavne dele (spojni del, prostor za tovor, podvozje, gred, kolesa;
2. analizirajte (odpravite morebitne napake) in
3. ponovno sestavite.



Legenda
1 spojni del (priklop)
2 prostor za tovor
3 podvozje
4 gred
5 kolo



Detajl povezave

4. *Tehnološki preizkusi*

Preizkušanje mehanskih in tehnoloških lastnosti gradiv je nujna kategorija tehniške stroke in naloga tehnične vzgoje in kulture.

Preizkušajo se mehanske, kemijske, fizikalne in tehnološke lastnosti gradiv. Učni proces poteka po smiselno in podrobno urejenem učnem listu, v individualni, skupinski in učni obliki v dvoje.

Ugotovitve, spoznanja in tehnično-fizikalne izkušnje iz učnega procesa se zapišejo v učne liste. Sledi poročanje skupin in diskusija o ugotovitvah in izsledkih.

Primer za tehnološke preizkuse:
UGOTAVLJANJE LASTNOSTI STIROPORA

Navodila za delo:	1. Dobre lastnosti:	2. Slabe lastnosti:
1. S stironožem nareži nekaj ploščic stiropora. 2. Na ploščicah ugotavljaj dobre in slabe lastnosti.	- majhna teža (tehtaj ploščice) - vpiši ugotovitve:	- krhek (poskusi ploščico obremeniti) - vpiši ugotovitve:
	- zelo krhek (zlomi ploščico) - vpiši ugotovitve:	- vnetljiv (ploščici se približaj z vžigalico in pazi na varnost) - vpiši ugotovitve:
	- obstojen proti kislinam in lugom (na ploščico kani kapljico kisline in luga) - vpiši ugotovitve:	- lepila, ki vsebujejo topila ga stopijo (na ploščici kani kapljico Oho in Neostik lepila) - vpiši ugotovitve:

5. *Projektna naloga*

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, 1991b, str. 317).

Projektna naloga lahko sestoji iz sedmih (7) učnih enot. Potek učnih enot je naslednji:

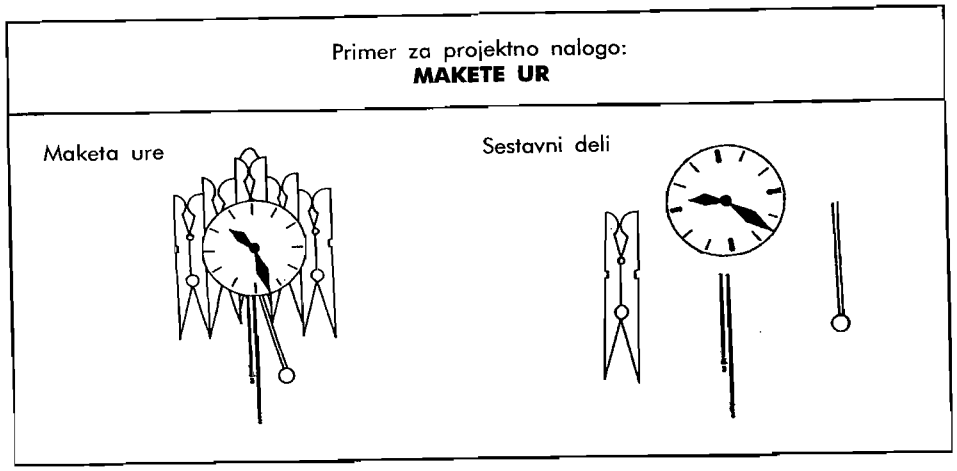
1. planiranje in razvoj izdelka,
2. izdelava prototipa,
3. konstruiranje (izdelava tehniške in tehnološke dokumentacije),
4. priprava serijske proizvodnje,
5. ekskurzija,
6. izvedba proizvodnega dela na tekočem traku,
7. zaključek proizvodnega dela (Papotnik, 1992 a, str. 256).

Zanimive ugotovitve o projektnem učnem delu:

- tematsko problemski (interdisciplinarni) pristop,
- konkretnost tematike z usmerjenostjo na življenjsko situacijo,
- ciljno usmerjena in načrtovana aktivnost, katere nosilci so učenci,
- upoštevanje interesov, potreb in sposobnosti učencev,
- kooperativnost,

- odprtost,
- poudarek na izkustvenem učenju in
- poudarek na učenju kot procesu zaradi primarno vzgojne funkcije projektnega dela (Novak, 1990, str. 27).

Poudarimo še lahko, da je projektni način dela priložnost za razvoj interesov, motivov in sposobnosti otrok za tehnično ustvarjalnost v smeri tehnične produktivne dejavnosti s poudarkom na tehničnih in tehnoloških problemih v povezavi z logično-matematičnimi, fizičnimi in socialnimi izkušnjami v interakciji z okoljem (Papotnik, 1992 b, str. 29).



Primer učne ure

Priprava na vzgojno-izobraževalno delo

Šola:

Razred: 2

Predmet: SND - tehnika in tehnologija

Učna tema: Oblikovanje in obdelava odpadne embalaže

Učna enota: Vozilo iz odpadne embalaže

Operativni izobraževalni cilji

Učenci:

- se seznanijo s preprosto tehnologija materiala,
- spoznajo materiale za izdelavo,
- spoznajo postopek za izdelavo,
- pridobijo si vednosti in znanja o vrstah in sestavi vozil,
- razvijajo si ustvarjalne sposobnosti,
- sami izdelujejo izdelek,
- znajo izbrati merila za ovrednotenje izdelanega vozila.

Operativni vzgojni cilji

Učenci:

- uvidijo pomen zbiranja odpadnega papirja,
- navajajo se na samostojno delo,
- navajajo se na pravilno obnašanje v prometni situaciji,
- uvidijo pomembnost upoštevanja prometnih znakov in pravil v cestnem prometu,
- razvijajo si pravilen odnos do gradiv, orodja, naprav in izdelkov.

Operativni psihomotorični cilji

Učenci:

- razvijajo si ročne spretnosti in delovne navade,
- pri konstruiranju, sestavljanju, izrezovanju in lepljenju si razvijajo koordinacijo rok, prstov in oči.

Učne oblike: individualna, skupinska.

Učne metode: razgovor, razlaga, demonstracija, metoda grafičnih del, metoda praktičnih del.

Delovne tehnike: obrisovanje, izrezovanje, sestavljanje, lepljenje, preizkušanje.

Strategija vzgojno-izobraževalnega dela (zvrst dela): konstruiranje uporabnega oziroma funkcionalnega predmeta.

Novi pojmi in posplošitve: objemka, podvozje, karoserija, keson, kabina, blatnik, pogonska gred, pogon.

Korelacija: prometna vzgoja, likovna vzgoja, estetska vzgoja.

Zarisno in merilno orodje: svinčnik HB, flomastri, trikotnik, ravnilo.

Obdelovalno orodje: škarje, lepenkarski nož, šilo, luknjač, kladivo, klešče.

Naprave: ročna svora.

Gradiva: odpadna papirna embalaža (npr. škatlica od vžigalic), valovita lepenka, karton, plastični zamaški, samolepilni papir, lepilo, samolepilne nalepke.

Varstvo pri delu: (tehnično varni prostor, varna sredstva za delo, uporaba zaščitnih sredstev za osebno varnost).

Učna sredstva: diapozitivi, modeli vozil, demonstracijski izdelek, sestavni deli, šablone, prometni znaki, prometni poligon.

Učni pripomočki: diaprojektor, grafoskop.

Literatura:

a) obče in specialno didaktična:

- Amand Papotnik: Prispevki k specialni didaktiki tehnične vzgoje za razredno stopnjo, Pedagoška fakulteta Maribor, Maribor, 1991.
- Amand Papotnik: Specialna didaktika in metodologija tehnične vzgoje, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana, 1988.
- Amand Papotnik: Prvi koraki v projektno nalogo, Didakta, Radovljica, 1992.
- Martin Kramar: Načrtovanje in priprava izobraževalno - vzgojnega procesa v šoli, Educa, Nova Gorica, 1994.
- Valentin Kubale: Pripravljanje učiteljev na vzgojno - izobraževalno delo, Pikos print shop, Maribor, 1994.
- Vladimir Poljak: Didaktika, Školska knjiga, Zagreb, 1984.

b) pedagoško-psihološka:

- Ed Labinowicz: Izvirni Piaget; Mišljenje - učenje - poučevanje, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1989.
- Helena Novak s sodelavci: Projektno učno delo drugačna pot do znanja, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.
- Valerija Pukl: Kvaliteta učenja in znanja ob projektnem učnem delu, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, ljubljana, 1994.
- Norbert Jaušovec: Naučiti se misliti, Educa, Nova Gorica, 1994.

c) širše in ožje stvarno-predmetna (strokovna):

- Boris Aberšek: Tehnologija materialov in obdelave, Didakta, Radovljica, 1994.
- Amand Papotnik: 101 izdelek iz odpadne embalaže, Založba Obzorja, Maribor, 1994.
- Amand Papotnik: Zgodnje uvajanje v tehniko, Založba Obzorja, Maribor, 1993.
- Knjiga o avtu, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1987.

Strategija poteka učne ure

Artikulacijska stopnja	*Učna vsebina*	*Metoda, učilo, učni postopek*
1. UVAJANJE 1.1. Motivacija	- Kako se obnašamo v prometu? - Kako hodimo po cesti, če nas je več? - Kaj vse ste srečali in videli na poti od vaše šole do vašega doma? - Katera vozila ste videli? Ob prikazovanju diapozitivov učenci prepoznavajo vozila in povedo, kakšen je njihov namen in kje jih uporabljamo.	Z metodo razgovora učence motiviram in jih aktiviram za sodelovanje.
1.2. Napoved učnega cilja	Danes bomo izdelali makete vozil iz odpadne embalaže.	
2. USVAJANJE 2.1. Predstavitev postopka dela (razvoj ideje)	Pokažem demonstracijski izdelek. - Katero vozilo je to? - Ali je tovorno ali osebno? - Ali bi znali našteti sestavne dele vozila? Začnimo pri kolesih! (Kolesa, gred, blatniki, podvozje, karoserija, keson, zaboj, kabina itd.).	Ob demonstraciji izdelka določimo sestavne dele.
2.2. Preprosta tehnologija materialov	Iz katerih materialov so posamezni sestavni deli makete tovornjaka? (Lepenka, karton, žica, plastični zamaški). O papirju: Papir je tvarina, narejena iz vlaken pretežno rastlinskega izvora. Iz česa izdelujemo papir? Iz lesa, starega papirja in iz starih cunj. Zakaj pa zbiramo star papir? Te surovine zmeljejo s posebnimi stroji, nato jih kuhajo, da dobijo papirno maso in iz te izdelujejo različne vrste papirja.	
	Iz česa pa so kolesa? Iz plastičnih zamaškov. Iz česa so gredi? Iz žice.	Ob uporabi metode razlage, razgovora, demonstracije spoznajo nekaj lastnosti plastičnih izdelkov in žice.
2.3. Predstavitev načrta dela	Razlaga postopkov dela. Danes bomo izdelovali makete tovornjakov iz odpadne embalaže. Poglejmo, kako bomo delali	

	Postopek: Opomba: Na tablo pripnem skico! 1. Najprej bomo izdelali podvozje iz valovite lepenke. 2. Kaj bomo nalepili na podvozje? Nalepili bomo škatlice od vžigalic, s katerimi bomo oblikovali kabino in prostor za tovor. 3. Kaj nam še manjka? - Manjkajo nam še kolesa, ki jih bomo izdelali iz plastičnih zamaškov. - V plastične zamaške bomo z luknjačem izbili luknje in tako dobili kolesa, ki jih bomo nataknili na žice - gredi. - Preostane nam še oblepljanje s samolepilnim papirjem, preizkušanje na prometnem poligonu in ovrednotenje.	Z metodo razlage, demonstracije in razgovora pridobimo vednosti o osnovnih postopkih za izdelavo izdelka. Učencem pojasnimo razliko med gredjo in osjo.
2.4. Individualno izdelovanje	Učenci izdelujejo izdelek po posameznih delovnih fazah. Pri tem ustvarjanju pomagam, usmerjam, svetujem in po potrebi korigiram.	Z metodo praktičnih del, razgovora in metoda grafičnih del.
3. PREVERJANJE 3.1. Igranje vlog	Postavimo prometni poligon in spontano igramo različne prometne situacije, pri čemer poglabljamo in utrjujemo cestno-prometne znake in predpise, ki se predvsem nanašajo na cestno-prometno varnost in ravnanje različnih udeležencev v prometu. Ob igri skupaj z učenci oblikujemo merila za ovrednotenje njihovih izdelkov.	Z razgovorom in metodo igranja vlog sklenemo to vzgojno-izobraževalno dejavnost.
3.2. Razstava in ovrednotenje izdelkov	Izdelke razstavimo na šolski mizi in jih skupaj še enkrat pregledamo in ovrednotimo.	Učenci si ogledajo izdelke in jih ovrednotijo in pri tem upoštevajo naslednja merila: - izgled izdelka, - stabilnost in - domiselnost.

Tabelska slika:

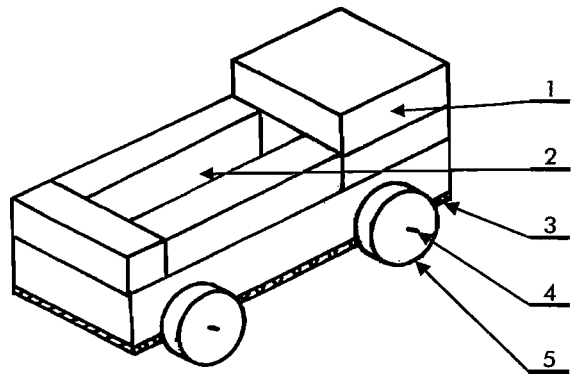
IZDELOVANJE MAKETE VOZILA IZ ODPADNE EMBALAŽE

1. VRSTE VOZIL - CESTNA VOZILA:
- OSEBNI AVTO
- TOVORNJAK
- AVTOBUS
- TRAKTOR
- MOTOR
- MOTORNO KOLO
- KOLO

2. SESTAVNI DELI VOZILA
- KOLESA
- GRED
- BLATNIKI
- PODVOZJE
- KAROSERIJA
- KESON
- ZABOJ
- KABINA

3. ORODJA IN NAPRAVE
Zarisno in merilno orodje: svinčnik HB, flomastri, trikotnik, ravnilo.
Obdelovalno orodje: škarje, lepenkarski nož, šilo, luknjač, kladivo, klešče.
Naprave: ročna zavora.

4. MATERIALI:
- odpadna papirna embalaža (npr. vžigalične škatle),
- valovita lepenka,
- karton,
- plastični zamaški,
- samolepilni papir,
- lepilo,
- samolepilne nalepke.



Legenda
1 kabina
2 prostor za tovor
3 podvozje
4 gred
5 kolo

LITERATURA

1. Aberšek, B.: Tehnologija materialov in obdelave, Didakta, Radovljica, 1994.
2. Jaušovec, N: Naučiti se misliti, Educa, Nova Gorica, 1994.
3. Katalog znanja z učnimi cilji za tehnično vzgojo, Zavod R Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1995.
4. Knjiga o avtu, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1987.
5. Kramar, M.: Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli, Educa, Nova Gorica, 1994.

6. Kubale, V.: Pripravljanje učiteljev na vzgojno-izobraževalno delo, Pikos print shop, Maribor, 1994.
7. Labinowicz, E.: Izvirni Piaget, mišljenje - učenje - poučevanje, DZS, Ljubljana, 1989.
8. Leksikon Cankarjeve založbe, Ljubljana, 1988.
9. Novak, H.: Projektno učno delo drugačna pot do znanja, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.
10. Papotnik, A.: Tehnika za najmlajše, Pedagoška obzorja Novo mesto, 1989.
11. Papotnik, A.: Specialna didaktika in metodologija tehnične vzgoje, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana, 1988.
12. Papotnik, A.: Prispevki k specialni didaktiki tehnične vzgoje za razredno stopnjo, Pedagoška fakulteta Maribor, Maribor, 1991.
13. Papotnik A.: Zvrsti vzgojno-izobraževalnega dela pri poklicnem izobraževanju, Sodobna pedagogika, Ljubljana, št. 5-6, 1991.
14. Papotnik, A.: Oblike dejavnosti, metode dela in pričakovani rezultati dejavnosti, Didakta št. 3-4, Radovljica, 1992.
15. Papotnik: Zgodnje uvajanje v tehniko, Založba Obzorja, Maribor, 1993.
16. Papotnik, A.: 101 izdelek iz odpadne embalaže, Založba Obzorja Maribor Maribor, 1994.
17. Papotnik, A.: Prvi koraki v projektno nalogo, Didakta, Radovljica, 1992.
18. Piaget, J.: Psyhologie der Intelligenz, Rascher Verlag, Zürich und Stuttgart, 1966.
19. Piciga Rojko, D.: Razvijanje vzročnega mišljenja pri nadarjenih otrocih, Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani, Ljubljana, 1983.
20. Poljak, V.: Didaktika, Školska knjiga, Zagreb, 1984.
21. Pukl, V.: Kvaliteta učenja in znanja ob projektnem učnem delu, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, ljubljana, 1994.

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: Lackova 219, 2341 Limbuš, SLO; Telefon: 386 62 63 18 77

Dr. Tatjana Ferjan

Didaktični pristopi k videu

Strokovni članek
UDK 371.86
DESKRIPTORJI: video, indirektno opazovanje, pomnjenje, razumevanje uspešnost pouka

POVZETEK - Članek obravnava video kot medij za prenos učnih sporočil oz. kot metodo za spodbujanje skupinskega dela in kot pripomoček za spodbujanje sprememb v posamezniku. Prikazanih je tudi nekaj primerov različnih sodobnih didaktičnih pristopov k videu, ki omogočajo razumevanje snovi in aktivnosti učencev.

Professional paper
UDC 371.86
DESCRIPTORS: video, indirect observation, memory, understanding lesson effectiveness

ABSTRACT - The article treats video as a teaching medium, i.e., as a method for fostering group work and as an aid to encourage changes in an individual. A few examples of various modern didactic approaches to the use of video are presented which enable a better understanding of subject matter and greater activity on the part of the pupils.

Uvod

Izredna življenjska dinamika spreminja pouk, načine dela in s tem uporabo različnih pripomočkov. Danes si ne moremo misliti učne ure brez učnih medijev, med katerimi ima video poseben pomen.

Video naj bo za pouk izbran: mora imeti primerno vsebino, mora biti slikovno in tekstovno ustrezen razvojni stopnji učencev ter zanimiv in atraktiven. Učencem je tak video všeč. Didaktična in snovna vrednost mu mora zagotoviti vidno mesto med temeljnimi izvori znanja. Učenci niso enaki, zato je tudi njihovo srečanje z videom različno.

Naša razprava želi prikazati delo z videom. Proučevali smo ga z vidika sodobnih didaktičnih pristopov k učnemu procesu. Pri tem smo posebno pozornost posvetili videu kot učnemu mediju in položaju videa v okviru zahtev modernega pouka.

Učinkovitost medija se kaže predvsem na področju posredovanja različnih informacij, spodbujanja aktivnosti, dviganja interesa in s tem uresničevanje učnih ciljev (Blažič, 1994).

Moderni pouk sledi problemskosti učne vsebine, hevrističnih učnih metod in diferenciaciji ter individualizaciji učnega dela (Strmčnik, 1994).

Izhodišče naše razprave so navedene trditve. Raziskava je sicer potekala pri pouku geografije, vendar imajo rezultati dela širok transferni značaj na učne ure različnih predmetnih področij.

Uporaba videa v učnem procesu

V začetku tega stoletja Fairgrieve (Geography in School, London, 1926) namenja pozornost sliki. Velika didaktična vrednost ji zagotavlja tudi danes vidno mesto med izvori znanja. Slika je statična, video je iz mnogih slik, ki so v gibanju, zato vidim v njem znatno prednost pred statično sliko in s tem pomembno vlogo pri predstavljanju in proučevanju procesov, pojavov, različnih fenomenov, prostora itd.

Direktno opazovanje je možno v naravi, v proizvodnem procesu, v laboratoriju itd. Pomeni izhodišče učenja in razumevanja, a na žalost zelo pogosto to ni možno. Določen dogodek, pojav ali pokrajina so na videu lahko celo bolje prikazani in poudarjeni, tako da je razlaga ob njem nazornejša kot na dejanskem prizorišču. Ker lahko zamenjuje direktno opazovanje, je izhodišče in nujna potreba pri sodobnem pouku, saj omogoča posredno opazovanje in predstavlja osnovo dela, učenja, pomnjenja in razumevanja.

Možnost različnega pristopa uporabe video prezentacije omogoča prehod od posredovanja dejstev k razvijanju mišljenja. Učenci se učijo razmišljati o danih primerih in se usposabljajo za zahtevnejše načine dela.

Osnovne oblike dela z videom potekajo med učno uro. Uporabljamo lahko krajše video sekvence v vseh etapah učnega procesa. Vodilo nam je motivacija, poznavanje, dodajanje in poglabljanje vsebine. Tako ima lahko zanimiva video prezentacija v etapi uvajanja v učno delo izredno močno motivacijsko funkcijo.

Učenčeva aktivnost mora biti povezana z njegovo vnemo in vedoželjnostjo, izvirati pa mora iz zanimivosti snovi. Primerov, da z videom uvodno motiviramo, je nešteto. Poleg motivacije pa v uvodu dosežemo tudi osnovno spoznavanje s problemom, ki ga bomo obravnavali. Ker smo z videom uspešno vplivali na interes, bo snov učencem zanimiva tudi v osrednjem delu ure.

V fazi obravnave učne snovi je uporaba videa zelo primerna. Učenci vidijo določene procese, probleme, dogodke, fenomene, pokrajine itd. Le-ti so na videu zelo nazorno prikazani. Zagotovo video tudi dopolni razlago oziroma osvetli stvari še z drugega zornega kota, tako da je spoznavanje problematike še bolj celovito.

Primerov za uporabo videa pri razlagi je mnogo, odvisno od našega izbora:

- pogledamo video posnetek, sledi diskusija in razlaga ob njem;
- pogledamo video posnetek, nato skušajo učenci odgovoriti na vprašanja, ki smo jim jih predhodno napisali;

- razložimo snov, šele nato pogledamo video kot dopolnitev naše razlage oziroma učenci spoznajo problem še z drugega vidika ali pa bolj podrobno. Učenci v okviru diskusije poiščejo bistvo snovi v predvajanem videu.

Uporaba videa v fazi ponavljanja je dobra, če ob njem spoznajo še dodatno nekaj novega oziroma se seznanijo z neznanimi problemi v že znani snovi.

Tudi v zaključni fazi je uporaba videa raznolika. Vedno, kadar si ogledamo video, je potreben pogovor. Ob njem sledi še dodatna razlaga. Z videom dosežemo, da je trajnost znanja večja.

Osnovno delo z videom nam je znano (motivacija, konkretne predstave, vizualno pomnjenje). Učenci ugotavljajo razlike in podobnosti, analizirajo in sintetizirajo, spoznavajo bistvo. Pri tem ne gre samo za gledanje, ampak za spoznavanje, ki je povezano z mišljenjem. Navedeno delo poteka pod vodstvom učitelja. Lahko pa učitelj video ponudi učencu, da ga uporablja samostojno. Pri tem je možno, da prikaz na videu postavimo kot problemskost učne vsebine. Možno je, da učenec ob videu samostojno pridobiva znanje (raziskovalno učenje). Pri tem se usposablja za sistematično in samostojno gledanje, analiziranje in interpretacijo. Zlasti izdelava poročila sili učenca k natančnemu opazovanju.

Nekatere zahtevnejše oblike dela z videom

Problemskost učne vsebine

Ogledamo si video in ob njem učenci izpostavijo osnovni problem, ga analizirajo ter ga poskušajo rešiti. Učenci se učijo razmišljati in se usposabljajo za zahtevnejše načine proučevanja.

Raziskovalni proces - samostojno pridobivanje znanja

Ker gre za proučevanje ob videu v razredu, predstavlja raziskovalni proces le simulacijo, vendar teče po enakem redu. Učenci zbirajo elemente (ogledajo si video) v besedni in slikovni obliki. Raziskovanje je usmerjeno v induktivno analizo. Učenci prikažejo kvaliteto situacij kot posledico procesov, ki neprestano tečejo. Ob zaključku sledi poročilo. Učenci spoznajo ob raziskovalnem gledanju videa vpogled v dejansko raziskovanje.

Indirektno opazovanje (video) v povezavi z direktnim opazovanjem

Sodoben pouk sloni na opazovanju in ga tudi zahteva (izkustveno učenje). Povezava je možna; izhodišče je lahko ena ali druga oblika opazovanja in tej sledi nadgradnja. Torej sta možni dve poti. Kaj je boljše? Odgovor je problematičen. Video je indirektno opazovanje, ki posreduje nekaj teorije, sledi direktno opazovanje. Lahko je pot obratna. Opazovanju, ki smo ga dejansko opravili, sledi ogled videa. Povezava direktnega in indirektnega opazovanja je dobra, če je mogoča. Če ni, potem je indirektno opazovanje ob videu edina pot za prikaz določenega pojava ali procesa, njenega razumevanja in pomnjenja.

Video kot rezultat samostojne raziskave

To delo ima prednost pred ostalimi oblikami pouka. Učenec direktno opazuje, kar vodi k posnetku, torej k videu, ki je pravzaprav veren dokaz učenčevega raziskovanja. Video je v tem primeru sestavni del npr. raziskovalne naloge in hkrati prikaz najznačilnejših potez obravnavane teme. Ob našem gledanju takega videa gre za indirektno opazovanje procesa, pojava, pokrajine, ki jih je učenec direktno raziskal in prikazal na videu.

Sklep

Video je možno uporabiti v neštetih kombinacijah, ki dajejo nove možnosti obravnavane snovi in prikaz le-te iz različnih vidikov. Lahko ga uporabimo pri vseh oblikah pouka, pri vseh vrstah ur in na vseh etapah. Časovno in prostorsko smo neomejeni. Video je lahko tudi izhodišče ali zaključek neke širše problematike. Znanje, ki je tako pridobljeno, je široko. Opazovanje z videom omogoča boljše razumevanje, poznavanje zakonitosti, jasno predstavo in vizualno pomnjenje.

Osnovno delo z videom (motivacija, pridobivanje informacij) naj bo le izhodišče. Potrebni so zahtevnejši pristopi (problemski, eksemplarični, samostojno snemanje), ki pri učencih razvijajo višje oblike mišljenja.

Vloga videa pri pridobivanju znanja je tolikšna kot vloga direktnega opazovanja, kar pa vemo, da pomeni za mnoge predmete izhodišče proučevanja. Indirektno opazovanje z videom omogoča učencem, da:

- vidijo in spoznajo določene procese, pojave, dogodke;
- lahko ob njem analizirajo elemente, spoznajo medsebojne odvisnosti in delajo sintezo med elementi.

Diferenciacija in individualizacija je ob videu izvedljiva, saj je določen način dela z videom odvisen od sposobnosti, zahtevnosti in znanja učencev. Samostojno

presnemavanje videa oziroma še višja oblika - samostojno snemanje v naravi, kažejo na velike razlike med učenci.

Uspeh je odvisen od učitelja, kako pristopa k delu z videom in od sposobnosti učencev. Bistveno ob gledanju videa je vizualno pomnjenje, ki ima prednost pred vsako obliko razlage ali razgovora. Razumevanje preide od verbalnega k vizualnemu in nadalje h kompleksnemu. Seveda pa je potrebno kombinirati video z drugimi metodami, ker le to vodi k uspešnosti pouka in k znanju učencev.

Video je možno uporabiti na vseh etapah učnega procesa. Različnost metod dela v frontalni izvedbi omogoča primerjavo informacij, poglobljeno razmišljanje ob nakazanih problemskih situacijah oziroma eksemplaričnih primerih.

Multidimenzionalna organiziranost pouka nudi učencem glede na enodimenzionalno organiziranost pouka (frontalna oblika) seveda drugačne možnosti za delo z videom. Sem sodi priprava referatov in raziskovanje. Tako se učenec aktivno sreča z videom, kar omogoča bolj precizno utemeljen prikaz snovi in s tem poglobljeno mišljenje in spoznavanje določene problematike.

LITERATURA

1. Blažič M.: Učni mediji in učinkovitost pouka, Sodobna pedagogika št. 7-8, Ljubljana, 1994
2. Ferjan T.: Metode opazovanja pri pouku geografije, Sodobna pedagogika št. 1-2, Ljubljana, 1991
3. Ferjan T.: Field - work a necessity of up-to-date teaching, 26th international congress, Sydney, 1988
4. Idziak I.: Optimising the teaching of geography by pictoral education, Geographical education, Spain, 1986
5. Lambert D.: Using video film, Teaching geography 1/1988
6. Strmčnik F.: Temeljni didaktični pogoji kvalitetnejšega pouka, Sodobna pedagogika št. 5-6, Ljubljana, 1994

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

Dr. Marko Ferjan

Kakšen management v vrtce in šole?

Strokovni članek

UDK 373.2:65.012.4

DESKRIPTORJI: management, izobraževanje, vzgoja

POVZETEK - Članek poskuša odgovoriti na nekatera temeljna vprašanja kot so: kaj sploh je management v izobraževanju in vzgoji, ali v naših šolah in vrtcih sploh potrebujemo management, v čem so razlike med vodenjem vrtcev in šol ter gospodarskimi podjetji, kakšno vlogo imajo pri vzgoji ravnatelji. Avtor med drugim opozarja tudi na nekatera etična načela managementa v izobraževanju in vzgoji.

Professional paper

UDC 373.2:65.012.4

DESCRIPTORS: management, education, upbringing

ABSTRACT - The article tries to answer some basic questions such as: What is management in education? Do Slovene schools and kindergartens need management at all? How does management in schools and kindergartens differ from management in economic enterprises? What is the role of head teachers? The author also points to the ethical principle of management in the educational field.

1. Opredelitev managementa

Beseda "management" z eno besedo označuje vse aktivnosti, ki so povezane z upravljanjem. To je angleški termin, ki v svoji osnovi izhaja iz italijanske besede "maggiare". Poenostavljeno management lahko razumemo kot vodenje in upravljanje, čeprav je med vsebino teh dveh pojmov zelo velika razlika. Prvi zapiski o vodenju in upravljanju segajo v čas gradnje egiptovskih piramid, tri tisočletja pred našim štetjem. Tako impresivnih stvaritev ljudje prav gotovo ne bi mogli zgraditi, če ne bi bila prizadevanja posameznikov in skupin usklajena.

Tudi stari Grki in Rimljani so se zavedali, da je zgolj za golo preživetje izjemnega pomena ustrezno vodenje in upravljanje, predvsem države in vojske. Tudi nekateri biblijski zapiski stare zaveze opisujejo primere načinov vodenja in upravljanja ljudstev ter takratnega gospodarstva. Pomemben avtor, ki opisuje teorijo in prakso vodenja (države) v srednjem veku in eden prvih pomembnih avtorjev literature na to temo je Niccolo Machiavelli, ki je živel v XV. stoletju.

V prejšnjem stoletju se je z odkritjem parnega stroja začela industrijska revolucija. Na prelomu tega stoletja so takratni kapitalisti začeli s sistematičnimi raziskovanji, katerih namen je bil najti načine za povečanje produktivnosti takratne industrije in s tem uspešnosti gospodarjenja. Rezultat teh raziskovanj so tudi teorije o vodenju in upravljanju, ki predstavljajo začetek razvoja znanstvenega managementa. Vodenje in upravljanje sestavljajo dejavnosti, kakor jih je v takratnem času med prvimi opredelil

francoski industrialec Henry Fayol (živel od 1841 do 1925). Po njegovem proces managementa obsega funkcije: organiziranja, vodenja (po njegovem "komandiranja"), planiranja in kontroliranja. Seveda so se sčasoma pojavila nova odkritja o managementu, predvsem s področja sociooloških in psiholoških znanosti, ki predstavljajo dopolnitev njegovih opredelitev. Gre zlasti za dognanja s področja motivacije in oblikovanja delovnih skupin. Ta imajo svoj izvor v ZDA, kjer so v letih od 1924 do 1927 z eksperimenti o vplivu osvetljenosti delovnega mesta na produktivnost slučajno odkrili, da na rezultate dela pomembno vplivajo tudi medčloveški odnosi v delovni skupini.

Od začetkov znanstvenega managementa pred približno sto leti pa do današnjih dni je prišlo do številnih odkritij tudi na področju iskanja načinov vodenja in upravljanja. Številni avtorji so o tej temi napisali marsikateri prispevek k teoriji managementa. Njihovi pristopi k raziskovanju managementa so zelo različni. Danes pristope k pojmovanju znanstvenega managementa v grobem delimo v:

- klasično pojmovanje managementa (katerega začetnik je Fayol);
- preučevanje managementa z vidika teorije sistemov;
- nove paradigme v pojmovanju managementa.

Ker je bil management kot način razmišljanja in ravnanja dostikrat v nasprotju z marksističnim razumevanjem proizvodnih in družbenih odnosov, je v našem okolju literatura s tega področja relativno nova.

Avtorji največkrat management opredeljujejo kot: proces, kot institucijo, kot hierarhijo ali kot način razmišljanja in ravnanja.

Management kot proces so dejavnosti oziroma funkcije managerja, s katerimi skuša doseči cilje organizacije kar najbolj učinkovito. Kot že rečeno, so po klasičnem pojmovanju glavne funkcije v procesu managementa: organiziranje, planiranje, vodenje (kot dodeljevanje delovnih nalog in tudi kot zagotavljanje soodločanja), motiviranje in kontroliranje. Seveda obstajajo tudi modernejše teorije, po katerih so funkcije v procesu managementa obravnavane tudi drugače in širše od naštetih.

Management kot institucija so ljudje (torej managerji), ki kolektivno ali individualno odgovarjajo, da posel teče in organizacija deluje. Kot institucija managementa se štejejo vsa tista delovna mesta v organizaciji, kjer se opravljajo funkcije, ki sodijo v proces managementa. V šolah in vrtcih med te najpogosteje štejemo ravnatelje in pomočnike.

Management je mogoče obravnavati tudi z vidika hierarhije. Mogoče je razmišljanje, da hierarhija obstaja tudi v šolah. Toda nekatera tuja literatura tudi učitelje prišteva k managementu in jih imenuje "classroom management".

Bistvo managementa kot načina razmišljanja je v vedenju, kaj želimo in tudi v ravnanju, da se željeno dejansko tudi dobi. Ob tem je takoj treba povedati, da obstajata dve temeljni obliki razmišljanja in ravnanja, in sicer:

- hotenje po maksimalnem dobičku, ne glede na žrtve;
- hotenje po optimalnem dobičku ob minimalnem tveganju in žrtvah.

2. Ali je management v vrtcih in šolah potreben

V zgodovini izobraževanja in vzgoje so se pogosto pojavljale teze, da management v vrtcih in šolah ni potreben oz. da celo ni sprejemljiv (Everard, Morris, 1992, str. 9). Zagovorniki te teze postavljajo trditev, da ima management (kakorkoli ga že razumemo) svoj izvor v želji tovarnarjev po povečanju produktivnosti. Nedvomno je razvoj managementa skozi vso svojo zgodovino imel cilje, opredeljene z ekonomskimi kategorijami. Cilj izvajanja funkcij v procesu managementa v gospodarskih dejavnostih je bil namreč ustvariti dobiček. Vrtci in šole pa niso gospodarske organizacije. Argument nasprotnikov managementa v izobraževanju in vzgoji (tudi v tujini) je (bil), da principi managementa, ter njegova orodja, nikakor ne sodijo v vrtce in šole. Razlage tistih, ki so postavljali take hipoteze so bile:

- Principi managementa (katerega način razmišljanja in ravnanja je dostikrat tudi brezobziren) so v nasprotju z vrednotami, ki jih naj bi otrokom in mladostnikom posredovali vrtci in šola kot institucija, ki tudi vzgaja.
- Hierarhija ne sodi v vrtce in v šolo, saj negira načelo avtonomnosti vzgojitelja oziroma učitelja.
- Hierarhija učitelja nad učenci v šoli poraja odpor učencev.
- Koncept hierarhije v šoli krši didaktično načelo demokratičnosti izobraževanja in vzgoje.
- Vrtci in šole morajo posredovati tudi vzgojne vrednote, temelj vzgoje pa je morala - management pa na osnovi optimiranja ekonomskih virov dostikrat moralo izključuje.

Nasprotniki managementa v izobraževanju in vzgoji ne zanikajo omejenosti virov. Količina dobrin v naravi je omejena. Tudi sredstev, namenjenih za delovanje institucij, kot so vrtci in šole, v nobeni družbi ni na razpolago v neomejenih količinah. Obstajajo teze, da bi sistemi, ki smo jih včasih imenovali "družbena nadgradnja" (šolstvo, zdravstvo, kultura) porabili toliko finančnih sredstev, kolikor bi jih imeli na razpolago. Take teze zagovarjajo celo ljudje, ki so v teh sistemih zaposleni. Česen meni, da bodo v prihodnje med nalogami managementa v javni zdravstveni službi na prvem mestu prizadevanja za strokovno uspešno in ekonomsko učinkovito rabo in porabo objektivno omejenih javnih virov (1996, str. 357) Prepričani smo, da to velja tudi za management v izobraževanju in vzgoji.

Nekateri menijo, da sodi področje vzgoje in izobraževanje v sfero porabe, drugi pa so zopet mnenja, da sodi na področje investicij. OECD obravnava izobraževanje kot investiranje (Education in OECD, 1986). Ne glede na način razumevanja izobraževanja in vzgoje je dejstvo, da finančnih virov za delovanje tega sistema v nobeni družbi ni in ne more biti na razpolago v neomejenih količinah, saj so dobrine v naravi omejene.

Način za dosego optimalnih rezultatov investiranja, tudi v izobraževanje in vzgojo, pa je ravno management. Management tudi zagotavlja racionalno trošenje dobrin.

To pa ni edini argument v prid managementu v vrtcih in šolah. Člani organizacije v vrtcih, šolah, domovih (vzgojitelji, učitelji, učenci) imajo različne vrednote, različne vedenjske vzorce in norme, različne stile obnašanja, različne metode komuniciranja. Vrtci in šole pa kljub vsem razlikam morajo funkcionirati. Naloga managementa v izobraževanju in vzgoji je "gradnja mostov" med različnimi konceptualnimi izhodišči učiteljev oziroma vzgojiteljev, zagotavljanje možnosti komunikacij med ljudmi kljub razlikam. Poleg skrbi managementa za racionalno trošenje dobrin je to dodatni argument, ki govori o potrebnosti managementa v izobraževanju in vzgoji tudi s tega vidika.

Management v izobraževanju in vzgoji je, kot je razvidno iz zgoraj zapisanega, potreben, če ne celo nujen, vendar ima v primerjavi z managementom v gospodarstvu nekatere posebnosti.

3. V čem so razlike med managementom v gospodarstvu in v izobraževanju in vzgoji

Ugotovili smo, da obstajajo razlogi za management tudi v izobraževanju in vzgoji. Vprašati pa se moramo, ali je možno spoznanja teorije in prakse managementa iz gospodarskih organizacij enostavno prenesti v izobraževalne ustanove.

Med gospodarskimi sistemi in sistemi izobraževanja in vzgoje obstaja kar nekaj razlik. Te morajo vplivati tudi na management, da bi le-ta dosegel svoj smoter. Glavne razlike med gospodarstvom ter izobraževanjem in vzgojo so:

- neposredni cilji delovanja gospodarskih sistemov so drugačni kot v izobraževanju in vzgoji;
- transformacijski proces v gospodarskih podjetjih preoblikuje energijo, materiale in informacije in je drugačen od procesov v šolah;
- država bdi nad delovanjem sistema izobraževanja in vzgoje in vpliva na organizacijsko strukturo le-tega;
- gospodarski sistemi so v glavnem tehnično-socialni sistemi, sistem izobraževanja in vzgoje pa je socialni sistem.

1. Neposredni cilji učnega procesa niso opredeljeni z ekonomskimi kategorijami tako kot cilji poslovnih sistemov, ki s svojim delovanjem ustvarjajo neposredne ekonomske učinke. Vzgojno- izobraževalni sistem neposredno ne dosega ekonomskih učinkov, za delovanje pa potrebuje finančna sredstva. Doseganje ciljev poslovnih sistemov je moč kontinuirano preverjati z ekonomskimi pokazatelji uspešnosti (ki so objektivnega tipa), s preverjanjem doseganja ciljev v vrtcih in šolah pa je nekoliko drugače. S tem v zvezi se najprej skozi celoten vzgojno-izobraževani

proces pojavlja vprašanje, če so cilji ustrezni. Izobraževanje ni samo sebi namen, pač pa naj zadovolji potrebe uporabnikov kadrov. Vemo, da nekatera podjetja in ustanove ne vedo, kakšen osebnostno-strokovni profil kadrov potrebujejo, toda večina se bo tega bolj in bolj zavedala. K takemu zavedanju jih sili turbulentno okolje, ki vsak dan prinaša nova znanstvena odkritja, nove tehnologije in družbene spremembe. Le kadri z ustreznim osebnostno-strokovnim profilom bodo zadovoljili potrebe uporabnikov le-teh. Karakteristike osebnostno-strokovnega profila absolventov šol v tako spreminjajočem se okolju postajajo dinamična kategorija. Vprašanje je, če so znanja, ki jih šola posreduje učencem danes, še aktualna tudi za prihodnost.

Management v šolstvu, zlasti srednjem strokovnem, je še sploh v posebnem položaju. Gre za spoštovanje didaktičnega načela povezovanja teorije s prakso oziroma načela uporabnosti znanja. Spoštovanje tega načela ni možno brez neprestanega prilagajanja izobraževalnih programov izsledkom znanosti in stanju tehnologije in brez prilagajanja metod poučevanja realnosti v družbi.

Filozofija vodilnih v modernem šolstvu naj bi bila zato zelo podobna podjetniški filozofiji v gospodarskih dejavnostih. Tudi vodilni v šolstvu morajo neprestano iskati in po potrebi tudi ustvariti priložnosti. Naloga managementa v srednjem šolstvu, gledano z obravnavanega vidika, je, da v šolah pravočasno prepoznajo nevarnosti, se pravočasno prilagodijo spremembam v okolju ter zagotovijo pogoje za udejanjanje priložnosti. S svojim delovanjem tako vpliva na življenje velikega števila ljudi. Podobno kot v gospodarstvu, tudi v šolstvu vodilni prevzemajo nase celoten riziko za svoje odločitve. Razlika je v tem, da v gospodarstvu napačna odločitev pomeni neposredne posledice na poslovnem izidu organizacije (finančne posledice), ki jih občutijo vsi zaposleni. V šolstvu so posledice napačnih odločitev managementa v končni fazi sicer prav tako finančne, vendar do njih ne pride neposredno, pač pa bolj dolgoročno in posredno. Posledice prvi občutijo poslovni sistemi (gospodarski subjekti) v okolju, nato posamezniki (bivši učenci), zadnja pa izobraževalno- vzgojna ustanova, kjer je problem nastal.

Iz opisanega izhaja, da je družbena odgovornost managementa zlasti v srednjem šolstvu, zelo velika in bistveno večja kot v osnovnem šolstvu. Razlika med osnovno in srednjo šolo je namreč v tem, da osnovna šola posreduje učencem bolj fundamentalna znanja, ki se spreminjajo veliko počasneje, srednja šola pa tudi veliko aplikativnih znanj, od katerih je odvisen kasnejši uspeh v poklicu.

Nedoseganje ciljev (npr.: konkretne šole) je največkrat evidentno šele čez daljši čas (čez nekaj let) in ima velike in dolgoročne posledice za večje število ljudi. Zaradi tega je med managementom v izobraževanju in v gospodarskih dejavnostih razlika v vrsti in stopnji odgovornosti. Management v gospodarstvu je odgovoren lastnikom kapitala (čeprav je za svoje delovanje podvržen tudi družbeni odgovornosti), medtem ko je management v izobraževanju podvržen veliko večji družbeni odgovornosti, saj se napake pokažejo čez daljši čas, posledice pa doletijo veliko večje število ljudi in so navadno dolgotrajnejše.

2. Transformacijski proces znotraj sistema vzgoje oziroma izobraževanja in vzgoje ni primerljiv s transformacijskim procesom klasičnih proizvodnih oziroma storitvenih poslovnih sistemov. Poslovni sistemi namreč preoblikujejo "predmete dela" (ki imajo naravo energije, materiala ali informacij) s pomočjo "delovnih sredstev". Transformacijski procesi se nanašajo na neživo naravo, ki se preoblikovanja sploh ne zaveda, niti pri njem zavestno ne sodeluje. Produkt iz teh procesov je materialen (v taki ali drugačni obliki). Tudi znotraj sistema izobraževanja in vzgoje obstajajo nekateri podsistemi, ki so tipični za poslovne sisteme (npr.: nabava, finance), zato je tudi v izobraževanju in vzgoji nujno poslovodenje. Vendar imajo dejavnosti vzgojnega oziroma izobraževalno-vzgojnega sistema povsem drugačno naravo od poslovnih dejavnosti.

V vrtcih in šolah pa se bistvo procesov navezuje na otroke in mladostnike - torej na ljudi. Gre za izobraževanje in vzgojo ljudi, ki v izobraževalno-vzgojnem procesu zavestno sodelujejo in se znotraj sistema na procese zelo različno odzivajo. Zato mora poleg poslovodskih funkcij managementa le-ta usmeriti svojo pozornost na delo z ljudmi, še posebej z otroki oziroma učenci. Funkcije v procesu managementa, ki se nanašajo na vzgojni proces oziroma na pedagoški proces (torej na otroke in učence), je treba izvajati na bistveno drugačen način, kot bi jih npr. v klasičnem poslovnem sistemu. To zahteva drugačne pristope k izvajanju funkcij v procesu managementa. Gre predvsem za potrebo po upoštevanju dognanj psihologije vzgojnega kontakta, didaktike in pedagogike.

Posebej mora upoštevati didaktična načela na vseh hierarhičnih nivojih vrtca in šole. Poleg tega pa mora delo managementa v vrtcih in šolah temeljiti na pedagoškem konceptu. Posamezne sestavine in predpostavke pedagoškega koncepta so lahko vnaprej določene s strani države, druge pa glede na specifiko posamezne izobraževalno-vzgojne ustanove oblikuje management le-te.

3. Pravna država s svojim pravnim redom določa pogoje delovanja vsaki družbeni in gospodarski dejavnosti. Management v vsaki dejavnosti mora delovati v okviru pravnega reda. Nekatere sisteme, tako tudi vzgojno-izobraževalnega, pa ureja država. To velja tako za javne kot zasebne vrtce in šole. Država je zainteresirana, da bi sistem dosegal svoje smotre. Vzroki za to so:

- če vzgojno-izobraževalni sistem ne dosega smotrov, nastanejo velike in dolgoročne posledice za veliko število ljudi;
- država delno ali v celoti zadovoljuje materialne potrebe sistema, s čimer omogoča njegovo delovanje, zato pa nastajajo velike finančne obveznosti;
- dostikrat je država (ali njena vlada) zainteresirana, da ima vzgojno-izobraževani proces povsem določena obeležja z vidika vrednot;
- država je zainteresirana za spoštovanje načela enotnosti izobraževanja in vzgoje na makro nivoju.

Država uveljavlja svoj interes nad delovanjem obravnavanega sistema preko inštitutov pravne države:

- prevzema izvajanje nekaterih funkcij v procesu managementa;
- pomembno določa načine izvajanja funkcij v procesu managementa.

Najbolj tipična razlika med gospodarstvom in izobraževanjem, gledano s tega vidika, je, da država določa dimenzije organizacijske strukture (kompleksnost, formalizacijo in centralizacijo) sistema izobraževanja in vzgoje na makro nivoju in delno tudi na mikro nivoju. To pa že pomeni poseg v vsebino izvajanja ene od funkcij v procesu managementa, to je organiziranja. Iz že naštetih razlogov smemo to šteti za legitimno. Poleg tega pa država pomembno vpliva na urejanje upravnih, kadrovskih, programskih in finančno-administrativnih zadev s področja šolstva (Lipužič, 1993, str. 15).

V gospodarstvu takšnega vpliva države na upravljanje in vodenje navadno ni oz. je minimalen.

4. Funkcije v procesu managementa v izobraževanju in vzgoji so specifične tudi v tem, da vsebujejo tako imenovano pedagoško vodenje, saj so šole socialni sistemi. Pomemben element so tu udeleženci učnega procesa. Tega se učenci zavedajo in v njem naj bi tudi zavestno sodelovali. Toda največkrat so to mladoletne osebe, ki se jim osebnostni profil šele oblikuje. Eden od dejavnikov, ki vpliva na oblikovanje, je tudi proces izobraževanja in vzgoje. Zato je pomembno, da izobraževalno-vzgojni proces znotraj šole poteka po enotni konceptualni zasnovi. Načini razumevanja in implementacije zasnove izobraževalno-vzgojnega procesa v posameznih šolah so številni in tudi v različnih šolah znotraj posameznih držav lahko različni. Temeljijo pa na didaktičnih konceptih. Ti imajo več vidikov (Kramar, 1994, str. 11-20): namenski, vrednostni, operativno- ciljni, funkcijsko-procesni, strukturno-organizacijski vidik in drugi. Vsakega od vidikov je v procesu snovanja konceptualne zasnove možno zasnovati iz več usmeritev; iz usmeritev izhaja različnost v konceptualnih zasnovah. Naloga managementa v izobraževalno-vzgojnih ustanovah je oblikovanje in skrb za implementacijo konceptualnih zasnov na nivoju posamezne ustanove. Seveda management pri tem mora upoštevati nekatere objektivne danosti. Na tem mestu velja omeniti predvsem dve:

- omejitve in predpostavke s strani države;
- zahteve strokovnega področja v srednjih strokovnih šolah.

Funkcije v procesu managementa v vrtcih in šolah, ki so osredotočene izključno na neposredno delo z otroki oziroma učenci in se nanašajo nanje pa tudi na učitelje oziroma vzgojitelje, imenujemo pedagoško vodenje. Cilj tega je doseči spoštovanje postavljene konceptualne zasnove (vrtca, šole) in pedagoških ter didaktičnih načel pri neposrednem delu z otroki oziroma učenci. Pedagoško vodenje je sestavina enotnega procesa managementa, saj vključuje vse funkcije od načrtovanja, motiviranja, kontroliranja ipd. Dostikrat se je težko odločiti, katero dejavnost managementa bi opredelili kot poslovodenje in katero kot pedagoško vodenje, saj mnogokrat med njima ni ostre ločnice. Teoretično je sicer možno deliti funkcije v

izobraževanju na "pedagoško vodenje" in "poslovodenje". V praksi je navadno tako, da se "poslovodenje" izvaja z namenom zagotavljati pogoje za pedagoški proces (racionalna oskrba in racionalno trošenje). Torej je tudi pri opravljanju funkcije "poslovodenja" treba imeti stalno pred očmi pedagoški proces in njegove zakonitosti. Pedagoško vodenje pa se izvaja z namenom spoštovati konceptualne zasnove, pedagoška in didaktična načela, še zlasti načelo enotnosti vzgoje in izobraževanja. Izvajanja procesa managementa vzgojne oziroma izobraževalno-vzgojne ustanove torej ni mogoče deliti na medsebojno ločena procesa poslovodenja in pedagoškega vodenja; treba ga je obravnavati in izvajati celovito.

4. Vloga ravnateljev vrtcev in šol

Vodilni v ustanovah na področju izobraževanja in vzgoje ima naloge pedagoškega vodenja in poslovodenja.

Z vidika managementa je seveda tudi v poslovnem svetu zaželjeno, da le-ta navzven spoštuje vsaj minimalna načela poslovne etike, navznoter pa skrbi za organizacijsko kulturo. Kot je bilo omenjeno že v začetku, je bistvo managementa kot načina razmišljanja v tem, da manager ve, kaj želi, in da naredi, da to tudi dobi. V tem ravnanju pa je že od nekdaj precej brezobzirnosti.

Ob vsakem zagovarjanju managementa v izobraževanju in vzgoji pa ne gre pozabiti, da ima izobraževalno-vzgojni proces tudi vzgojno komponento. Tu gre predvsem za to, da že vrtec in kasneje šola v odraščajočem človeku pomembno sooblikuje osebnostni profil, to je predvsem njegove vrednote in etiko. Pri tem pa ima management v izobraževalno-vzgojnih ustanovah pomembno vlogo. Pojem "vloga" (Trstenjak, 1971, str. 524) je teoretično opredeljena kot niz pričakovanj, pravic in dolžnosti posameznika v delovanju in lastnostih.

Pomembna razlika med poslovnimi procesi in vzgojno-izobraževalnim procesom je oblikovanje vidika vrednot; poslovni procesi namreč tega obeležja največkrat nimajo. Vrednota je trajno prepričanje, da je določen način razmišljanja in ravnanja bolj zaželjen kakor drugi. Vrednote so torej tiste, ki ljudi spodbujajo k ravnanju.

V svetu se že od začetkov organizirane institucionalne vzgoje in izobraževanja pojavljajo težnje po prevladi enega sistema vrednot nad drugim. Pri svojem delu se management v izobraževanju in vzgoji zaradi tega velikokrat znajde v konfuznih situacijah. Je namreč nekakšen vezni člen med oblastjo in vzgojitelji ter učitelji. Ni namreč nujno, da so vzgojitelji in učitelji po svojem prepričanju zagovorniki istega sistema vrednot kot ravnatelji. Prav tako ni nujno, da imajo vsi vzgojitelji in učitelji isto svetovnonazorsko prepričanje. Kot rečeno, pa je naloga managementa tudi v oblikovanju in implementaciji enotne konceptualne zasnove na nivoju ustanove, ki ima tudi vrednostni vidik.

V preteklosti je oblast v večji ali manjši meri vplivala na vidik vrednot izobraževanja in predvsem vzgoje. Dostikrat se (je) dogaja(lo), da so si (bili) različni sistemi vrednot znotraj sistema izobraževanja in vzgoje celo nasprotni, zato je zelo pomembno, da zna management strokovno presoditi, kaj je v konfliktni situaciji dobro in kaj ne. Možnih načinov obnašanja je več:

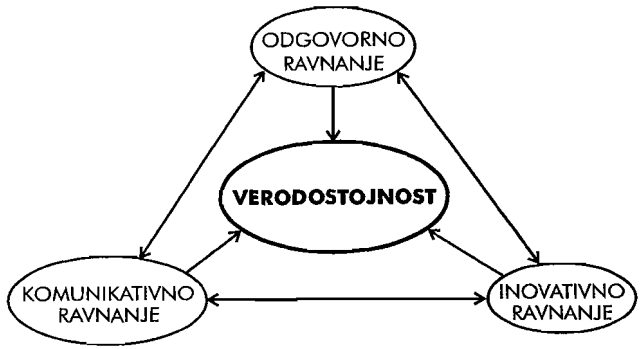
- konformizem,
- nevtralen odnos do spreminjajočih se vrednot,
- konsistentno obnašanje v skladu z osebnim prepričanjem.

Način obnašanja je odvisen od številnih dejavnikov, npr.: osebno prepričanje, pričakovanje osebne koristi, strokovnost, ipd. Naloga managementa v izobraževanju in vzgoji, gledano z obravnavanega vidika, je, da s svojim delovanjem omogoča dosego ciljev vzgojnega oziroma izobraževalno-vzgojnega procesa, ne glede na trenutno prevladujoč sistem vrednot.

Drug pomemben element vzgajanja je oblikovanje etike. Etika (Švajncer, 1995, str. 17) je filozofska disciplina, ki se ukvarja s preučevanjem medčloveških odnosov. V zgodovini preučevanja medčloveških odnosov so se oblikovale različne etične smeri; te opredeljujejo, kaj je najvišje dobro, se pravi tisto, kar naj bi bilo postavljeno na najvišje mesto ali v središče človekovega ravnanja. Idealno bi bilo, če bi se človek lahko držal le enega ravnanja, vendar je človeško življenje v tako spreminjajočem se in pluralnem okolju navadno prekratko, da bi razmišljal in ravnal vseskozi na popolnoma enak način. Bistveno nalogo vzgajanja z vidika etike zato vidim v postavljanju meje med sprejemljivim in nesprejemljivim.

Ravnanje managementa v vrtcih in šolah posredno ali neposredno prizadene veliko ljudi. Zato mora biti v prvi vrsti pošteno oziroma verodostojno, saj nujno potrebuje zaupanje kolektiva, otrok in učencev, pa tudi širše družbe. Da bi bil deležen trajnega zaupanja, mora delovati po strategiji verodostojnosti.

Shema: Prvine strategije verodostojnosti (Belak, 1993, str. 119)



1. *Odgovorno ravnanje* pomeni pripravljenost prevzeti nase morebitne posledice nastale škode. Formalno obstaja več različnih vrst odgovornosti, kot npr.: disciplinska, kazenska, materialna, moralna in politična.
2. *Komunikativno ravnanje* pomeni, da so različne skupine znotraj koalicij v vrtcih in šolah (zaposleni, predvsem starejši učenci, starši, sindikati) obravnavane kot partnerji. Taka obravnava zahteva ustrezen, dvosmerni način komuniciranja s partnerji in upoštevanje njihovih interesov, kolikor je le mogoče.
3. *Inovativno ravnanje* pomeni neprestano iskanje novih rešitev za sedanje in bodoče probleme ter predvsem prilagajanje potrebam.

Ravnanje v skladu s prvinami strategije verodostojnosti je možno le, če ima management v šolah in vrtcih ustrezen strokovno-osebnostni profil, to je celoto osebnostnih in strokovnih lastnosti.

Management mora za zagotovitev verodostojnosti v kolektivu, pred starši in v javnosti, pred vsako odločitvijo presoditi, če odločitev zadosti nekaterim profesionalno etičnim načelom managementa:

- *zlato pravilo:* Ravnaj tako, kakor pričakuješ, da bodo drugi ravnali s teboj.
- *načelo koristnosti:* Ravnaj tako, da bo nastala kar največja korist za čim več ljudi.
- *Kantov kategorični imperativ:* Ravnaj tako, da bi bilo tvoje ravnanje v posebnem položaju splošni zakon obnašanja.
- *etika eksperta:* Lotevaj se le takšnih ukrepov, ki bi jih neodvisen tim štel za korektne.
- *TV test:* Vprašaj se, ali se boš dobro počutil v primeru, če bi moral svoje ravnanje utemeljevati pred javnostjo.

5. Sklep

Management v naših vzgojno-izobraževalnih ustanovah potrebujemo kot način razmišljanja. Raziskave (Ferjan, 1996) kažejo, da ravnatelji naših šol že opravljajo funkcije, ki so na nek način funkcije managementa.

Nedvomno se management v izobraževanju in vzgoji zelo razlikuje od tistega v profitnih organizacijah (pa najsi ga opazujemo kot proces, kot institucijo, kot hierarhijo ali kot način razmišljanja).

Za konec se moramo vprašati, kakšen naj bi bil strokovno-osebnostni profil ravnateljev naših šol, ki predstavljajo višji hierarhični nivo managementa v naših šolah in kateri dejavniki pomenijo napredovanje posameznika do te institucije.

Dolgo so bili vodilni, tudi v sistemu izobraževanja in vzgoje prepričani, da je vodenje ekskluzivna domena izkušenj, prirojenih sposobnosti in karakternih potez

močnih osebnosti. Taka miselnost je že od nekdaj zgrešena, marsikdo pa si tega še dandanes ni pripravljen priznati. Zgrešenost take miselnosti izhaja iz dveh že navedenih, a navidez zelo preprostih razlogov:

- količina dobrin, s katerimi razpolaga človek, je omejena;
- možne so različne konceptualne zasnove izobraževanja in vzgoje, ki pa imajo za udeležence različne posledice.

Doseganje smotrov izobraževanja in vzgoje ob optimalni porabi sredstev pa seveda zahteva določena znanja, sposobnosti in navade.

Strokovni profil managementa v izobraževanju in vzgoji je tako treba obravnavati z vsaj treh vidikov:

- z vidika poznavanja znanj o managementu in sposobnosti njihove uporabe;
- z vidika poznavanja specifičnega strokovnega področja, ki se poučuje v določeni izobraževalni ustanovi;
- z vidika obvladovanja psihologije vzgojnega kontakta oziroma pedagoško-andragoških znanj.

Z vprašanji, kakšen naj bi bil osebnostni profil managementa, se že desetletja (morda celo stoletja) ukvarja (industrijska) psihologija. Z vprašanji o profilu vodij se je ubadal že Aristotel. Nedvomno je osebnostni profil osnova uspešnosti, vendar elementov osebnostnega profila ni moč izmeriti s kazalci objektivnega tipa. Razni avtorji zagovarjajo različne poglede na potrebo po povsem določenem osebnostnem profilu managementa.

Posamezni avtorji navajajo potrebne osebnostne poteze, kakršne naj bi imel management. Sposobnega managerja spoznavajo po karakternih lastnostih, ki jih lahko združimo v tako imenovan splet karakteristik 7K (Brekić, 1994, stran 23): konstruktiven, karakteren, kreativen, komunikativen, kooperativen, kulturen in korajžen.

Drug pogled na obravnavano tematiko je moč strniti v naslednji ugotovitvi:

- Splošno veljavnih zaželjenih osebnostnih lastnosti managementa ni! Lastnosti, ki se v eni organizaciji izkažejo kot izvrstne, so v drugi lahko usodne.
- Od karakteristik organizacije je odvisno, kaj management sploh sme, more in mora.

Verjetno je resnica nekje vmes; praksa in strokovna literatura dokazujejo, da so določene osebnostne poteze nujne, da človek sploh postane manager. Gre za sposobnost lastnega izobraževanja, načrtovanja lastne kariere in njeno udejanjanje. Skozi kariero pa se porajajo vedno nove in nove potrebe.

Iz navedenega je moč zaključiti, da je ravnatelj (kot se imenuje institucija managementa v vrtcih in šolah) poklic. Znanja o managementu so specifična znanja, po katerih se loči ravnatelj od učitelja. Vemo pa, da ravnatelji naših vrtcev

in šol izhajajo iz učiteljskih oziroma vzgojiteljskih vrst. Podobno velja tudi v tujini. Možnih projekcij napredovanja posameznika od vzgojitelja oziroma učitelja do ravnatelja je (bilo) več:

- strokovno in pedagoško znanje, znanje o managementu ter sposobnost udejanjanja znanja v prakso;
- določena vrednostna orientiranost;
- osebna ambicioznost kot trdno prepričanje, da je možno delati bolje in več in s tem v poklicu doseči višji status;
- priljubljenost v kolektivu;
- težnja po napredovanju za vsako ceno;
- poznanstva z ljudmi, ki imajo/so imeli moč odločanja o napredovanjih.

Zelo občutljivo pa bi bilo raziskovati, kateri je bil odločilni dejavnik v karieri učitelja, ki je prispeval k "preskoku" na višji hierarhični nivo, za katerega je značilna drugačna narava dela, večja odgovornost in status.

LITERATURA

1. Belak J.: Podjetništvo, politika podjetja in management, Založba Obzorja, Maribor, 1993.
2. Brekić J.: Inovativni management, Alinea, Zagreb, 1994.
3. Cole G. A.: Management - Theory and Practice (3rd Edition), DP Publications Ltd., London, 1992.
4. Česen M.: Management celovite kakovosti v javni službi, zbornik posveta Organizacija in management, Portorož, 1996.
5. Everard B., Morris G.: Effective School Management, Paul Chapman Publishing Ltd., London, 1992.
6. Ferjan M. Doktorska disertacija, Fakulteta za organizacijske vede, Kranj, 1996.
7. Ferjan M.: Skrivnosti vodenja šole, Didakta, Radovljica, 1996.
8. Kramar M.: Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli, EDUCA, Nova Gorica, 1994.
9. Lipužič B.: Izobraževalni trendi v Zahodni Evropi, Educa, Nova Gorica, 1993.
10. Machiavelli N.: Vladar, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1966.
11. Skupina avtorjev: Management, Didakta, Radovljica, 1994.
12. Švajncer M.: Etika I., Založba Educa, Nova Gorica, 1995.
13. Skupina avtorjev: Menedžment v vzgoji in izobraževanju, Zavod za šolstvo Republike Slovenije, Ljubljana, 1995.
14. Trstenjak A.: Oris sodobne psihologije II., Založba Obzorja, Maribor, 1971.
15. Vila A.: Organizacija in organiziranje, Moderna organizacija, Kranj, 1994.

Dr. Marko Ferjan (1964), predavatelj višje šole za predmet poslovno komuniciranje in vodenje.
Naslov: Zgornje Gorje 60, 4247 Zgornje Gorje, SLO; Telefon: 386 64 725 424