PEDAGOŠKA OBZORJA

5-6

DIDACTICA SLOVENICA

Letnik 13 1998 Številka 5-6

IZDAJATELJI:

Pedagoška obzorja Novo mesto

Pedagoška fakulteta Ljubljana

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

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:
- Dr. Marjan Blažič

LEKTOR:
- Melanija Frankovič

NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:
- Novo mesto, Prešernov trg 3/II, p.p. 124

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

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

PEDAGOŠKA OBZORJA

REVIJA ZA DIDAKTIKO IN METODIKO

LETO 1998 LETNIK XIII ŠTEVILKA 5-6

VSEBINA

Dr. Karmen Erjavec	**185**	MEDIJSKO OPISMENJEVANJE IN VZGOJA ZA MEDIJE
Dr. Samo Fošnarič	**198**	VLOGA IN MESTO FIZIKALNIH VSEBIN V TEHNIČNEM IZOBRAŽEVANJU OSNOVNE ŠOLE
Dr. Amand Papotnik, Vilko Grlj	**204**	LABORATORIJSKE VAJE PRI MATURITETNI MEHANIKI
Dr. Marija Kavkler	**223**	DOBRA NARAVOSLOVNA POUČEVALNA PRAKSA ZA INTEGRIRANE OTROKE S POSEBNIMI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIMI POTREBAMI
Nada Pečavar	**230**	HIPERKINETIČNI SINDROM
Dr. Tatjana Ferjan	**241**	LITERATURA V SODOBNEM POUKU
Mag. Dragan Potočnik	**246**	TURŠKI VPADI NA SLOVENSKO OZEMLJE - PRIMER PROBLEMSKE OBRAVNAVE ZGODOVINSKE TEME
Mag. Mihaela Brumen	**251**	IGRA KOT SPODBUDA ZA ZGODNJE UČENJE TUJEGA JEZIKA
Marija Šabeder	**258**	MOJ PRISPEVEK K DOBRI ŠOLI
Aleksandra Rosc	**262**	IDENTIFIKACIJA KULTURNO PRIKRAJŠANIH, NADARJENIH OTROK
Natalija Mikuletič	**267**	BIBLIOMETRIČNA ANALIZA ČLANKOV REVIJE PEDAGOŠKA OBZORJA V LETIH 1995-1997
o o o	**276**	ODKRIVANJE IN DELO Z NADARJENIMI UČENCI

CONTENTS

Karmen Erjavec, Ph.D.	**185**	MEDIA LITERACY AND EDUCATION OF MEDIA IN SLOVENIA
Samo Fošnarič, Ph.D.	**198**	THE ROLE AND PLACE OF PHYSICS IN PRIMARY SCHOOL TECHNICAL EDUCATION
Amand Papotnik, Ph.D., Vilko Grlj	**204**	LABORATORY EXERCISES AS PART OF THE MATURA SUBJECT OF MECHANICS
Marija Kavkler, Ph.D.	**223**	GOOD TEACHING PRACTICE OF SCIENCE FOR INTEGRATED CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
Nada Pečavar	**230**	HYPERACTIVE SYNDROME
Tatjana Ferjan, Ph.D.	**241**	LITERATURE IN MODERN TEACHING PRACTICE
Dragan Potočnik, MA	**246**	TURKISH INVASIONS IN THE SLOVENE TERRITORY - EXAMPLE OF A PROBLEM ORIENTED HISTORICAL THEME
Mihaela Brumen, MA	**251**	PLAY AS ENCOURAGEMENT FOR EARLY FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION
Marija Šabeder	**258**	MY CONTRIBUTION TO A GOOD SCHOOL
Aleksandra Rosc	**262**	IDENTIFICATION OF CULTURALLY DEPRIVED GIFTED CHILDREN
Natalija Mikuletič	**267**	BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF THE ARTICLES IN THE PEDAGOŠKA OBZORJA JOURNAL IN THE YEARS 1995 - 1997

Dr. Karmen Erjavec

Medijsko opismenjevanje in vzgoja za medije

Izvirni znanstveni članek

UDK 316.77

DESKRIPTORJI: vzgoja za medije, medijska pismenost, množični mediji, televizija, otroci

POVZETEK - Mediji zavzemajo središčno vlogo v naši družbi. Vzgoja za medije si je pridobila pomembno mesto v izobraževalnem procesu mnogih držav. Kot predmet bo vzgoja za medije v novi slovenski devetletki izpolnila osnovne cilje integriranega poučevanja. Učencem bo omogočila dostop do medijev, naučila jih bo analizirati, kritično ocenjevati in izdelovati raznovrstne komunikacijske oblike (časopis, televizijske in radijske oddaje, brskanje po internetu itd.) Vzgoja za medije bo medijsko opismenjevala učence za kritično in ustvarjalno uporabo sporočil v medijsko zasičeni družbi. Pri predmetu si bodo učenci pridobili znanje in navade, ki jih bodo iz pasivnih potrošnikov izoblikovale v aktivne državljane. Ta članek obravnava vzroke za uvedbo novega predmeta vzgoja za medije v slovensko devetletno osnovno šolo in njegove cilje, rezultate analize navad spremljanja medijev pri slovenskih otrocih, obenem pa predstavlja pomen in smernice medijskega opismenjevanja v slovenski družbi.

Original scientific paper

UDC 316.77

DESCRIPTORS: media education, media literacy, mass media, television, children

ABSTRACT - In our society media occupy a central place, and in the educational processes of many countries media education has acquired an important position. In the new Slovene primary school of nine years media education will be a separate school subject fulfilling the basic aims of integrated teaching. It will enable the pupils to access the media, teach them to analyse, critically assess and design various communication forms (newspaper, television and radio broadcasts, internet etc.). Media education will teach media literacy and how to use the information in a media saturated society most critically and creatively. The subject will teach the pupils the necessary knowledge and skills which will help them to develop from passive consumers into active citizens. The article discusses the reasons for the implementation of media education as a new subject into the Slovene primary school, its aims and the results of the analysis of the habits of Slovene children in connection with the media. Finally it presents the role and the guidelines of media literacy in the Slovene society.

Uvod

Današnja pismenost se ne konča s sposobnostjo branja in seštevanja. Kakšno znanje, vrednote in veščine potrebuje državljan v medijsko nasičeni dobi? Kako naj pri mladih vzbudimo zanimanje za demokracijo? Kakšno vlogo imajo pri tem mediji, učenci in starši? Vzgoja za medije nam ponuja odgovor: medijsko pismena oseba ima dostop do medijev, zna analizirati, kritično ocenjevati in izdelovati raznovrstne komunikacijske oblike (tisk, televizija, internet itd.), razume, kako in zakaj nam mediji ponujajo določene vsebine, pozna različne žanre in njihove

zakonitosti, zna uporabljati sporočila množičnih medijev preudarno in ustvarjalno, nadzoruje svojo medijsko izkušnjo in ne obratno.

Medijska pismenost vključuje osnovno pismenost, ki je razširjena z razumevanjem sporočil, ki smo jim prekomerno izpostavljeni vsak dan. Medijski izdelki so primarni vir informacij, prek katerih mladostniki črpajo informacije in si ustvarjajo sliko o svetu. Današnji mladostnik definira svoje domače okolje skupaj z mediji. Mladi se tudi zelo hitro prilagajajo novim tehnologijam in se jih ne bojijo uporabljati.

Danes televizija predstavlja tudi razširjen potencialni vir družbenega učenja. Pri starosti enajstih in dvanajstih let so mladostniki najbolj dovzetni za vpliv medijskih definicij vlog in obnašanja, ker se pri njih takrat prvič pojavlja negotovost o samo podobi. Ko se oddaljijo od svojih primarnih virov avtoritete, ki jih predstavljajo starši, se obrnejo k svojim referenčnim skupinam, najstnikom in najstnicam. K temu jih sili potreba po ustvarjanju svoje nove podobe, modela obnašanja in izkoriščanja prostega časa. Te referenčne skupine jih oskrbujejo z "ogledalno podobo" samih sebe na način, kakor jih vidijo drugi. Če jim referenčna skupina ne zagotovi te "ogledalne podobe", začno mladostniki iskati druge vire avtoritete, med katerimi imajo še posebej velik vpliv mediji, zlasti televizija. Televizijske podobe jim lahko zagotavljajo modele vlog, s katerimi otroci tekmujejo. Tudi če mladostniki ne posnemajo neposredno svojih najljubših igralcev, sprejmejo določene vrednote (npr. pomen moči, denarja, zunanje lepote, individualizma, nastopaštva itd.) vzorce obnašanja (npr. reševanje konfliktov: izbira med nasiljem in dialogom) ali le posamezne dele vlog.

S tem, ko je naša družba postala medijsko odvisna, je sprejela tudi odgovornost, da otrokom in mladim ljudem zagotovi znanje in veščine poznavanja in razumevanja medijskega procesa in njegovih izdelkov. Da so mediji zelo pomembni za mlade, kaže tudi njihov izbor teme - mediji - letošnjih otroških parlamentov, ki jih organizira Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Navade spremljanja medijev slovenskih otrok

V okviru letošnjega projekta otroški parlamenti pod naslovom Mladi in mediji je Zveza prijateljev mladine Slovenije s strokovno pomočjo dr. K. Erjavec in mag. Z. Volčič (Fakulteta za družbene vede) letošnjo jesen raziskala navade spremljanja medijev 9.000 osnovnošolskih otrok iz vse Slovenije. To je prva tovrstna raziskava pri nas. V raziskavi so bile uporabljene tako kvalitativne kot kvantitativne metode.

Osnovni rezultati kažejo, da slovenski otroci glede povprečja števila ur gledanja televizije ne odstopajo od severnoameriških in zahodnoevropskih otrok (Gunter in McAller, 1990, Zillmann, Bryant, Huston 1994, Clifford, Gunter, McAller, 1995). Slovenski otroci gledajo televizijo od 20 do 36 ur na teden, odvisno od starosti, dneva, letnega časa, staršev itd. Televizijo začnejo gledati pri 2 do 3 letih starosti. Do enajstega leta starosti otroci veliko gledajo televizijo (4-5 ur na dan), po

enajstem letu pa gledanje upada. Slovenski dvanajstletniki gledajo televizijo 2,5-3 ure na dan. Ure gledanja televizije je lažje opredeliti tedensko, kajti gledanje se v petek zvečer, soboto in nedeljo znatno poveča.

Poleg gledanja televizije (34%) slovenski otroci redno poslušajo tudi radijski program (30,6%) in zgoščenke (20,2%), pogosto pa tudi berejo revije za otroke in mladino (32,2%), vendar jih skoraj polovica zelo redko prelista dnevni časopis (47,1%).

Mlajši otroci (7-9 let) najpogosteje gledajo televizijo med 16. in 21. uro, to je po prihodu iz šole. Starejši otroci (10-12 let) pa imajo v popoldanskem času več izvenšolskih dejavnosti, zato začnejo gledati televizijo kasneje, po večerji. Ob koncu tedna se čas gledanja televizije spremeni. Ker so otroci ves dan doma, začno gledati televizijo že zgodaj zjutraj. Stopnja gledanosti pade po kosilu, vendar naraste ob petih in šestih popoldan. Ob koncu tedna doseže gledanost vrh ob 20. uri. Kar devetnajst odstotkov otrok gleda televizijo redno do 23. ure, deset odstotkov pa tudi do 24. ure. Zanimivo je, da otroci, katerih starši veliko gledajo televizijo, tudi sami pogosto gledajo televizijo.

Večina slovenskih domov ima televizor postavljen v dnevni sobi (90%), več kot četrtina tudi v otroški sobi (27,6%) in malo manj tudi v spalnici (21,1%). Slovenski dvanajstletniki najpogosteje gledajo nadaljevanke, glasbene oddaje, pustolovske filme in kriminalke. Na vprašanje, katero postajo redno gledaš, so otroci najpogosteje odgovorili, da POP TV, Kanal A in tuje televizijske postaje. Program TV Slovenija 1 gleda le 9,1 odstotek slovenskih otrok. Med oddajami najraje gledajo Super POP, ZOOM, Brez zavor, Odklop, 1,2,3 kdo dobi?, Zmenkarije, Oprah Show, Športna scena, Princ z Bel Aira, POP Party, Nora hiša in Sedma nebesa.

Na vprašanje zakaj gledaš televizijo, so slovenski otroci odgovorili, da gledajo televizijo predvsem zato, da se razvedrijo, pozabijo na svoje probleme in se spočijejo, predvsem starejši otroci (11-12 let) pa tudi zato, da dobijo informacije.

Večina staršev (80,2%) otrokom ni postavila nobenih pravil, katere oddaje smejo gledati in katerih ne. Samo 3 odstotki staršev slovenskih osnovnošolskih otrok redno nadzoruje, kaj gledajo njihovi otroci na televiziji. Majhen vpliv (1,1%) na gledanje televizijskega programa imajo tudi učitelji. Zato pa se otroci najpogosteje pogovarjajo o televizijskem programu s prijatelji in njihove nasvete tudi najpogosteje upoštevajo.

Raziskave kažejo, da so dve- do triletni otroci le opazovalci. Za njih sta pomembna predvsem zvok in akcija. Najpogosteje gledajo risanke. Štiri do šestletni otroci spremljajo program intuitivno, posnemajo televizijske junake in delajo enostavne analogije. Otroško mišljenje je pri teh letih osredotočeno na sedanjost, zato otroci težko povežejo začetek, sredino in konec programa. Prav tako težko razumejo globlji, skriti pomen zgodbe. Še vedno najraje spremljajo risanke, pomembne pa jim postajajo tudi družinske in situacijske komedije. Otroci v tem obdobju potrebujejo zaključeno zgodbo, zato radi vidijo srečne konce filmskih zgodb.

V mišljenju sedem-, osem- in devetletnika pa že igrajo pomembno vlogo dejstva. Razlikovati začne med tem, kaj je in kaj ni res. V teh letih otroci iščejo rešitve določenih problemov, identifikacija ni več pomembna. Otroci že oblikujejo svoje mnenje o določeni medijski vsebini. Ti otroci že povezujejo nit določene zgodbe in jo interpretirajo po svoje. Težave pa še nastajajo, ko morajo povedati, kaj se bo zgodilo glede na že povedano.

Otroci, stari od 10 do 12 let, pa že razmišljajo o medijskih vsebinah, se o njih pogovarjajo s sovrstniki, logično povezujejo dele sporočil. Za to starostno obdobje je velikega pomena vrednota pravičnosti. Od konkretnih idej o moralnih načelih prehajajo na osebno navezanost moralnih načel.

Med 5-letniki je kar polovica takšnih otrok, ki ne razume, da so televizijski junaki pravzaprav igralci, pri 8-ih letih jih to ve tretjina, pri 11-ih pa skoraj vsi.

Danes so raziskovalci na področju učinkov množičnih medijev prepričani, da ti ne vplivajo kratkoročno na vedenje otroka. Vpliv medijev je predvsem dolgoročen. Vsak dan nas znova učijo, kaj je v družbi sprejemljivo, kakšne vrednote vladajo v njej, kako naj se obnašamo kot moški in ženske, kako se razrešujejo problemi (spori na televiziji se v večini primerov razrešijo z nasiljem) itd. Če povzamemo, lahko rečemo, da vpliv medijev ni neposreden in ne vpliva uniformno na vse množično občinstvo, temveč je omejen z osebnostnimi, socialnimi in kontekstualnimi dejavniki.

Otroci danes živijo v multimedijskem svetu, v katerem si je televizija v zadnjih desetletjih iz različnih razlogov, bodisi zaradi načina prikazovanja sporočil, ustvarjanja občutka udeleženosti in iluzije bližine, bodisi zato, ker omogoča beg iz realnosti, priborila vodilni položaj med mladimi in otroci. To kažejo rezultati naše in tujih raziskav, pa tudi odzivi otrok na letošnjih šolskih, regijskih in medregijskih parlamentih.

Medijska pismenost in državljanstvo

Prav tako kot je osnovna pismenost vedno bila nujno orodje uspešnega delovanja demokracije, je medijska pismenost bistvena za demokratično zdravje sodobnih medijsko zasičenih družb. Grožnja demokratičnim vrednotam leži v vrzeli med močnimi medijskimi ustvarjalci in lastniki ter medijskim občinstvom. Medijsko opismenjevanje je eno od ključnih orožij vsake kulture za zmanjšanje te družbene vrzeli.

Najbolj opazna značilnost medijev v dvajsetem stoletju je dejstvo, da je javna regulacija medijske sfere, ki je sicer počivala na logiki paternalističnega odnosa z občinstvom, izginila. Rojstvo zakonitosti komercialne komunikacije pa v temelju spremeni tradicionalno stališče, češ da gledalci in bralci nimajo omembe vredne vloge pri odločanju o tem, kakšni programi se ustvarjajo. Poudarjajo se pravice potrošnikov na trgu in ne državljanov v narodu. Zato je ključnega pomena razvoj,

ki gre v smeri interaktivnosti. V slovenski družbi bo takšna javna politika, ki bo vključevala vprašanja, kakšna je in naj bo vloga medijev v družbi in kako participacija državljanov prek televizije in drugih medijev vpliva na njihovo življenje itd. Takšna politika lahko zmanjša neuravnoteženost, ki je nastala zaradi dominacije komercialnih interesov kulturne industrije. Ne moremo pa pričakovati, da bo komercialna sfera medijev spremenila svoje cilje. To je predvsem naloga javnih medijev. Bistvo tovrstne politike je podpirati raznolikost, stimulirati in omogočati ustvarjalno participacijo državljanov.

Pri izbiri pragmatičnih zahtev za novo javno politiko o medijih in demokraciji, moramo najprej uravnovesiti idealni in praktični vidik. Pri tem je bistveno, da medijska pismenost postane javna zadeva. Zavedati se moramo, da se bo treba za uresničevanje vzgoje za medije in medijsko pismenost še zelo truditi. Vendar je tudi socialna varnost najprej bila le obrobna ideja, preden so jo zakonsko regulirali in začeli vsakodnevno uresničevati. Pri uveljavitvi določene ideje je pomemben vpliv okolja. Zato bo treba začeti s transformacijo ideje iz glav posameznikov v javno areno, kjer jo bodo ljudje analizirali in postopoma sprejemali.

Medijska pismenost je izraz, ki je odprt za nove argumente. V tem članku je uporabljen v najsplošnejšem pomenu, t.i., da državljani poznajo medije in razumejo njihove načine dela: poznajo produkcijo medijske vsebine, družbene, ekonomske in politične značilnosti medijev, zgodovinski razvoj le-teh in razumejo medijske učinke - psihološke, fizične in družbene.

Kljub izredni moči vpliva televizije, ta neposredno ne služi demokraciji. Večina televizijskega programa je namenjena zabavi. Državljani se s pomočjo televizije zabavajo, a premalo informirajo. Zato so se v strokovni javnosti povečale zahteve po vlogi televizije kot podpornice demokracije. Ta je odvisna od javne razprave o pomembnih dnevnih temah in javnega oblikovanja soglasja, ki služi kot podpora za nadaljnjo akcijo. Če je demokracija "umetnost možnega", potem ne vemo, kaj je možno ali zaželeno v skupnosti, ker ne vemo, kaj skupnost misli o različnih javnih temah.

Današnja demokracija potrebuje povratno informacijo od državljanov, da si javni politiki pridobijo kredibilnost pri odločanju o vsakodnevnih temah. Kako lahko to deluje? Predstavljajte si naključno izbrani reprezentativni vzorec državljanov v slovenski državi, ki jih televizija povabi k sodelovanju. Če se strinjajo s tovrstno participacijo, dobijo seznam telefonskih številk, s pomočjo katerih bi izrazili svoje strinjanje ali nasprotovanje s predstavljenimi političnimi stališči. Ta način telefonsko osnovanega in znanstveno podprtega sistema pridobivanja povratne informacije državljanov traja približno tri minute in je javno transparenten. S povezovanjem reprezentativnega zbiranja povratnih informacij z informacijsko dokumentarnega programa in nestrankarskega dialoga lahko skupnost dobro spozna "svoje mnenje" o vsakdanjih javnih temah in problemih.

Reprezentativni pristop k množično komunikacijskem dialogu je bil uspešno preverjen v San Francisku leta 1987 v t.i. "prime time electronic meeting". Ta pionirski eksperiment je bil razvit s pomočjo skupnega truda društva za razvoj nestrankarskih medijev (Choosing Our Future), lokalne ABC-televizijske postaje in lokalne skupnosti. 300 tisoč ljudi si je ogledalo enourni program šestih "volitev". Program se je začel z dokumentarno predstavitvijo, ki mu je sledil dialog med predstavniki različnih stališč. Naključno izbrani državljani so po telefonu izrazili svoje mnenje o določenih vprašanjih. Ker je bila povratna informacija zelo hitra, se je skupnost lahko "izprašala" o perečih javnih vprašanjih.

S tedenskim ali mesečnim elektronskim anketiranjem se lahko izboljša raven komunikacije in odgovornosti med javnostjo in oblastjo. Te povratne informacije, ki so svetovalne narave, lahko pripomorejo tako oblasti, ki se odloča na podlagi znanega stališča državljanov, kot tudi skupnosti, ki aktivneje sodeluje v procesu odločanja.

Vzgoja za medije v svetu

S povečano prisotnostjo medijev v življenju otrok in odraslih, so mediji postali otrokom "vzporedna šola". Razprava o vzgoji za medije in o medijih kot o vzporedni šoli ni nova. Že leta 1964 je *UNESCO* podprl idejo o vzgoji za medije. 1976 leta je *UNESCO* z delovno skupino strokovnjakov izdelal model za množično vzgojo za medije, ki bi otroke in mladostnike naučila kritičnega sprejemanja medijev. Januarja 1982 so v Nemčiji na mednarodnem simpoziju Vzgoja za medije sprejeli deklaracijo, ki jo je podpisalo 19 držav. V njej poudarjajo pomen take vzgoje, ki bo pripravila mlade na odgovorno državljanstvo in večala kritično zavest medijskim uporabnikom.

Finska znanstvenica Sirkka Minkkinen je leta 1978 ponudila sistematičen uvod v vzgojo za medije. Po njenem mnenju mora vzgoja za medije razvijati veščine v kognitivnem, etičnem, filozofskem in estetskem smislu. Po modelu Lasswellove formule je medijsko vzgojo razdelila na: a) zgodovino komuniciranja, b) produkcijo množičnih medijskih sporočil, c) vsebino množičnega komuniciranja in d) vpliv množičnih komunikacij (Minkkinen, 1978, str. 53-54). Njen pristop je oblikovan na podlagi zgodnjih teorij množičnega komuniciranja.

Trenutni trendi na področju komunikološko-pedagoškega raziskovanja so usmerjeni predvsem v analizo občinstva, sprejemnikov sporočil. Medtem ko so bili do nedavnega mediji razumljeni kot institucije s skrajno negativnimi učinki, ki na otroke in mladostnike vplivajo s propagando in lažmi, jih danes razumemo v dvojnem pomenu: množični mediji imajo še vedno močan vpliv na občinstvo, toda tudi to ni povsem pasivno. Posledica tega trenda je novo pojmovanje vzgoje za medije kot odnosa med medijskimi ustvarjalci, besedilom in občinstvom. Nov trend

razume vzgojo za medije kot sproščen, pluralistični in v kurikulum integriran izobraževalni pristop.

Zgodnjo vzgojo za medije v Evropi lahko imenujemo "aristokratski pristop", ker je otrokom in mladini posredovala znanje o dobrem okusu in visoki kulturi kot kulturnem kapitalu, pridobljenem v izobraževalnem procesu. Novejši modeli vzgoje za medije so bolj "populistični", ker sprejemajo, na primer, kulturo mladih brez kakršnekoli kritike. Drugi novejši pristopi k vzgoji za medije vključujejo kombinacijo lastne medijske produkcije učencev in analizo medijev.

V Evropi so prvi uvedli vzgojo za medije v Franciji, kjer so predvsem gojili filmsko vzgojo. V Veliki Britaniji, Kanadi, Avstraliji, na Škotskem in drugih državah je medijska pismenost obvezni del jezikovnega pouka od sedmega do dvanajstega razreda. Večina usposabljanja, ki so ga deležni učitelji V *ZDA*, se zgleduje po modelih britanskih strokovnjakov, kot so Len Masterman, David Backigham, David Lusted in Cary Bazelgette. Pomen vzgoje za medije hitro narašča tudi v Nemčiji. Na Švedskem je vzgoja za medije obvezen predmet od leta 1980. Na Norveškem je vzgoja za medije sestavni del vseh predmetov v osnovni šoli. Tudi v drugih državah, na primer v Španiji in Avstriji, so narejene številne študije in postavljeni modeli za vključitev vzgoje za medije v šolski predmetnik v vse izobraževalne ravni, predvsem pa v osnovnošolsko izobraževanje (Schorb, 1992).

Predmet vzgoja za medije v slovenski devetletni osnovni šoli

Tudi v Sloveniji je Fakulteta za družbene vede (mag. Z. Volčič, dr. K. Erjavec in dr. M. Košir) pripravila učni načrt za izbirni predmet vzgoja za medije v osnovni šoli, ki ga trenutno obravnava Nacionalni kurikularni svet. Predmet vzgoja za medije je sestavljen iz treh enoletnih predmetov: *TISK, RADIO, TELEVIZIJA*. Vsebina predmeta se vsebinsko dopolnjuje, vendar lahko učenci izvajanje enega dela predmeta preskočijo ali izberejo le en del. Vsak izbirni del lahko obiskujejo učenci 7., 8. in 9. razreda devetletne šole po eno uro tedensko, oz. 35 ur letno.

V prvem letu je predmet zasnovan tako, da se poudarjene medijske teme tiska. Učenci spoznajo tudi skupne značilnosti množičnih medijev, razlike med različnimi diskurzi sporočanja: novinarska, umetniška, publicistična besedila, dokument, fotografija, video, film, glasba, internet, ter znajo razlikovati oglaševanje in propagando od novinarskega sporočanja. Po prvem delu izbirnega predmeta učenci razumejo, da mediji sveta ne zrcalijo, ampak ga konstruirajo in kreirajo. Na koncu prvega leta učenci oblikujejo svoj časopis.

V drugem letu se poudarijo radijske medijske vsebine in oblikujejo lastno radijsko oddajo. Učenci tudi spoznajo razlike med medijskim občinstvom.

V tretjem letu je na vrsti televizija in njene značilnosti. V sodelovanju z lokalno televizijsko postajo učenci oblikujejo svojo televizijsko oddajo. V zadnjem delu

izbirnega predmeta se seznanijo z delovanjem interneta. Učenci spoznajo učinke množičnih medijev in še posebej posamezne problematične teme, povezane z mediji, kot so nasilje, idoli, stereotipi. Na koncu se pogovorijo o spremembi svojih navad spremljanja množičnih medijev in napišejo pisma uredništvom, v katerih predstavijo pobude za spremembo medijskih vsebin.

Zakaj vzgoja za medije?

Uvedba predmeta vzgoja za medije še nikoli ni bila tako nujna kot danes. Naštejmo nekaj najpomembnejših razlogov:

- porast medijske produkcije,
- visoka raven medijske potrošnje in medijske zasičenosti v sodobnih družbah,
- ideološka pomembnost medijev in njihov vpliv na spoznavanje družbene realnosti,
- odločujoč vpliv medijev na politiko,
- prevlada vizualne komunikacije,
- deregulacija tiska in *RTV* sistemov,
- nacionalni in internacionalni pritiski na privatizacijo informacij in
- pomembnost izobraževanja mladih ljudi za izzive prihodnosti.

Vsak od zgoraj naštetih trendov zahteva primeren obseg kritične zavesti in koherentno razvit vzgojni program, da bi vzpodbudili kritično avtonomijo mladostnika. Mediji imajo odločilno vzgojno vlogo pri razvoju mladega človeka. Taka vloga lahko osebo dehumanizira ali jo osvobodi. V prvem primeru to pomeni, da medij mladostnika zasvoji in ga odtegne od njegovih lastnih izkušenj, da mu svet postane nesmisel. V drugem primeru medij mladostniku predstavlja kulturno raznolikost, namesto standardizacije in uniformnosti pa mu omogoča samoizpolnitev z možnostjo izbire različne medijske vsebine. Mediji lahko podpirajo socializacijsko vlogo nespremenljivosti v družbi ali ustvarjalno spremembo v smislu obogatitve družbe. Zato je ključna naloga medijske vzgoje pomagati mladim, da postanejo aktivni, svobodni udeleženci v komunikacijskem procesu, ne pa pasivni, statični, neodgovorni služabniki medijskih podob in vrednot v enosmernem komunikacijskem procesu.

Cilji vzgoje za medije

Vzgoja za medije bo učencem omogočila dostop do medijev, naučila jih bo analizirati, kritično ocenjevati in izdelovati raznovrstne komunikacijske oblike (časopis, televizijske in radijske oddaje, iskanje po internetu itd.). Vzgoja za medije

bo medijsko opismenjevala učence za kritično in ustvarjalno uporabo sporočil v medijsko zasičeni družbi. Pri predmetu si bodo učenci pridobili znanje in navade, ki jih bodo iz pasivnih potrošnikov izoblikovale v aktivne državljane.

VZGOJA ZA MEDIJE	
Vsebuje cilje na:	*Učenci se bodo naučili:*
- spoznavnem, - socialnem - čustvenem, - motivacijskem, - estetskem, - moralno-etičnem področju	- kritično analizirati, ocenjevati in izdelovati raznovrstne medijske oblike; - uporabljati medioteke (postali bodo informacijsko in funkcionalno pismeni); - analizirati lastne navade spremljanja medijev, odpraviti morebitno medijsko zasvojenost in ustvarjalno in kritično izbirati medijska sporočila; - biti aktivni državljani, ne le pasivni potrošniki ter razvijati lastnosti, ki so pogoj za razvoj pozitivne samopodobe posameznika in za samostojno družbeno delovanje: 1. komunikacijske veščine, 2. sposobnost ločevanja realnosti in fikcije, 3. sposobnost izražanja mnenja in razpravljanja; 4. sposobnost sprejemanja različnih mnenj...; - spoznati delovanje medijskih institucij (*KDO* sporoča in zakaj), medijskih kategorij (za *KAKŠNO* vrsto besedila gre), medijskih tehnologij (*KAKO* se sporoča), medijskega jezika (*KAKO* vemo, kakšen je pomen medijskih sporočil), občinstva (*KDO* in *KAKO* sprejema medijska sporočila); - spoznati, da mediji: 1. konstruirajo realnost; 2. delujejo po lastnih kodah, pravilih in oblikah; 3. posredujejo ideološka in vrednostna sporočila; 4. delujejo pretežno po tržnih načelih; 5. posredujejo sporočila občinstvu, ki jih subjektivno interpretira; - v praksi, kako se oblikujejo novice in novinarski žanri v posameznih medijih (tisk, televizija, radio), kako prihaja do konstrukcije pomena, kakšna je delovna rutina novinarjev; s sodelovanjem z lokalnimi mediji bodo učvrstili lastno povezanost in povezanost šole z lokalnimi institucijami (osnove državljanske aktivnosti).

Vzgoja za medije vključuje tri pomembne pristope. Prvi temelji na kognitivnih in intelektualnih elementih, ki poudarjajo "znanstveno razmišljanje" z iskanjem resnice in s potrditvijo veljavnih dejstev o medijskih vsebinah, institucijah, procesih in družbeni povezavi.

Drugi pristop vključuje estetske in kreativne elemente z uporabo umetniških standardov. Učenci si bodo pridobili sposobnost ocenjevanja kakovosti medijske vsebine na podlagi posredovane teorije in kriterijev ter lastnih izkušenj. S tem bodo obogatili svojo osebnost na področju zavesti, domišljije in čustev, na področju pridobivanja znanja in razumevanja. Vzgoja za medije bo posredovala znanje o množičnem medijskem oblikovanju sporočil pa tudi o sposobnostih izražanja mnenja z aktivno participacijo v medijih. Tretji pristop izpostavlja etične elemente

in tradicionalne človeške vrednote v povezavi z medčloveškimi odnosi v družbi. Poudarja članstvo posameznika v človeški družbi ter informacijske in kulturne potrebe državljana v demokraciji (ne le iskanje dobička).

Kognitivna zasnova vzgoje za medije izhaja iz specifičnega interesa učencev in njihovih izkušenj iz javne in zasebne sfere. Ker slovenski učenec preživi pred televizijo od 20 do 36 ur na teden, elektronski mediji postajajo najvplivnejši socializatorji. Rast kritične zavesti do medijev pa se omogoča prek spoznavne vsebine, ki vstopajo v pedagoški proces prek predavane literature ter prek osebnih izkušenj, dogodkov in razmišljanj učencev. Vlogo v didaktični strategiji za predmet vzgoja za medije imajo pedagoške metode, ki spodbujajo operativne izobraževalno-vzgojne cilje:

a) kognitivni cilji:

- pridobitev različnih znanj o medijih (usvojiti pojem medija, seznanitev z zgodovino in časom nastanka tiska, televizije in radia, razlikovanje med javnimi in komercialnimi postajami, z možnostmi manipulacije, z vplivi televizije na otroke ...);
- razširjanje kognicije učenca;
- prepoznavanje pomena razlike med medijsko in realno resnico.

b) afektivni cilji:

- dejavno sodelovanje v razpravah;
- razvijanje celovite osebnosti učenca in razumevanje, da naj bi mediji imeli pozitivno vlogo v javni in zasebni sferi;
- spodbujanje h kritičnemu odnosu in razmišljanju in s tem postavitev temeljev za kakovostno (družbeno) medijsko kulturo;
- spodbujanje k aktivnemu prepoznavanju različnih mnenj, argumentov, vrednot prek medijskih vsebin;
- razviti učenčevo samostojnost pri odločanju, sodelovanju, izražanju stališč.

c) akcijski cilji:

- učenec samostojno sodeluje pri medijskih projektih na šoli: novinarske delavnice, šolsko glasilo, šolski radio, šolska zborovanja...;
- učenci sami poskušajo iz množice informacij izbirati najpomembnejše (prispevki iz časopisov in revij).

Pri organizaciji vzgoje za medije je predvideno povezovanje z drugimi predmeti (etika in družba, državljanska vzgoja ...). Pri učnih principih se poudarja aktualnost, sistematičnost, nazornost in problemskost - vsebina predmeta naj vsebuje čim več aktualnih dogodkov, konkretnih dogodkov iz medijskega in družbenega sveta.

Ključni namen vzgoje za medije je pomagati otrokom, da uzavestijo pomen množičnih medijev v naši družbi in se naučijo aktivno izbirati med invazijo medijskih informacij tako, da so ta kreativno in koristno uporabljena in vzbujajo zadovoljstvo in odgovornost. Vzgoja za medije bo pomagala mladostnikom razviti kognitivne in čustvene kot tudi vedenjske veščine in vrednote v celovito izkustvo v povezavi z družbenim okoljem slovenske kulture in naroda. Naš cilj je usposobiti otroke za kritični in avtonomni pogled na medijsko vsebino, za samostojno ocenjevanje značilnosti sodobnih medijskih oblik in za selekcijo medijskih oblik, ki jih lahko otroci koristno uporabijo pri vsakodnevni medijski potrošnji.

V javno izobraževalno politiko in splošno medijsko pismenost je treba vključiti naslednje zahteve: vsaka osnovna šola mora biti opremljena z audio in video sistemom in z drugimi pripomočki, ki bi učencem omogočili neposredno izkušnjo. Svojim učencem mora omogočiti produkcijo audio-vizualnega materiala, časopisa, literarne revije itd. Na višji stopnji osnovne šole pa bi se morali učenci učiti o organiziranosti medijev, njihovem razvoju in regulaciji.

Vzgoja za medije poudarja tudi aktivno vlogo sprejemnika informacij v komunikacijskem procesu. Koncept analize medijev vključuje tudi specifičnosti slovenskega okolja (majhen medijski trg, raznolikost tujih vplivov (italijanski in avstrijski) itd.). Predmet bo presegel ozki okvir učenja estetske tenkočutnosti in razpoznavanja kulture kiča ter posredoval učencem znanje o informirani in kompetentni vlogi posameznika v medijskem procesu.

Bistvena ideja učinkovitega vzgojnega procesa na področju vzgoje za medije je spoštovati individualnost posameznika, vključno z upoštevanjem različne družinske vzgoje. Tako mladostnikom ne bodo vcepljene tuje ideje in mnenja, ampak si bodo znanje pridobili v procesu učenja selektivnega razlikovanja, analitičnega opazovanja in vzročnih ocen dejstev glede na ključne kriterije. Takšen pristop vključuje tako kontekst družine, šole, prijateljev, spoštovanja posameznika kot edinstvene osebnosti kot tudi prejšnjih medijskih izkušenj mladostnika. V vzgoji za medije bo združena svoboda in avtonomnost posameznika s sposobnostjo informirane odločitve.

Fakulteta za družbene vede že pripravlja module za posamezne profile predmetnih učiteljev družboslovne smeri: učitelj z visoko izobrazbo, ki si pridobi komunikološko znanje (vzgoja za medije, komunikologija, socialna psihologija, teorija komuniciranja) za pouk tega predmeta.

Vzgoja za medije se ne bi smela končati za vrati osnovnih šol. Kontinuirana medijska politika mora podpirati razvoj medijskih področij, dostopnih na različnih ravneh skupnosti. Kot zgled naj navedemo različna kulturna društva, ki imajo v Sloveniji dolgoletno tradicijo in ki so odigrala pomembno vlogo pri umetniški vzgoji širšega občinstva. Ni nujno, da bi amaterske gledališke skupine začele ustvarjati profesionalno medijsko vsebino, pomembno pa je, da bi se organizirale podobne institucije kot gledališka društva z lokalnimi medijskimi vsebinami. Po svetu poznamo mnogo uspešnih primerov podobne oblike organiziranosti; na Japonskem že dvajset deluje Community Television Station (*CTS*), v katerem se osemletniki učijo, kako nastaja televizijska vsebina in tedensko izdelujejo svojo revijo in televi-

zijske oddaje za otroke; v Franciji imajo organizirano verigo filmskih delavnic, v katerih ljudje snemajo kratke filme z lokalno tematiko; televizijska postaja v Nemčiji pomaga lokalnim skupinam, da snemajo televizijske oddaje itd. Nobeden od teh zgledov ni popoln. Njihovo učinkovitost omejuje premajhna vladna in finančna podpora, samocenzura in pomanjkanje novinarskih veščin. Vendar pa to ne zamegljuje dejstva, da večdimenzionalni strukturni model komuniciranja v svetu že obstaja in ga je treba le še izboljšati. Moramo dodati, da prej navedeni projekti niso komercialno uspešni in da jih je treba podpreti z javnim (npr. državnim) ali kvazi javnim (npr. sponzorstvo) financiranjem.

V Sloveniji smo daleč od realizacije takšnih projektov. Zato si moramo še posebej prizadevati za uveljavitev komunikacijske politike, ki podpira dinamičen odnos med mediji in občinstvom. V medijsko pismeni družbi so majhne skupine in posamezniki sposobni uporabljati audio-vizualne medije v smislu dvo-dimenzionalne komunikacije. Demokratičnemu javnemu življenju predan sistem javnih medijev mora razviti metode za dejavno vključevanje državljanov. Sodobni teoretiki demokracije so poudarili, da participacija na enem področju lahko omogoči participacijo na drugih področjih. Poleg tega mora demokratični javni *RTV* sistem dovoliti nekaj več od enosmerne komunikacije. Bolj participativen sistem, ki bi državljanom dovoljeval izdelavo lastnih oddaj, bo naredil velik korak proti dvosmerni komunikaciji. Vendar bo takšen sistem omogočil dostop le majhnemu odstotku prebivalstva. Poiskati moramo način, da bi bila vsakodnevna izkušnja televizije manj pasivna in bolj interaktivna. Na kratko, razviti moramo takšno strukturo, da bodo ljudje lahko govorili nazaj v televizijo - televizija se spremeni iz distribucijskega v komunikacijski sistem.

Zaključek

Medijsko opismenjevanje poudarja aktivno vlogo sprejemnika informacij v komunikacijskem procesu. Bistvena ideja učinkovitega vzgojnega procesa pri predmetu vzgoja za medije je spoštovati individualnost posameznika, vključno z upoštevanjem različne družinske vzgoje. Tako mladostnikom ne bodo vcepljene tuje ideje in mnenja, ampak si bodo znanje pridobili v procesu učenja selektivnega razlikovanja, analitičnega opazovanja in vzročnih ocenitev dejstev glede na ključne kriterije. Takšen pristop vključuje tako kontekst družine, šole, prijateljev, spoštovanja posameznika kot edinstvene osebnosti pa tudi prejšnjih medijskih izkušenj mladostnika. Pri vzgoji za medije bo združena svoboda in avtonomnost posameznika s sposobnostjo informirane odločitve.

Množični mediji igrajo središčno vlogo v našem življenju. Zato ključno vprašanje trenutne razprave o vzgoji za medije ni, ali naj jo vključimo v predmetnik osnovnih šol, temveč zakaj smo v Sloveniji za to porabili toliko časa.

LITERATURA

1. Clifford, B.R., Gunter, B., McAller, J.: Television and children, Lawrence Erlbaum Association, New Jersey, 1995.
2. Gunter, B. in McAller, J.: Children and television, Routledge, London, 1990.
3. Mikkinen, R.: A General Curricular Model for Mass Media Education, Unesco, Paris, 1978.
4. Schorb, B.: Media education in Europe, KoPaed Verlag, Muenchen, 1992.
5. Zillmann, D., Bryant, J., Huston, A.C.: Media, children, and the family: social scientific, psychodynamic, and clinical perspectives, Lawrence Erlbaum Association, New Jersey, 1994.

Dr. Karmen Erjavec (1971), asistentka na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani.
Naslov: Topniška 45, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 168 14 61

Dr. Samo Fošnarič

Vloga in mesto fizikalnih vsebin v tehničnem izobraževanju osnovne šole

Pregledni članek

UDK 372.853:372.862

DESKRIPTORJI: splošno izobraževanje, strokovno izobraževanje, fizika, tehnična vzgoja, programsko-vsebinsko usklajevanje, praksa

POVZETEK - V današnjem času se vsebine v splošnem in strokovnem izobraževanju neprestano dopolnjujejo ter bogatijo z novimi spoznanji ter tako predstavljajo kompleksno celoto. Zaradi številnih vsebinskih dopolnjevanj pa v mnogih primerih prihaja do prekrivanj določenih vsebin. Posledica tega je neracionalno načrtovanje učenčevega in učiteljevega časa. Zato moramo težiti k vertikalnemu povezovanju ter usklajevanju sorodnih predmetnih področij, kot nakazujejo primeri iz fizike in tehnične vzgoje, ki predstavljata idealno vez relacij teorija - praksa.

Review

UDC 372.853:372.862

DESCRIPTORS: general education, professional education, physics, technical education, adjustment of programmes and contents

ABSTRACT - In general and in professional education the contents are nowadays constantly being complemented and enriched by new knowledge. Due to these numerous additions certain contents tend to overlap, which results in an irrational planning of pupil's as well as teacher's time. Therefore we must strive towards vertical integration and adjustment of related subject areas. This can be observed in physics and in technical education and represents the ideal connection in the relation between theory and practice.

1. Uvod

V vsakem sodobnem sistemu vzgoje in izobraževanja sta dva globalna sklopa, ki sta povezana med seboj. Eden od njiju je splošno izobraževanje, drugi pa strokovno izobraževanje.

Obseg in vsebina splošnega in strokovnega izobraževanja, njun medsebojni odnos, stopnja prepletanja, trajanja, ipd., sta posledica številnih dejavnikov (idejnih, družbenih, ekonomskih, kulturnih, proizvodnih, znanstvenih, tehničnih...). Pri tem se vsebine splošnega in strokovnega izobraževanja neprestano menjavajo, se dopolnjujejo in bogatijo z novimi spoznavnimi elementi ter se tako razlikujejo od preteklih vsebin splošnega in strokovnega izobraževanja. Na podlagi tega se morejo znanja, usvojena znotraj osnovnega in srednjega splošnega izobraževanja, podkrepljena s strokovnim znanjem, uspešno uporabiti v sedanjosti. Tako je danes potreba po medsebojni povezanosti s praktičnim delom, še posebej pa po povezanosti z delovnim izobraževanjem nujna.

Predmet fizika predstavlja v izobraževalnem kontekstu znanstveno osnovo tehniki. Zato lahko pripada fiziki ena izmed vodilnih vlog v tehnično-tehnološkem izobraževanju. Še posebej lahko pri tem vsebinske karakteristike fizike veliko pripomorejo k seznanjanju učencev s fizikalnimi principi glavnih proizvodnih vej, s tehnologijo mnogih procesov ter s samo organizacijo dela.

Na podlagi dejstva, da se določena znanja, pridobljena pri pouku osnov določenih predmetov morajo uporabljati tudi v praksi, je potrebno v takšno osnovo izobraževanja vnašati tudi elemente tehnično-tehnološkega izobraževanja. Čim višji je nivo znanja, veščin in navad v splošnih izobraževalnih disciplinah, tem uspešnejše je vključevanje tehničnega izobraževanja v ta proces.

Z razvojem fizike, kot znanstvene panoge v proizvodnji, se je pokazala potreba po spremembi tehnično-tehnoloških vsebin, znotraj posameznih predmetnih področij naravoslovja.

Spremembe v vsebinskem kontekstu tehnično-tehnološkega izobraževanja zahtevajo uskladitev metod dela ter zahtevajo nova raziskovanja tega učnega polja.

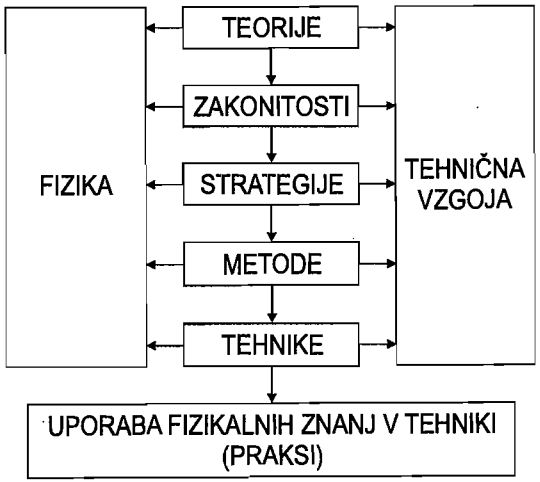
2. Fizikalne vsebine v kontekstu tehnično-tehnološkega izobraževanja

Poučevanje predmeta fizika je bilo v preteklosti bolj enciklopedičnega značaja. Tako pridobljena znanja, še posebej tista iz klasične fizike, so se vključevala v učne programe kot celovit in zaprt sistem. Ta znanja so se obravnavala kot končne in trajne resnice, ki so neodvisne od razvoja in sprememb. Učenci in dijaki so jih morali dojeti in kar je bilo najvažnejše, trajno pomniti. Takšna fizika je bila za učence neprijetna, težavna in pogosto nerazumljiva. Tak način poučevanja pa neuporaben. Da pa ni vse ostalo na mrtvi točki, pričajo najrazličnejše raziskave in načini sestave takšnih fizikalnih programov, ki bi v enaki meri zajemali tradicionalni - klasični okvir fizike, zraven pa še dodali enak pomen dosežkom v fiziki, procesu njenega razvoja in uporabe le te v tehniki (praksi). Vse to pa bi naj bilo odvisno od vrste izobraževalnega zavoda in od starostne stopnje učencev.

Pri tem lahko pedagoški delavci, ki danes poučujemo omenjene predmete veliko storimo.

Da bi dosegali boljše rezultate, pri pouku fizike in tehnične vzgoje, težimo k iskanju vsebinskih povezav, ki nas vodijo bliže k zadanim ciljem. Učitelj si zgradi individualni uporabnostno - praktično naravnan sistem, s katerim racionalizira svoje delo.

Preglednica 1: Shematičen prikaz uskladitve vsebinskih sklopov



Znotraj programa osnovnošolske fizike se tehnično obarvane vsebine vključujejo v redni proces v okviru posebnih tem, demonstracijskih poskusov in skupinskega ali samostojnega dela (Gerlič, 1984, str. 21-23). Toda takšno vnašanje vsebin tehničnega značaja v pouk fizike ima tudi svoje pomanjkljivosti. Nekatere izmed njih so vezane predvsem na neizpolnjevanje programa zaradi slabe učiteljeve priprave na pouk, slabe opremljenosti kabinetov in pomanjkanja ustrezne literature. Druge pomanjkljivosti pa so lahko tudi posledica neusklajenosti v metodiki pouka. Vse to se kaže kasneje v delnem in slučajnem znanju učencev, v nesposobnostih, da bi pridobljena znanja tudi aktivno uporabili v praktičnem delu in nesposobnosti, da bi dojeli fizikalni smisel posameznih procesov v različnih tehnologijah. Delno utemeljitev tega bi lahko poiskali v tem, da se medpredmetno usklajevanje dovolj ne sistematizira.

Večjo sistematizacijo tehničnih znanj bi lahko opravili, če bi se v ta namen uporabili smernice tehnično-tehnološkega razvoja, ki bi se bolj naslanjale na fiziko. Pri tem bi lahko izpostavili različne segmente uporabnih področij (preglednica 2). Hkrati pa lahko pri proučevanju vsake od teh vsebin učenci spoznavajo eno od smeri tehničnega razvoja. Na ta način lahko dosežemo globlje razumevanje znanstvenih osnov različnih smeri tehničnega razvoja, ki ga učenci spoznavajo na osnovi sistematizacije znanj iz fizike. Najpomembnejše je, da se tako povečuje učinkovitost vzgojno-izobraževalnega procesa v celoti, vzporedno pa raste interes učencev za predmet.

Preglednica 2: Smernice proučevanja uporabnih področij tehničnega razvoja pri pouku fizike

FIZIKA	Mehanika	Toplota	Elektrika	Svetloba
PODROČJE PROIZVODNJE	Mehanizmi, stroji, transport, energetika	Toplotna energetika,...	Proizvodnja in koriščenje električne energije	Optika
TEHNOLOŠKI PROCESI IN NAPRAVE	Avtomobil, letalo, raketa, transporter, elektrarne,...	Toplotni motorji in njihov izkoristek, kovine in legure, toplotna obdelava materialov,...	Prevodniki, izolatorji, elektromagneti, elektromotorji, transformatorji, elektrolize, polprevodniki,...	Izvori svetlobe, leče, fotoefekt, zrcala,...

Za uresničitev omenjenih sprememb bi morali ciljno težiti k naslednjim spoznanjem, kjer:

- učenci spoznajo pomen in vlogo znanosti v razvoju materialno- tehnične baze sodobne družbe,
- učenci pridobivajo znanja s tistih fizikalnih področij, na katerih temelji znanstveno-tehnični razvoj in pri katerih se razvijajo predvsem teoretična in eksperimentalna znanja (elektronika, kibernetika, energetika),
- učenci na ta način spoznavajo poklicne dejavnosti (Šindler, 1990, str. 101-103).

Če analiziramo te cilje, ki temeljijo na povezanosti tehnične vzgoje s fiziko, potem je očitno, da je vsebinska utemeljitev fizikalnih teorij in danih usmeritev v tehničnem razvoju.

Glede na prikazane vsebinske sklope se morajo navade in sposobnosti pri učencih izoblikovati na podlagi sistematičnega izvajanja eksperimentalnih del, reševanja fizikalnih problemov in procesa delovno-tehničnega izobraževanja.

Naloge fizike so torej v funkciji vključevanja tehnične vzgoje v njen proces lahko naslednje:

a) Učenci morajo pridobiti znanja o fizikalnih principih v sodobni proizvodnji, tehniki in tehnologiji;
b) Pri učencih se mora izoblikovati pravilen odnos do ekoloških problemov, ki jih sodobna tehnologija in proizvodnja prinašata s seboj;
c) Pri učencih se morajo izoblikovati lastnosti in navade za uporabo kontrolno-merilnih instrumentov, naprav za upravljanje, izvorov energij in drugo;
d) Pri učencih se morajo izoblikovati osebne vrednote, ki se kažejo v pravilnem odnosu do dela, poklicni orientiranosti, ustvarjalni iniciativi, radovednosti, raziskovalni in ustvarjalni sposobnosti (Vuković, 1988, str. 26-27).

3. Zaključek s primeri iz prakse

Praktični primeri nakazujejo, kako lahko racionalno analiziramo učne načrte (Skupina avtorjev, 1992 in Florjančič, Tomšič, 1995) ter vsebinsko strukturo posameznih predmetov dopolnimo z novimi, aktualnejšimi vsebinami, ali pa učne snovi poglabljamo glede na interes učencev.

Preglednica 3: Analitični medpredmetni plan racionalizacije dela po vertikali (Fošnarič, 1992, str. 12-47)

FIZIKA	*Razred*	*PROGRAMSKA IN CILJNA USKLAJENOST S SMERJO NADGRADNJE*	*TEHNIČNA VZGOJA*	*Razred*
Odboj svetlobe	7. razred	Programsko dobro usklajeno, vendar malo prevelik časovni zamik! Izdelava periskopa ali sončne peči (možna izdelava učil za fiziko),...	Konstruiranje uporabnega predmeta (projektna naloga)	8. razred
Vsebine iz električnega toka in električnega naboja, vsebine iz el. napetosti in el. dela	8. razred	Časovno sicer neusklajeno, toda snovno dobro usklajeno! Teoretično pridobljena znanja iz fizike se dopolnjujejo v praktičnem delu. Utrjevanje predstav iz fizikalnih zakonitosti! Možna je programska nastavitev dela tako, da učenci po opravljenih vajah izdelajo dnevnik vaj. Izhodišča za nadgradnjo snovi tukaj izhajajo že iz šestega razreda.	Viri električne energije, vrste stikal, prevodniki in izolatorji	6. razred
			Električne napeljave v hiši, el. vezja z vajami, el. napeljava na kolesu in kolesu z motorjem, kolektorski elektromotor	8. razred
Nelinearna zveza med električnim tokom in električno napetostjo	8. razred	Dobra časovna in programska usklajenost! Delo je lahko problemsko naravnano tako, da se skozi eksperimentalne vaje utrdijo fizikalne zakonitosti o električnih pojavih, po vajah pa se napravi dnevnik, ki ga pregledata učitelj fizike in učitelj tehnične vzgoje! (Možnost prenosa določenih množičnih poskusov iz fizike k uram tehnične vzgoje!).	Termistor (v sklopu eksperimentalnih vaj iz krmiljenja in regulacij)	8. razred

Danes ugotavljamo, da je povezanost različnih predmetnih področij sicer velika, vendar "egoizem strok" preprečuje temeljitejše vertikalne povezave, ki bi lahko na številnih področjih šolskega dela sintetizirale znanja v uporabnejši obliki. Pri fiziki in tehnični vzgoji takšna povezava že dolgo obstaja, vendar ni dovolj izpostavljena. Zasledimo pa jo lahko le pri nekaterih nalogah, vajah in eksperimentih. Pri tem pa je žal premalo problemsko zanimivih in aktualnih nalog tehniškega značaja, še posebej tistih, ki se nanašajo na vsebine našega tehničnega razvoja in proizvodnje. Morda je tukaj odgovor na vprašanje o stagnaciji naravoslovno-tehniških poklicev in zapostavljanju teh predmetnih področij v prenovi šole, saj so učenci v obstoječih programih premalo seznanjeni z aktualnostmi v omenjenih panogah.

LITERATURA

1. Florjančič, F., Tomšič, M.: Tehnična vzgoja. Katalog znanja z učnimi cilji od 5. do 8. razreda osnovne šole, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1995.
2. Fošnarič, S.: Elementi programske povezanosti pouka fizike s poukom tehnične vzgoje v osnovni šoli. Raziskovalna naloga, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1997.
3. Gerlič, I.: Metodika in metodologija pouka fizike v osnovni šoli, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1984.
4. Skupina avtorjev: Fizika 7. razred. Učni cilji in normativi za opremo, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1992.
5. Skupina avtorjev: Fizika 8. razred. Učni cilji in normativi za opremo, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1992.
6. Šindler, G.: Prilozi problemski usmerenoj nastavi fizike, Školska knjiga, Zagreb, 1990.
7. Vukovič, G.: Politehnizacija nastave fizike, Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta, Beograd, 1988.

Dr. Samo Fošnarič (1965), asistent za didaktiko tehnične vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Naslov: Aškerčeva 26, 2000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 214 980

Dr. Amand Papotnik, Vilko Grlj

Laboratorijske vaje pri maturitetni mehaniki

Strokovni članek

UDK 531/533(076)

DESKRIPTORJI: učbenik, delovni zvezek, pisne - delovne podloge, cilji, vednosti (informacije), nadrobne strategije, reševanje problemov, reproduktivne in produktivne dejavnosti, divergentna produkcija, modeli učenja

POVZETEK - Prispevek obravanava temeljne pedagoške, didaktične in psihološke osnove, ki so nujne za ustrezno, poglobljeno načrtovanje in didaktično oblikovanje učbeniških - pisnih gradiv oziroma podlog za laboratorijske vaje pri strokovno-teoretičnih predmetih in za praktični pouk.
Zahteva, da je potrebno v učbenik vgraditi čimveč raznovrstnih dejavnosti z različnih področij - senzoričnih, praktičnih, izraznih in zlasti miselnih, je podprta s strokovno didaktično teorijo, ob tem pa je predstavljen instrumetarij s kategorijami, sestavinami in vsebinami za didaktično oblikovanje pisnih delovnih podlog za laboratorijske vaje in praktični pouk v šolski delavnici.

Professional paper

UDC 531/533(076)

DESCRIPTORS: textbook, workbook, written worksheets, aims, knowledge (information), detailed strategies, problem solving, reproductive and productive activities, divergent production, learning models

ABSTRACT - The contribution deals with the fundamental pedagogical, didactic and psychological bases for appropriate in- depth and sensitive planning, and with the didactic preparation of textbooks, written materials and data for laboratory exercises in technical - theoretical subjects and for practical training. The requirement assuming that it is necessary to incorporate in the textbook as many different activities from various areas (sensorial, practical, expressive, thinking) as possible is supported by the technical didactic theory. The article also presents the necessary instruments with the categories, constituents and contents to be used when designing written worksheets for laboratory exercises and for practical training in the school workshop.

Uvod

V zadnjem času smo priča velikemu razmahu pri pisanju učbeniških gradiv oziroma pisnih delovnih podlog za laboratorijske vaje in praktični pouk, ki jih sestavljalci, ki so praviloma učitelji strokovno - teoretičnih predmetov in učitelji praktičnega pouka, pišejo in imenujejo delovni zvezki.

Pri tem snovanju in pisanju pa preveč izstopa stvarno - logični oziroma stvarno predmetni vidik, ostali vidiki, kategorije in vsebine, ki jih obravnavam v tem prispevku pa v precejšnji meri izostajajo ali pa sploh niso zagledane in vtkane v učbeniška gradiva.

V protokol vaje oziroma v delovno podlago je treba vgraditi čimveč raznovrstnih dejavnosti z različnih področij (senzoričnih, praktičnih, izraznih in zlasti miselnih).

Z dobrim strukturiranjem oziroma sistematiziranjem vsebine učne teme v okviru protokola vaje se določijo ključne točke, ki so bistvene in odločilne za predmet, zakonitost in pojav, ki ga preučujemo.

V začetni del besedila je treba vključiti vsebine, ki učence pripravljajo za obravnavo nove teme.Vsebina nove učne teme mora biti prikazana tako, da učencem pomaga pridobiti znanje, čeprav jim pomaga tudi učitelj med obravnavo novih učnih vsebin z uporabo drugih virov znanja in tudi z razlago.

Uvodno besedilo mora učence usmeriti v izvedbo vaje, da bodo lahko spoznali ustrezna dejstva z opazovanjem, praktičnim delom, poskusi, meritvami (Papotnik, 1997, str. 167).

Vaje so neposredno povezane s funkcionalno nalogo pouka. Vadijo se določene naloge, dejavnosti, operacije, funkcije (senzorne, praktične, izrazne, miselne dejavnosti).

Prav lahko se zgodi, da pri modeliranju oziroma načrtovanju pisnega vira za učence izpustimo kak element, ki je odločilnega pomena za razumevanje pojmov, dejavnosti, pojavov, zakonitosti, procesov itd. Takim napakam pravimo napake I. reda ali napake izpuščanja.

Zgodi pa se lahko tudi nasprotno, da v konstrukcijo pisnega vira (npr. delovnega zvezka) vključimo kak element, ki ni povezan z razumevanjem pojmov, dejavnosti, pojavov, zakonitosti in procesov. Tako napako imenujemo napako dodajanja ali napako II. reda.

Da bi se temu izognili, moramo učbeniška gradiva preveriti oziroma predhodno testirati na primeru enega razreda, v obliki študija primera z izdelanim protokolom za snemanje situacije, ter ugotovitve in izsledke skrbno spremljati in evalvirati v okviru študijske - predmetne skupine. Na osnovi ugotovitev iz študija primera pa se napiše delovni zvezek, ki šele zdaj dobi lastnosti eksterne validnosti.

Primer delovne podlage za laboratorijske vaje

MEHANIKA - DELOVNI ZVEZEK

Statika	*Trdnost*	*Dinamika*	*Hidromehanika*

Tema: Masni vztrajnostni moment

Enota: Masni vztrajnostni moment vztrajnika

Kratka ponovitev o vztrajnosti

□ Oblikujmo pravilo: _____

_____

_____

□ Zapišite primere za stanje mirovanja: _____

_____

_____

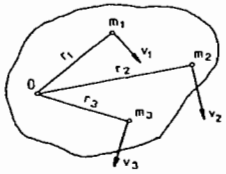
□ Zapišite primere za stanje enakomernega gibanja: _____

_____

_____

Masni vztrajnostni moment

□ Ponazoritev telesa mase m okrog osi pri enakomernem vrtenju:



□ Oblikujmo pravilo:

Pri enakomernem vrtenju telesa mase m okrog osi imajo vsi masni delci m_1, m_2, m_3 ... telesa enako kotno hitrost. Ker pa so razdalje r_1, r_2, r_3 ... različne, tudi obodne hitrosti v_1, v_2, v_3 ... masnih delcev niso med seboj enake.

□ Zapiši izraz (formulo) za kinetično energijo posameznih delčkov:

Kinetična energija posameznih delčkov je: $\frac{m_1 \cdot v_1^2}{2}, \frac{m_2 \cdot v_2^2}{2}, \frac{m_3 \cdot v_3^2}{2}$ ...

□ Zapiši izraz za kinetično energijo telesa: $W_k = \frac{\omega^2}{2} \sum_{r_1}^{r_n} m_i \cdot r_i^2$

□ Kako bi zapisali za masni vztrajnostni momment J?

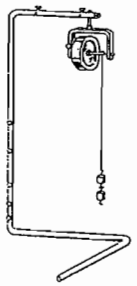
Izraz $\sum_{r_1}^{r_n} m_i \cdot r_i^2$ pomeni masni vztrajnostni moment J telesa, glede na določeno vrtilno os.

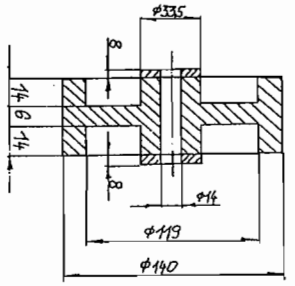
Enota za masni vztrajnostni moment je: kgm^2

Masni vztrajnostni moment vztrajnika

Naloga: Sestavi učilo po skici in izračunaj vztrajnostni moment vztrajnika po enačbi

$$J = \frac{\pi}{32} \rho \, (D^4 - d^4) \, b$$





Praktični preizkus

S pomočjo merjenja časa gibanja uteži določite masni vztrajnostni moment vztrajnika. Na osnovi dimenzij in skice teoretično izračunajte masni vztrajnostni moment ter ga primerjajte z rezultati preizkusa.

Navodilo: Na gred navijte vrvico dolžine h. Nanjo obesite utež z maso m in izmerite čas padanja uteži različnih mas in dobljene rezultate vstavite v enačbo:

$$J = \frac{m \, g \, r^2 \, t^2}{2 \, h}$$

kjer je r = polmer gredi + debelina vrvice.

Vztrajnostni moment iz praktičnega preizkusa primerjaj s teoretično izračunanim in odstopke izrazite v procentih.

Ugotovite, kaj se pri spuščanju dogaja z energijami!

Izračunajte kinetično energijo!

Navodilo za izvedbo meritev

Priprava je sestavljena iz plošče za statiko, na katero vpnemo okvir z vztrajnikom. Vztrajnik je nameščen na aluminijasto gred zaradi zanemarjanja njene teže.

Potrebujemo še vrvico, uro štoparico, ravnilo in utež.

Vztrajnik namestimo na pripravo v ustrezni položaj in ga zavrtimo, da se vrvica navije na gred, utež se dvigne na višino h. Vztrajnik zadržimo, izmerimo višino h, nato vztrajnik spustimo in merimo čas padanja uteži t. Meritev z vztrajnikom večkrat ponovite in zapisujte rezultate.

Merilni list

r = _____ mm
m_r = _____ kg

R = _____ mm
m_R = _____ kg

Število meritev	*h(m)*	*t(s)*
1		
2		
3		
Povprečje		

Število meritev	*h(m)*	*t(s)*
1		
2		
3		
Povprečje		

Obdelava podatkov

Narišite skico obeh teles v obravnavanem gibanju in z uporabo D'Alambertovega principa izpeljite enačbo za masni vztrajnostni moment vztrajnika. Izračunaj masni vztrajnostni moment vztrajnika iz podatkov, dobljenih pri meritvah. Tako dobljeni masni vztrajnostni moment primerjajte z masnim vztrajnostnim momentom vztrajnika, izračunanega s pomočjo enačb v Krautovem strojniškem priročniku.

Primerjava masnih vztrajnostnih momentov:

Primer	*Ugotovljeno s poskusi*	*Izračunano po priročniku*	*Razlika*

Sklepna vprašanja

1. Od česa je odvisen masni vztrajnostni moment vztrajnika?
2. Ali se dobljeni rezultati ujemajo s podatki iz literature?
3. Zapiši, kaj se pri spuščanju dogaja z energijami?
4. Zapiši, zakaj rezultati meritev odstopajo od teoretično izračunanih vrednosti?
5. Zapiši težave, ki si jih imel pri meritvah in izračunih?

_____

_____

Sestavine in elementi za presojanje pisne podloge

1. Realizacija ciljev. Pokritost kataloga (Drole, 1996).
2. Pridobivanje vednosti (informacij).
3. Uporaba strategij vzgojno-izobraževalnega dela.
4. Uporaba nadrobnih strategij za pridobivanje novega znanja.
5. Pridobivanje, poglabljanje, utrjevanje, urjenje, preverjanje in ocenjevanje znanja, spretnosti in navad.
6. Reševanje problemov.
7. Reproduktivne in produktivne dejavnosti.
8. Uporaba modelov učenja.

Priprava na vzgojno-izobraževalno delo

Zap. št.: _____
Šola: _____
Razred: _____

Predmet: Mehanika

Sklop: Kinetika

Celota: Dinamika točke in togega telesa in D'Alembertov princip pri premočrtnem in krožnem gibanju

Učna tema: Masni vztrajnostni moment

Učna enota: Določanje masnega vztrajnostnega momenta vztrajnika

Operativni izobraževalni cilji

Učenci:

- ☐ razumejo pojem vztrajnosti, kar izrazijo z izrazijo z naštevanjem primerov, pri katerih telo vztraja v stanju mirovanja ali enakomernega gibanja;
- ☐ znajo oblikovati pravilo za masni vztrajnostni moment;
- ☐ znajo zapisati izraz za kinetično energijo posameznih delčkov in za masni vztrajnostni moment J telesa;
- ☐ spoznajo, kako se določa masni vztrajnostni moment vztrajnika s pomočjo merjenja časa gibanja uteži;
- ☐ dobljene rezultate znajo vstaviti v znano enačbo ter dobljene rezultate iz praktičnega preizkusa primerjati s teoretično izračunanimi;
- ☐ znajo analizirati izkazane odstopke med znanimi podatki in dobljenimi s praktičnim preizkusom;
- ☐ utrdijo D'Alembertov princip in ga znajo uporabiti pri izpeljavi enačbe za masni vztrajnostni moment vztrajnika.

Operativni vzgojni cilji

Učenci:

- uvidijo pomen fizičnega učila za pridobitev predstav in pojmov o zakonitostih, pojavih in procesih;
- utrdijo si navado o pomenu preverjanja izkustveno pridobljenih podatkov in rezultatov z znanimi iz teoretičnih virov;
- navajajo se na natančnost in doslednost pri izpeljavi vaje oziroma eksperimenta, pri čemer si krepijo fizikalni občutek in razumevanje medsebojne povezanosti sestavin, dogodkov in procesov;
- razvijajo si občutek za dosledno in pravilno zapisovanje izrazov, veličin in enot v dobljenem rezultatu.

Operativni psihomotorični cilji

Učenci:

- ob praktičnem izvajanju zastavljenih nalog in pri eksperimentu si razvijajo delovne in učne navade;
- pri postavitvi fizičnega učila, izvedbi in kontroli meritev si razvijajo gibe rok, prstov in koordinacijo koordiniranih gibov,
- ob nalogah, ki zahtevajo poročanja si razvijajo govorne spretnosti in občutek za pravilno prezentacijo dobljenih rezultatov.

Učne oblike: frontalna, individualna

Učne metode: razlag, razgovor, diskusija, demonstracija, metoda laboratorijskih del, grafičnih del, dela z besedilom, urjenja

Delovne tehnike: skiciranje, načrtovanje, sestavljanje elementov, montaža elementov v sklope

Strategija vzgojno - izobraževalnega dela (zvrst dela): delovna naloga

Nadrobne strategije za pridobivanje novega znanja: abstrakcija, akcijski diagram, analogija, preverjanje hipotez, sklepanje

Modeli poučevanja: model predavanja z eksperimentom, model laboratorijske vaje

Novi pojmi in posplošitve: masni vztrajnostni moment, sile in D'Alembertov princip, vztrajnostni moment vztrajnika, masni vztrajnostni momenti posameznih elementov glede na vrtilno os

Korelacija: fizika, tehnologija materialov in obdelave, praktični pouk

Orodja, stroji in pribor

Orodja: _____

Stroji: _____

Pribor: fizično učilo (stojalo, plošča za statiko, okvir z vztrajnikom), vrvica, štoparica, ravnilo, uteži

Gradiva: _____

Varstvo pri delu (tehnično varni prostor, varna sredstva za delo, uporaba zaščitnih sredstev za osebno varnost): varen prostor, ergonomsko pravilno urejen prostor, oprema, naprave in pribor

Učila: fizično učilo, prosojnice, primerki za demonstracijo

Učni pripomočki: grafoskop

Viri

a) *obče in specialno didaktični:*

- Amand Papotnik: Specialna didaktika in metodologija tehnične vzgoje, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana, 1988.
- 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 - psihološki:*

- 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.
- Norbert Jaušovec: Naučiti se misliti, Educa, Nova Gorica, 1994.

c) *širše in ožje stvarno-predmetni (strokovni):*

- Strojniški priročnik, Tehniška založba Slovenije, Ljubljana, 1994.
- Jože Stropnik: Dinamika, Tehniška založba Slovenije, Ljubljana, 1993.
- Sabina Isakovič, Fedor Klopčar: Dinamika, Tehniška založba Slovenije, Ljubljana, 1988.
- Predmetni izpitni katalog 1998; Mehanika, Državni izpitni center, Ljubljana, 1996.
- Jože Stropnik: Uporaba veličin, simbolov in enot v mehaniki, Ljubljana, 1995.

Strategija poteka učne ure

Artikulacijska stopnja	*Vzgojno-izobraževalna vsebina*	*Metoda, učilo, učni postopek*
1. *UVAJANJE* a) Mobilizacija znanja (oživljanje asociacij)	Pri pouku mehanike smo (pri..... .....) spoznali, kaj je vztrajnost, masni vztrajnostni moment in D'Alembertovo načelo.	Z metodo razgovora in diskusije v frontalni učni obliki ponovimo, poglobimo in utrdimo pojme, ki se nanašajo na vztrajnost, masni vztrajnostni moment in na D'Alembertovo načelo.
b) Motivacija	Opredelitev problema: Kdaj lahko govorimo o vztrajnosti telesa? Kakšno kotno hitrost imajo vsi masni delci pri enakomernem vrtenju telesa mase m okrog osi? Ob opredelitvi problema izvedemo poskus z vrtenjem telesa okrog osi.	Z metodo razgovora razlage in ob demonstraciji efektnega poskusa utrdimo pojem vztrajnosti telesa in enakomernega vrtenja telesa.
c) Napoved učnega cilja (smotra)	Danes bomo spoznali vztrajnostni moment vztrajnika.	Napovemo učni cilj.
2. *USVAJANJE* - Teoretične osnove	Masni vztrajnostni moment. Iz grafičnega prikaza izpeljemo sklep, da imajo pri enakomernem gibanju telesa mase m okrog osi vsi masni delci telesa enako kotno hitrost.	Z metodo razlage, razgovora in grafičnega prikazovanja v frontalni učni obliki pridobimo teoretične osnove.
- Delni povzetek	Povzetek zakonitosti ob sliki.	Z metodo razgovora in grafičnega prikazovanja in diskusije v frontalni učni oblik utrdimo zakonitosti.
- Uporaba teoretičnih osnov	Kako bi zapisali izraz za kinetično energijo posameznih delčkov? Kako bi zapisali izraz za kinetično energijo telesa?	Z metodo razlage, razgovora in demonstracije, v individualni učni obliki uporabimo teoretične osnove.
- Praktični preizkus	- Ob sestavljeni napravi in ob znani enačbi izračunajo vztrajnostni moment vztrajnika.	Z metodo razlage, v okviru modela predavanj z eksperimentom, podamo osnove za eksperimentalno delo.

- Navodila za izvedbo meritev	- Posredujemo navodila za praktični preizkus. - Napovemo dejavnosti (iz delovne podloge). - Izpolnjevanje merilnega lista.	V okviru dejavnosti modela laboratorijske vaje spremljamo delo.
- Obdelava rezultatov	Dejavnosti: - Risanje skic obeh teles v obravnavanem gibanju in z uporabo D'Alembertovo načela izpeljejo enačbo za masni vztrajnostni moment vztrajnika. - Dobljeni masni vztrajnostni moment primerjajo z masnim vztrajnostnim momentom vztrajnika, izračunanega s pomočjo enačb v Krautovem strojniškem priročniku.	V okviru dejavnosti modela laboratorijske vaje spremljamo delo.
3. *PREVERJANJE*	Preverjanje dobljenih rezultatov: - Na osnovi izpolnjenih protokolov vaj oziroma delovnih podlog v delovnih zvezkih preverimo pravilnost in ustreznost. - Ob tem lahko še zastavimo naslednja vprašanja: 1. Od česa je odvisen masni vztajnostni moment vztrajnika? 2. Ali se dobljeni rezultati ujemajo s podatki iz literature? 3. Kaj ste dogaja pri spuščanju uteži z energijami? 4. Zakaj rezultati meritev odstopajo od teoretično izračunanih? 5. Naštejte nekaj težav, ki ste jih imeli pri meritvah in izračunih!	Z metodo razgovora, diskusije, razlage, demonstracije in grafičnih del, v okviru modela predavanj z eksperimentom preverimo stopnjo in kakovost osvojene snovi, ki se navezuje na načrtovane cilje učne ure in na katalog znanja.

Analiza izvedbe vzgojno-izobraževalne dejavnosti (pouk, interesne dejavnosti, fakultativni pouk, projektni dnevi itd.) mora biti temeljita in nepristranska, kajti le tako bomo lahko pri novih izvedbah učnih ur bolj učinkoviti. Prav to pa je pot k razvoju in utrditvi samozaupanja ter k razvijanju sposobnosti kritičnega in samokritičnega presojanja, ocenjevanja, racionalne in empirične evalvacije.

Analiza vzgojno-izobraževalne dejavnosti

Splošne ugotovitve

1. Za katero strategijo (zvrst) vzgojno-izobraževalnega dela gre?
2. Katero učno temo in enoto je učitelj obravnaval?
3. Katere operativne izobraževalne, vzgojne in psihomotorične cilje je hotel doseči in kako mu je to uspelo?
4. Kaj ga je pri delu spodbujalo in kaj oviralo?
5. Ali se je učitelj za izvedbo temeljito pripravil?
6. Kako je sledil svoji pisni pripravi?

Snovna analiza

1. Ali je učitelj snov obvladal v celoti ali ne?
2. Ali je bilo osvajanje nove snovi v skladu z znanstvenimi izsledki?
3. Ali je izrabil vzgojne vplive in možnosti?

Pedagoško - psihološka analiza

1. Ali je znal upoštevati principe, ustvarjati delovno razpoloženje, vzbujati in vzdrževati motiviranost in koncentracijo pozornosti?
2. Ali je uporabljal permisivne ali represivne vzgojne ukrepe?
3. Koliko, kdaj in kako je upošteval postopnost, diferenciacijo in individualizacijo?
4. Kakšno je bilo delovno vzdušje in kakšna delovna disciplina?

Specialno didaktična analiza

1. Kako je učitelj izvajal vzgojno - izobraževalni proces?
2. Ali je učno enoto ustrezno artikuliral?
3. Katero artikulacijo je izbral? Ali so bili vidni učni koraki?
4. Kako je gradil predstave, pojme in posplošitve?
5. Ali je ovrednotil dosežene cilje in kako je to storil?
6. Ali je uporabljal različne metode, oblike, postopke, učila in pripomočke?

Analiza tehnične in organizacijske ustreznosti

1. Ali je učitelj pripravil vse potrebno za izvedbo učne enote (orodja, naprave, stroje, pripomočke, gradiva itd.)?
2. Ali je pravilno stabiliziral prostor, v katerem se je odvijala dejavnost?
3. Kako je uporabljal pripomočke?

Končno mnenje

1. Osebna nota učitelja.
2. Uporaba zbornega jezika - da ali ne. Ali je pazil na jezik?
3. Ali je bila učna ura (izvedba vzgojno-izobraževalne dejavnosti) uspešna? Zakaj?
4. Kratka končna opisna ocena uspešnosti.

Artikulacija učne ure

Primer	*Učna enota*	*Poudarki*
1.	Vrste obremenitev: - statična obremenitev, - utripna dinamična obremenitev, - izmenična obremenitev. *(Franc Cvetaš: Trdnost, Tehniška založba Slovenije, Ljubljana, 1995, str. 11-12)*	Artikulacija je lahko naslednja: 1. Uvajanje (motivacija, oživljanje asociacij, napoved učnega cilja (smotra). 2. Usvajanje (pridobitev predstav in pojmov, ki se nanašajo na vrste obremenitev). 3. Preverjanje (ugotovitev stopnje in kakovosti usvojitve pojmov, navezava na naslednjo učno uro).
2.	Težni pospešek: - velikost težnega pospeška, - navpično padanje, - primera rešenih nalog, - nalogi za vajo. *(Jože Stropnik: Dinamika, Tehniška založba Slovenije, Ljubljana, 1993, str. 14-17)*	Artikulacija je lahko naslednja: 1. Uvajanje (motivacija z začetnim poskusom, ugotovitev predznanja, napoved učnega cilja (smotra). 2. Usvajanje (pridobitev in utrditev osnovnih pojmov). 3. Urjenje (analiza rešenih nalog). 4. Preverjanje (reševanje nalog, analiza in diskusija rešitev, navezava na naslednjo učno uro).

Izbiranje zaporednosti didaktičnih komponent

Zaporednost didaktičnih komponent (etap) učnega procesa je lahko različna:

- uvajanje - usvajanje - ponavljanje - preverjanje,
- ponavljanje - usvajanje - ponavljanje - urjenje,
- uvajanje - preverjanje (in ocenjevanje),
- uvajanje - samostojno delo učencev - preverjanje.

Znotraj posameznih etap oziroma makroartikulacije je potrebno določiti (na-črtovati) učne korake oziroma mikroelemente.

Operativno načrtovanje učnih ciljev

Učni cilj lahko opredelimo z zbirko besed ali simbolov, s katerimi opišemo nameravane učinke pouka; kaj bo učenec ob koncu pouka določene krajše ali daljše enote zmožen napraviti in kako bo učitelj lahko ugotovil, ali je cilj dosežen.

Da to dosežemo, je treba opredelite pogoje:

1. Najti ustrezen naziv za to učenčevo ravnanje, zmožnosti, dejavnosti (izbrati primeren glagol).
2. Opredeliti pogoje, okoliščine, v katerih učenec pokaže, da je dosegel cilj (kateri pripomočki so ali niso na razpolago itd.).

3. Opisati kriterij (merilo), ki ga bomo uporabili, da bomo učenčevo storitev ali ravnanje še označili za zadovoljivo.

Te pogoje je potrebno dosledno upoštevati, če želimo vzgojno-izobraževalne namere opredeliti kot operativne cilje, saj je operativni cilj enopomensko (enoznačno) izražena namera vzgojno-izobraževalne dejavnosti.

Primer operativno izraženega cilja: Učenec zna grafično sestavljati sile s skiciranjem le-teh, pri čemer mora definirati materialno točko, togo telo, aktivno silo, reakcijsko silo, notranjo silo in rezultanto.

Strategije vzgojno-izobraževalnega dela

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

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

Usmerjenost je odvisna od:

- narave in zahtevnosti vzgojno-izobraževalnih vsebin,
- sodelovanja učencev, ki je povezano z razvojno, načrtovalno, preučevalno, raziskovalno, izvajalno in kontrolno aktivnostjo,
- naravnanostjo in zahtevnostjo vzgojno-izobraževalnih programov,
- nalog in ciljev,
- razumevanja "minimalne strokovne kompetence" pri upoštevanju katalogov znanja,
- stopnje in kakovosti usposobljenosti kadra,
- ustvarjalne klime v šoli in izven nje,
- povezanosti teorije in prakse.

Reproduktivne in produktivne - ustvarjalne dejavnosti

1. Reproduktivne tehnične dejavnosti:

- ponavljanje delovnih operacij, prijemov in aktivnosti;
- izvajanje delovnih operacij po tehniški in tehnološki dokumentaciji (skica, risba, shema, načrt, operacijski list, tehnološki list;
- izvajanje delovnih opravil po zaporedju delovno-proizvodnih operacij pri izdelavi izdelka uporabne oziroma funkcionalne vrednosti;
- urjenje delovnih postopkov, ki pomenijo osnovo za pridobivanje znanj, spretnosti in delovnih navad.

2. Produktivne - ustvarjalne dejavnosti:

- konstrukcijska dela v povezavi z izdelavo risbe, pripomočkov, prototipov;
- konstruiranje modelov, naprav, zbirk, tehnoloških sestavljank...;
- konstruiranje delovnih pripomočkov, orodij, strojev...;
- konstruiranje naprav za serijsko proizvodnjo...;
- projektiranje pripomočkov, postopkov in načinov dela...;
- racionalizacijska, inovatorska in izumiteljska dela v vseh fazah nastajanja stvaritve (priprava, načrtovanje, izvedba, preverjanje funkcionalnosti in evalvacija).

Za ustvarjalne - produktivne dejavnosti so potrebne naslednje tehnične sposobnosti:

- Sposobnost opazovanja (tehničnih pojavov in naprav), predstavljanje (razdalj, razmerij, figur, oblik itd.), razumevanja tehničnih problemov (pravilno in hitro dojemanje strukture in funkcije tehnične naprave, njene fiziologije in anatomije.
- Ugotavljanje zvez med deli in celoto (medsebojnih odnosov dane naprave z drugimi napravami, podobnimi po funkciji in različni po strukturi itd.).
- Konstruktivna fantazija.
- Konstruktivno mišljenje (fantazijsko oziroma miselno ustvarjanje nove konstrukcije (Sagadin, 1966, str. 128-129).

Guilfordove faktorske analize sposobnosti (1971) kažejo, da so v povezavi z ustvarjalnostjo predvsem faktorji divergentnega mišljenja, ki so po mnenju Guilforda nadvse pomembni za ustvarjalnost (Papotnik, 1991, str. 14).

Faktorji divergentne produkcije so:

1. originalnost: sposobnost, da se pridobijo neobičajni, oddaljeni in statistično redki odgovori;
2. fleksibilnost: sposobnost, da neka ideja variira v velikem obsegu, čeprav se to z uvodno instrukcijo ne zahteva;
3. fluentnost (besed, asociacij, idej): sposobnost, da se hitro ustvarijo besede, asociacije in ideje, ki zadovoljujejo zahtevam po strukturalnosti in bistvu;
4. figuralna elaboracija: sposobnost izdelave podrobnega načrta, razvijanje podrobnosti in planiranje raziskovanja, razvijanje idej in izdelava načrta za raziskovanje določenega problema v celoti;
5. občutljivost za probleme: sposobnost, da se spoznajo pomanjkljivosti in potrebe za spremembo obstoječih sestavin;
6. redefinicija: sposobnost, da se ovrže stari način razlage znanih predmetov, ki naj bi se uporabili v nove namene (Kvaščev, 1981, str. 41-49).

Podrobne strategije za ustvarjanje novega znanja

Z.š.	*Strategija*	*Opis in uporaba*
1.	Abstrakcija	Pomeni dojemanje bistvenih značilnosti kakega pojava ali pojma in zanemarjanje nebistvenih. V povezavi z analognim sklepom je abstrakcija sestavni del reševanja problemov.
2.	Akcijski diagram	Reševanje problema nas vodi od enega problemskega stanja k drugemu, vse do rešitve. S pomočjo akcijskega diagrama ocenimo možno število akcij, ki jih lahko izvedemo pri reševanju, in preverjamo njihovo izvajanje.
3.	Analogija	Analogni sklep obsega: - abstrakcijo, - iskanje modela, - prenos modela na prvotno stanje in - preverjanje ustreznosti prenesenega modela. Z analogijo lahko rešujemo slabo definirane probleme in probleme z vpogledom; ustvarjamo tudi novo znanje.
5.	Asociativna analogija	Ta strategija pomeni povezovanje dveh situacij na osnovi enega ali več skupnih elementov. Uporabljamo jo pri analognem reševanju slabo definiranih problemov.
6.	Klasifikacija dejavnosti	Posamezne dejavnosti (operacije reševanja nekega problema) razporedimo v razrede, ki so ekvivalentni - ali vsaj podobni. Strategija je uporabna za reševanje dobro definiranih problemov.
7.	Preverjanje hipotez	Najprej skušamo natančneje opredeliti cilj. Če je problem kompleksen, se odločimo samo za neki vidik cilja ali za vmesni cilj. V tem procesu se zbirajo informacije, ki se nanašajo na problemski prostor. V problem se nato vnašajo novi vidiki, obstoječi elementi problema se spreminjajo ali odvzemajo, lahko pa se dodajajo tudi novi. Ves proces se ponavlja, dokler rešitev ne ustreza kriterijem. Preverjanje hipotez je osnovna strategija za reševanje slabo definiranih problemov.
8.	Sklepanje	Sklepanje je postopek reševanja, s katerim razjasnimo informacije, ki so podane v problemskem prostoru. S sklepanjem rešujemo različne vrste problemov, od dobro definiranih, prek problemov z vpogledom, do slabo definiranih problemov.

Modeli učenja

Model je abstrakten opis realnega sveta, je preprostejša ponazoritev bolj sestavljenih oblik, procesov in funkcij fizikalnih pojavov in zamisli. Z modelom povečamo razumevanje in napovedovanje.

Model je elastična shema algoritma, ki usmerja učni proces na optimalni medij in optimalno sociološko obliko dela za doseganje želene kakovosti znanja. Model je definiran s tremi spremenljivkami:

1. z medijem (celovitost metod, sredstev, pomagal in izkušenj o njihovi vrednosti, ki lahko ima teoretično oziroma eksperimentalno vrednost).
2. s sociološko obliko dela (frontalna, skupinska in individualna vrednost oblik).
3. z algoritmom znanja (vrednost prepoznavanja, reprodukcije, operativnosti in kreativnost).

1. Model predavanja

Model predavanja zajema monološke metode, analizo in sintezo izobraževalno-vzgojnih vsebin s poudarkom na teoretičnem pojasnjevanju pojavov, ki se pojavljajo v fiziki, mehaniki, tehniki in tehnologiji.

Shema modela predavanja:

- prikaz posameznih primerov,
- oris značilnosti in elementov posameznih primerov,
- prikaz skupnih značilnosti,
- poudarki na zakonitostih pojava,
- prikaz celote in skupnih značilnosti,
- klasifikacija delov celote po istih ali različnih značilnostih.

2. Model predavanja z eksperimentom

Posamezne zakonitosti se lahko pridobijo z uporabo eksperimenta, pri čemer gre za induktivno - deduktivno usmerjenost učnega procesa.

Okvirna shema modela:

- pojasniti namen poskusa in narisati napravo,
- spoznati dele naprave in jo sestaviti,
- preveriti medsebojne zveze za posamezne veličine,
- kvalitativno in kvantitativno preveriti zveze med veličinami,
- podatke vnesti v preglednice in jih prikazati tudi grafično,
- posamezne zveze (odnosi) se izkazujejo v zakonitosti, pravilu ali formuli,

- iz spoznane zakonitosti se izpeljejo novi primeri,
- utrdijo se nova pravila in pogoji za definicije.

3. Model programiranega ponavljanja

Programirani pouk se lahko izvaja po naslednjih korakih:

- stimulacija,
- reakcija in
- podkrepitev.

Po obravnavi nove snovi, ki tvori zaokroženo celoto se izvede ponavljanje, ki lahko ima naslednjo shemo:

- ponovitev zakonitosti, formul in veličin,
- izvesti tipično nalogo po algoritmu (evidentirati pojav, naznačiti znane in neznane veličine, izbrati postopek (formulo), izračunati in komentirati rezultat,
- individualne naloge in individualno delo,
- pomoč in svetovanje učencem,
- kontrola in preverjanje rezultatov,
- zaključna diskusija in komentiranje rezultatov.

4. Model laboratorijskih vaj

V klasični terminologiji je prisoten izraz: praktikum. Pri tem ne mislimo na prostor, ampak na uporabo laboratorijske metode kot specifične metode pri izvajanju laboratorijskih nalog in vaj.

Shema laboratorijskih vaj:

- definiranje (kvantitativno) naloge,
- spoznavanje z napravami, ki predstavljajo učna sredstva in pripomočke,
- sestavljanje naprave (npr. po shemi),
- izvajanje vaje (oziroma vaj) po priloženih navodilih,
- izmerjene (ugotovljene) vrednosti se vnašajo v preglednice in grafe,
- na osnovi zakona (formule) se računa želena veličina,
- na osnovi večkratnih merjenj (ugotavljanj) se rezultat interpretira z analizo napake,
- zaključni napotki za dodatne naloge, ki so s področja obravnavanih zakonitosti.

5. Model laboratorijskega problema

Preučevana tematika se nanaša na obdelavo laboratorijskega problema in pri tem učenec sam načrtuje in oblikuje postopke za pridobitev teoretičnih osnov za reševanje zadane naloge. Učenci dobe samo skope napotke (npr. napotke o pripomočkih, veličinah itd.).

Ne dobe pa sheme za sestavljanje naprave, ne dobijo končnih formul in ne dobe natančnih napotkov.

Shema modela laboratorijskega problema:

- na osnovi razpoložljivih sredstev se izvedejo meritve,
- izvajajo se neposredna merjenja,
- iskanje novih možnosti za pridobivanje podatkov, če z izmerjenimi podatki ni možno pridobiti želenih rezultatov,
- zagotoviti nove okoliščine,
- razmisliti o posebnih značilnostih iskane veličine (v primeru, da ne pridemo do rešitve),
- spremeniti utečene načine in tehnike reševanja, ki sugerirajo sredstva in veličine, ki ne peljejo do rezultata.

Sklep

Prispevek lahko sklenem s spoznanjem, da učenec ni posoda, ki jo je treba napolniti, ampak bakla, ki jo je treba prižgati, kar pomeni, da mora učitelj ravnati tako, da bo pouk ustvarjalno delo učitelja in učencev. To spoznanje naj velja tudi pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju laboratorijskih vaj pri maturitetni mehaniki.

LITERATURA

1. Bek, B.: Modeli učenja u nastavi fizike, Školska knjiga, Zagrab, 1991.
2. Cvetaš, F.: Trdnost, Tehniška založba Slovenije, Ljubljana, 1995.
3. Drole, R.: Navodila za pravilno sestavo nalog za maturo iz mehanike, Portorož, 1996.
4. Isakovič, S; Klopčar, F.: Dinamika, Tehniška založba Slovenije, Ljubljana, 1988.
5. Jaušovec, N.: Naučiti se misliti, Educa, Nova Gorica, 1994.
6. Jaušovec, N.: Kako uspešneje reševati probleme, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1991.
7. Kramar, M.: Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli, Edica, Nova Gorica, 1994.
8. Kubale, V.: Pripravljanje učiteljev na vzgojno-izobraževalno delo, Pikos print shop, Maribor, 1994.
9. Labinowicz, E.: Izvirni Piaget; Mišljenje - učenje - poučevanje, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1989.

10. Novak, H.: Projektno učno delo drugačna pot do znanja, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.
11. Papotnik, A.: Zvrsti vzgojno - izobraževalnega dela pri poklicnem izobraževanju, Sodobna pedagogika, Ljubljana, št. 5-6, 1991.
12. Papotnik, A.: Tehnična ustvarjalnost v srednji šoli, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1991.
13. Papotnik, A.: Specialna didaktika in metodologija tehnične vzgoje, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana, 1988.
14. Papotnik, A.: Prvi koraki v projektno nalogo, Didakta, Radovljica, 1992.
15. Papotnik, A.: Vsi učbeniki so knjige, vse knjige niso učbeniki, Strojniški vestnik, št. 3-4, Ljubljana, 1997.
16. Poljak, V.: Didaktika, Školska knijga, Zagreb, 1984.
17. Predmetni izpitni katalog 1998; Mehanika, Državni izpitni center, Ljubljana, 1996
18. Stropnik,J.: Dinamika, Tehniška založba Slovenije, Ljubljana, 1993.
19. Stropnik, J: Uporaba veličin, simbolov in enot v mehaniki, Ljubljana, 1995.
20. Strojniški priročnik, Tehniška založba Slovenije, Ljubljana, 1994.
21. Tomič, A.: Strukturiranje učne priprave, Vzgoja in izobraževanje, št. 3, Ljubljana, 1983.

Vilko Grlj, dipl. ing., Srednja kovinarska in strojna šola Koper.
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. Marija Kavkler

Dobra naravoslovna poučevalna praksa za integrirane otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami

Pregledni članek
UDK 376:371.3
DESKRIPTORJI: otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, integracija, naravoslovje, dobra poučevalna praksa

POVZETEK - Otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, ki so integrirani v redne osnovne šole, dosegajo največje izobraževalne dosežke pri naravoslovju. Učitelji morajo pripraviti ustrezne pogoje, ki omogočajo tem otrokom uspešno vključitev v proces izobraževanja. Teoretična dognanja se zelo počasi uveljavljajo v pedagoški praksi, zato so v Angliji začeli uvajati raziskovalne projekte, ki proučujejo dobro poučevalno prakso. Menijo, da je dobra poučevalna praksa za otroke s posebnimi potrebami tudi dobra poučevalna praksa za vse otroke. V prispevku so predstavljene nekatere značilnosti dobre naravoslovne poučevalne prakse za integrirane otroke s posebnimi potrebami.

Review
UDC 376:371.3
DESCRIPTORS: children with special educational needs, integration, science, successful teaching practice

ABSTRACT - Children with special educational needs who are integrated in mainstream schools, can be quite successful in science. Teachers need to prepare suitable conditions which will enable these children to become successfully integrated. Because theoretical findings and knowledge only slowly find their way into teaching practice, Great Britain started to introduce research projects, which would investigate good teaching practice. They believe that good teaching practice for children with special needs can equally successfully be applied to all children. The article presents some characteristics of good teaching practice of science for the integrated child with special needs.

Uvod

V državah, v katerih se integracija otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami že dalj časa izvaja, lahko najdemo pestro izbiro strokovne literature, učbenikov, delovnih zvezkov, učnih in tehničnih pripomočkov itd. Teoretiki in praktiki pa iščejo vedno nove, učinkovitejše, za učitelje in učence sprejemljivejše metode poučevanja otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Prevladuje spoznanje, da naravoslovne vsebine in spremljajoče naravoslovne dejavnosti omogočajo največjemu številu otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami uspešno integracijo v redni razred, ker jim omogočajo doživljanje uspeha.

V angleških šolah posvečajo veliko pozornosti razvijanju naravoslovnih pojmov, sposobnosti in spretnosti. Angleški trinajstletniki so dosegli zelo dobre rezultate pri preverjenju naravoslovnih znanj na tretjem mednarodnem preizkusu matematičnih in naravoslovnih znanj (*IEA TIMSS*, 1996). Otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami dosegajo najboljše rezultate na eksternih nacionalnih preizkusih znanja ravno pri naravoslovju (preverjajo znanje angleškega jezika, matematike in naravoslovja).

Na strokovnem obisku po angleških šolah, ki je bil financiran iz sredstev naravoslovnega projekta Tempus-EDEN (Leeds, junij 1997), sem proučevala njihovo dobro naravoslovno poučevalno prakso, predvsem za integrirane otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.

Naravoslovje za otroke s posebnimi potrebami

V novejši strokovni literaturi prevladuje mnenje, da morajo šolski delavci pripraviti pogoje, ki omogočajo otroku s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami uspešno vključitev v razredni kolektiv, namesto da pričakujejo otrokovo prilagoditev razredu.

Potrebe teh otrok so podobne potrebam drugih otrok, zato o resnični integraciji lahko govorimo le takrat, ko otrokom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ponudimo enake priložnosti kot vrstnikom.

Obstaja pet razlogov za integracijo otrok s posebnimi vzgojno- izobraževalnimi potrebami pri naravoslovju:

1. Naravoslovje omogoča aktivno sodelovanje vsakega otroka;
2. Naravoslovno znanje, sposobnosti in spretnosti lahko razvijamo z majhnimi koraki s pomočjo praktičnih dejavnosti, zato so otroci bolj pozorni in skoncentrirani pri delu;
3. Naravoslovne dejavnosti spodbujajo domišljijo, pozitivno čustvovanje, kar zmanjšuje tudi vedenjske težave;
4. Delo v skupinah spodbuja medsebojno komunikacijo in
5. Izvajamo lahko različne dejavnosti z izmenjavo znanj, izkušenj in nudenjem pomoči drug drugemu (Sutherland in Boyes, 1993).

Pri načrtovanju in pripravi naravoslovnih dejavnosti za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami mora biti učitelj pozoren na pripravo prostora, komunikacijo in prilagoditev procesa poučevanja (*NCC*, 1992).

Priprava prostora vključuje:

- odstranitev vseh motečih dejavnikov in sprememb (ustrezna pravila hišnega reda npr.: ne dirjati po razredu, če je v razredu slep ali gibalno oviran otrok itd.),

- odstranitev fizičnih ovir (preproga, stopnice) in priprava ustreznega pohištva (mize, stola) za otroke z gibalnimi motnjami,
- sistematično in logično shranjevanje učnih pripomočkov in opreme (slep otrok bo le tako lahko samostojno uporabljal pripomočke),
- ustrezno razsvetljavo (dodatna luč na klopi in dobra osvetlitev razreda za slabovidnega otroka),
- prilagoditev akustičnosti sobe otrokom s senzornimi motnjami,
- pripravo mirnih kotičkov za delo za otroke z motnjo pozornosti in koncentracije itd.

V zvezi s komunikacijo mora učitelj načrtovati in pripraviti:

- urejene, dobro vidne ilustracije in zapise,
- ustrezne prilagoditve za otroke s senzornimi okvarami (ustrezen papir, barvni zapis ali zapis v brajici),
- prilagoditve verbalno posredovanih informacij otrokovemu jezikovnemu znanju (enostavna navodila - vključujemo le termine, ki jih otrok obvlada, izogibamo se nikalnicam),
- večkratno (na različne načine, po različnih senzornih poteh posredovano) razlago ključnih pojmov in terminov,
- neverbalno predstavitev informacij (predmeti, slike, video) itd.

Proces poučevanja lahko učitelj otrokom prilagaja tako, da:

- dobro razloži nove pojme (vključuje tudi učenje po modelu), ne obravnava preveč pojmov naenkrat,
- omogoči otrokom zadostno število ponavljanj,
- načrtuje delo po malih korakih (naloge razdeli na podstopnje),
- organizira več aktivnega raziskovalnega dela in izmenjavo informacij v skupini,
- sproti preverja razumevanje otrok,
- otroku ponudi dovolj časa za rutinska dela (pripravo pripomočkov, branje navodil itd.),
- poveri otroku odgovorno nalogo v razredu, ker s tem izboljša njegovo samopodobo itd.

Dobra naravoslovna poučevalna praksa za otroke s posebnimi potrebami

"Dobra poučevalna praksa" je danes popularen termin, ki označuje nove trende v angleških raziskovalnih projektih povezanih predvsem s prilagajanjem kurikuluma in z organizacijo učinkovitejšega poučevanja otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. To novo usmeritev povezujejo z gesli: kurikulum za vse, metode dela za vse otroke itd. Pogosto se citira ugotovitev Nacionalnega kuriku-

larnega sveta, ki se glasi: "Dobra poučevalna praksa za otroke s posebnimi potrebami je dobra praksa za vse otroke" (*NCC*, 1992).

Beveridge in sodelavci (1994) poudarjajo, da se teoretični izsledki zelo počasi, netočno in nepopolno uveljavljajo v vzgojno-izobraževalni praksi, zato so se usmerili v iskanje uspešnih pristopov poučevanja otrok s posebnimi vzgojno- izobraževalnimi potrebami, ki so se že uveljavili v praksi, ker pričakujejo, da se bodo ti pristopi hitreje in uspešneje aplicirali nazaj v prakso. Informacije o dobri poučevalni praksi se načrtno in sistematično zbirajo pri vseh udeležencih na šolah, ki slovijo po dobri poučevalni praksi. Načrtno in dalj časa opazujejo tudi proces poučevanja v razredih, v katere so vključeni otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.

Dobro prakso poučevanja vseh otrok in še posebno otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami je zelo težko definirati. V literaturi in praksi se najpogosteje navaja, da je dobra poučevalna praksa prisotna v tistih šolah, v katerih je prisotna pozitivna usmerjenost osebja do izobraževanja otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v povezavi z vsem kurikulumom in omogoča vsem otrokom maksimalen razvoj njihovih izobraževalnih potencialov (Carter, 1997). Dobro poučevalno prakso pogojuje prilagoditev vsebin kurikuluma in prilagoditev strategij poučevanja (Qualter, 1996).

Kot pomemben element dobre poučevalne prakse za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami se navaja diferenciacija. Pri naravoslovju lahko zahteve diferenciramo z nalogo ali z izidom oz. rezultatom (Qualter, 1996), nekateri pa dodajajo še diferenciacijo, povezano s predstavitvijo same teme (Carter, 1997). Diferenciacija s pomočjo naloge zahteva dobro analizo naloge, da ugotovimo podstopnje le-te. Učitelj da reševati vsem otrokom enako nalogo, vendar na različnih nivojih zahtevnosti. Pri diferenciaciji izidov oz. rezultatov pa učitelj izbira naloge, pri katerih so možne različne rešitve. Oba načina diferenciacije omogočata otrokom uspešnejše reševanje nalog na njihovem lastnem nivoju razumevanja.

Značilnosti dobre naravoslovne poučevalne prakse

Carter (1997) je raziskovala dobro naravoslovno poučevalno prakso za integrirane otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Z opazovanjem učiteljev v razredih, intervjuji učiteljev, ravnateljev in inšpektorjev je zbrala informacije, ki omogočajo kompleksno predstavitev dobre naravoslovne poučevalne prakse. To je našla na šolah, na katerih:

- je pozitiven odnos vsega osebja do izobraževanja otrok s posebnimi potrebami,
- ima ravnatelj pozitiven odnos do izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v redni šoli in spodbuja osebje, da se izobražuje in spreminja stališča do izobraževanja teh otrok,

- je zaposlen koordinator za otroke s posebnimi potrebami, ki spodbuja osebje in učiteljem nudi ustrezno pomoč (pri izdelovanju individualnih programov, svetovanju metod poučevanja, korekciji učnih težav) in
- je prisotna tudi aktivna pomoč staršev (materialna ali pomoč v obliki asistence v razredu).

Šole, v katerih se pojavlja dobra naravoslovna poučevalna praksa, se med sabo zelo razlikujejo po okolju, v katerem se nahajajo, pa tudi po stopnji učnih težav vključenih otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Nekatere šole imajo poleg integriranih otrok v rednih razredih še posebne enote pri šoli za otroke z zmernimi učnimi težavami ter motnjo vedenja in osebnosti. Otroci z zmernimi in hujšimi učnimi težavami, ki so integrirani v redni razred imajo za vse ali določeno število ur pomoč asistenta (nima formalne pedagoške izobrazbe, ampak le tečaje za delo s takimi otroki). Asistent ne pomaga le otroku, ki ima poseben status, ampak vsem otrokom v razredu, ki potrebujejo pomoč pri učenju. Otroku s posebnimi potrebami asistent še enkrat razloži snov, prilagodi zahtevnost naloge, dodatno ponazori nalogo, postavlja usmerjevalna vprašanja, pomaga pri organizaciji dela itd.

Dejavniki dobre poučevalne prakse za otroke s posebnimi potrebami

Za dobro poučevalno prakso je predvsem značilna delovna atmosfera. Učitelj organizira več dejavnosti, pri katerih k rešitvi problema lahko nekaj prispevajo tudi otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Ker otroci rešujejo naloge, ki so prilagojene njihovim sposobnostim, radi sodelujejo.

Vse otroke obravnavamo s spoštovanjem in so deležni pogostih spodbud. Ne označujemo jih kot neuspešne, ker rešujejo diferencirane naloge, ki jim omogočajo doživljanje uspeha.

V obiskanih angleških šolah (razredna stopnja), kjer so tudi otroci s posebnimi potrebami, sem opazovala vključevanje teh otrok v različne dejavnosti pri naravoslovju. Prijetno sem bila presenečena nad odprtostjo osebja in njihovo pripravljenostjo za sodelovanje, saj sem dobila vse željene informacije, materiale in sem lahko šla po razredih, kamor sem želela. Otroci so dobro sodelovali pri naravoslovnih dejavnostih in tudi otroci s posebnimi potrebami so se vključevali v dejavnosti skupaj z vrstniki. Učitelji in asistenti so bili prijazni do otrok, pomagali so jim z dodatnimi razlagami, navodili, ponazoritvami itd. Otroci so jih brez pomislekov prosili za pomoč in tako kot vrstniki so bili tudi oni deležni pohval.

Otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami mnogo bolje sodelujejo, če je učitelj pozoren tudi na vprašanja, ki jih postavlja otrokom. Učitelj naj postavlja odprta vprašanja, ki vsem otrokom omogočajo vsaj delno rešitev problema. Otrokom so v veliko pomoč tudi vprašanja, ki jih vodijo od stopnje do stopnje pri reševanju

določenega problema. Več otrok pravilno odgovori na vprašanje, če ga učitelj ponovi in počaka, da se otrok zbere, premisli in odgovori. Vprašanja naj otroka usmerjajo k rešitvi problema. Seveda pa mora biti pri postavljanju vprašanj učitelj posebno pozoren na njihovo jezikovno zahtevnost. Jezik mora biti prilagojen otrokovim sposobnostim izražanja. Večina otrok s posebnimi potrebami uspešneje odgovarja na vprašanja, če so le-ta kratka, enoznačna, v trdilni obliki in vključujejo otroku znane termine.

Velik pomen pripisujejo tudi komunikaciji. Učitelji spodbujajo komunikacijo z vrstniki v paru ali skupini ob reševanju širših problemov. Omogočajo diskusijo, ki je prilagojena otrokovim kognitivnim in jezikovnim sposobnostim. Pogosto otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami presenetijo z dobrim razumevanjem problema in informacijami, ki dopolnjujejo skupinsko rešitev.

V razredih učitelji otroke fleksibilno razporejajo v skupine s fleksibilnim sedežnim redom. Razporejanje otrok v skupine je zelo pomembno, saj pri naravoslovju izhajamo iz otrokovih izkušenj. Otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalni potrebami je pri reševanju nekaterih nalog lahko samostojen, pri drugih pa potrebuje pomoč in vodstvo učitelja ali vrstnikov.

Naglušen otrok npr. sedi spredaj, kadar učitelj razlaga snov, ko pa se različne dejavnosti prenesejo v druge dele razreda, se tudi otrok presede drugam, da lažje sledi pogovoru v razredu. Otrok z motnjo pozornosti prav tako sedi v bližini učitelja, ko le-ta razlaga snov, a se preseli v miren kot, ko individualno rešuje nalogo. Učitelj otroke v razredu razporeja glede na njihove potrebe in vrsto dejavnosti, ki poteka v razredu.

Otroci na različne načine beležijo rezultate rešenih problemov: odgovor napišejo, izvedejo praktično dejavnost, narišejo histogram ali le piktogram, verbalno predstavijo rešitev itd. Način predstavitve rezultatov je odvisen od kognitivnih, senzornih in motoričnih sposobnosti otrok.

Učitelji posvečajo posebno pozornost predstavitvi rezultatov lastnega ali skupinskega dela, ker želijo razvijati pozitivno samopodobo otrok, posebno tistih s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Vsak otrok ima možnost, da nekaj prispeva k predstavitvi rezultatov skupine in je ponosen na skupen izdelek, ki visi na steni ali je kako drugače predstavljen.

Zanimivo je, da v šolah, ki jih je Carterjeva (1997) vključila v raziskavo, niso diferencirali rabe učnih pripomočkov. Uporabljali so enake učne pripomočke za vse otroke, ker so se želeli izogniti zunanjemu razlikovanju med otroki. Učne pripomočke so prilagajali potrebam otrok (npr. motorično nespretnim). Otrokom je treba prilagoditi tudi trening strategij rabe pripomočkov.

Zaključujem z ugotovitvijo Qualterjeve (1996), da je ob uvajanju novih idej v šolsko prakso nerealno pričakovati takojšnje in generalne spremembe v procesu poučevanja otrok, predvsem tistih s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Ker učitelj najbolj vpliva na spremembe v procesu poučevanja, otroku nudi pomoč

interpretira njegove rezultate, ga ocenjuje in pohvali, moramo tudi učitelju ponuditi ustrezno podporo in pomoč. Zelo pomembna je uravnoteženost med potrebami otrok in možnostmi uveljavljanja novih idej v okviru vsakodnevnega izvajanja procesa poučevanja v razredu. Učitelj si mora, poleg predpisanih zahtev, tudi sam postaviti cilje spreminjanja svoje poučevalne prakse, vendar ne sme stremeti k prehitremu in preobsežnemu spreminjanju le-te.

LITERATURA

1. Beveridge, S., Sugden, D.A., Collins, J. and Barron, A.M. (1994): The Current Project (Curriculum Entitlement for All) First Report LS2 9JT. University of Leeds. Leeds.
2. Carter, P. (1997): Meeting special needs in science. The Good Practice. Guide to Special Educational Needs. Ed. Paul Widlake. Queshons Publishing Company. Manchester.
3. Kavkler, M. (1996): Prilagoditve pri naravoslovju za otroke s posebnimi potrebami. Pedagoška obzorja. Didactica Slovenica. Letnik 11, št. 1-2, str. 36-46.
4. Sutherlang, J. and Boyes, D. (1993): Science and Special Needs. Primary Science Teachers' Handbook. Edited by Sherrington,R. Simon and Shuste Education. Great Britain.
5. IEA TIMSS (1996) Science Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). USA.
6. NCC - National Curriculum Council (1992). Teaching Science to Pupils with Special Educational Needs. York.

Dr. Marija Kavkler (1950), asistentka za specialno didaktiko in metodiko duševno prizadetih otrok na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.
Naslov: Petrovičeva 9, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 40 524

Nada Pečavar

Hiperkinetični sindrom

Pregledni članek

UDK 376.5

DESKRIPTORJI: hiperkinetični sindrom, vedenjska in kognitivna terapija, modifikacija vedenja

POVZETEK - Članek govori o hiperkinetičnem sindromu. Razdeljen je v dva dela. V prvem imamo opredelitev pojma, opis značilnosti otrok s tem sindromom ter osnovne smernice strokovne obravnave, s kratkim opisom uporabe vedenjske in kognitivne terapije. V drugem delu je predstavljeno delo z otrokom z omenjeno diagnozo, ki obiskuje šolo s prilagojenim programom. Opisu otroka sledijo področja, na katera smo bili usmerjeni v obravnavi. Na koncu je podrobno prikazan program za modifikacijo vedenja po vedenjski in kognitivni terapiji.

Review

UDC 376.5

DESCRIPTORS: hyperactive syndrome, behaviourist and cognitive therapy, modification of behaviour

ABSTRACT - The article is about the Attention Deficit Disorder with hyperactivity. It is divided into two parts. The first part deals with the definition of this disorder, describes a typical child with such a disorder, and presents the basic principle of therapeutic treatment. It also gives a short description of the use of the behaviourist and cognitive therapies. The second part presents the work with a child with the mentioned diagnosis. The description of the child who attends a special school is followed by the description of the areas focused on. The article concludes with a detailed presentation of the modification programme following the behaviour and cognitive therapies.

1. Hiperkinetični sindrom

1.1 Opredelitev

Hiperkinetični sindrom je strokovni izraz za motnjo, ki se pojavlja pri otrocih, pri katerih ugotovimo prisotnost dveh simptomov: hiperaktivnost in motnje pozornosti. Poleg omenjenega se uporabljajo še izrazi minimalna cerebralna disfunkcija ter motnje pozornosti in nemirnosti. Diagnoza se ne postavlja pred četrtim letom, ko je razvoj še zelo intenziven in spremenljiv, čeprav se kažejo nekatere značilnosti, kot so: zamenjava dneva in noči, motnje spanja, hranjenja in jokavost že v najnežnejšem obdobju. Za večino otrok s hiperkinetičnim sindromom se začnejo pravi problemi ob vstopu v šolo.

Za postavitev diagnoze je potrebna timska obravnava, kjer se ugotavljajo tudi nevrološki znaki. Kot blažji odklon se pojavljajo pri 43%, kot izraziti pa le pri 8% otrok z omenjeno diagnozo.

Vzroki za hiperkinetični sindrom so različni. V približno 40% lahko krivimo dednost, saj je imel vsaj eden od staršev podobne težave. Drugo skupino predstavljajo neugodni vplivi na otrokov centralni živčni sistem v obdobju pred rojstvom (materine bolezni, intenzivno kajenje, uživanje alkohola, krvavitve in drugi), med porodom ali v prvih letih življenja (bolezni, poškodbe). V zadnjem času pogosto omenjajo škodljive kemične primesi v hrani in vodi ter snovi, ki povzročajo alergijo. V literaturi najdemo različne podatke o razširjenosti motnje, ki se gibljejo med 3% in 10%, s tem da je pri dečkih približno trikrat pogostejša.

1.2 Značilnosti otrok s hiperkinetičnim sindromom

Hiperaktivnost pomeni, da otrok trajno izstopa s svojim gibanjem, ker ni sposoben obvladati motoričnih impulzov. Motorična aktivnost je slabo organizirana, ima veliko odvečnih gibov, ki so slabo koordinirani, značilna je nerodnost, nespretnost. V tem pogledu je otrok podoben mlajšim otrokom in odstopa od vrstnikov. Hiperaktivnost je biološko pogojena. Pri mlajših otrocih je nemirnost jasno opazna in prepoznavna, pri starejših pa ni več tako očitna in se kaže v drobnem nemiru. Pri večini se do pubertete pojavi očitno izboljšanje.

Dejavniki, ki vplivajo na hiperaktivnost

Fizično okolje:
- množica dražljajev
- vpliv vremena
- dolgotrajne in enolične aktivnosti
- premalo možnosti za gibanje
- neustrezna hrana

Socialno okolje:
- neustrezna pričakovanja
- slabo organizirano okolje

Vplivi iz otroka:
- slabo telesno počutje
- neugodno čustveno stanje

Druga značilnost hiperkinetičnosti so motnje pozornosti. Pozornost lahko definiramo kot sposobnost, da se usmerimo na določen dražljaj. Pri šolskem delu je izredno pomembna aktivna pozornost, ko mora otrok usmeriti svojo energijo na nalogo, ki prihaja od zunaj. Drugi vidiki pozornosti so jakost, vztrajnost - ohranjati jo v daljšem časovnem obdobju in selektivnost - osredotočenost na pomembne elemente. Težave s pozornostjo pomenijo za otroka veliko prikrajšanost, saj ne pride do ustreznega sprejema vhodnih informacij, zato je že na začetku prikrajšan, vendar ne zaradi intelektualne deficitarnosti.

Za razliko od hiperaktivnosti, so motnje pozornosti bolj trdovratne. Nekoliko se z razvojem omilijo, pogosto pa jih še srečamo v srednji šoli kot enega izmed dejavnikov učne neuspešnosti.

Pogost spremljajoči pojav otrok s hiperkinetičnim sindromom je tudi impulzivnost. Okolje opisuje otroka kot slabo obvladanega, z nepremišljenimi, nepredvidljivimi in burnimi reakcijami, ki niso v skladu z dražljajem. Skače iz ene aktivnosti v drugo. Je neurejen in ustvarja nered okoli sebe.

Pri njih pogosto srečamo tudi specifične razvojne motnje. Otrok pozneje shodi ali kasneje spregovori, ima šibek besedni zaklad, pozneje pravilno tvori stavke, ima motnje branja in pisanja, računanja.

Pri individualnem delu, ko sistematično opazujemo njihov način dela, opazimo primanjkljaje na področju mišljenja, tako pri sprejemu kot obdelavi informacij. Ni notranjega govora, zato pa med reševanjem naloge pogosto govorijo, vendar je to izven konteksta. Nimajo celovitega vpogleda v problem, ne upoštevajo povratnih informacij. Zelo težko prihaja do generalizacij, sposobnost učenja iz lastnih izkušenj je majhna.

1.3 Razvojna pot otrok s hiperkinetičnim sindromom

Otrok s hiperkinetičnim sindromom lahko opozori nase že v prvih letih življenja, zlasti naporno obdobje pa nastopi z vstopom v šolo. Naša šola je institucija, ki je veliko bolj toga, kot bi želeli. Če imamo v mislih značilnosti, ki smo jih opisali, je logično, da bo slabše funkcioniral od svojih vrstnikov. Ob tem najprej pomislimo na storilnostno področje. Podatki različnih raziskav kažejo, da imajo slabši učni uspeh, kakor bi pričakovali glede na njihove intelektualne sposobnosti. Drugo področje, kjer imajo veliko težav, pa je socialno. Opisane vedenjske lastnosti jih privedejo v pogoste konflikte z vrstniki in z odraslimi. Okolje pred njih postavlja zahteve, ki jim ne morejo zadostiti, zato doživljajo veliko kritik, zavračanja, groženj, kazni. Neugodne misli in čustva so pri njih pogostejša in intenzivnejša kot ugodne.

Čeprav se z razvojem njihove biološko pogojene težave omilijo, predstavljajo otroci s hiperkinetičnim sindromom del populacije, ki je bolj ogrožena. Otroštvo je obdobje, v katerem je otrok izrazito občutljiv in ranljiv ter močno odvisen od odraslih. Razvojna pot posameznega otroka je odvisna od spleta različnih okoliščin, lahko se za otroka izteče ugodno, lahko pa začne reagirati na enega od našetih načinov.

Pri nekaterih se začno pojavljati čustvene motnje. Doživljajo različne strahove ali pa je njihovo doživljanje prepredeno z občutki žalosti, nezaupanjem vase in v svojo prihodnost.

Mnogi imajo nizko samopodobo, nimajo zaupanja vase, doživljajo se kot manjvredne, nesposobne. Zaradi pogostih neuspehov opustijo svoja prizadevanja. Motivacija za šolsko delo se ne povrne niti kasneje, ko se sami že spremenijo.

Včasih si otrok zgradi različne obrambne mehanizme, s katerimi se skuša zavarovati pred svojo notranjo neurejenostjo, rec. pred odhodom v šolo stalno pregleduje, ali ima vse v torbi. Takšno vedenje postane sčasoma prisilno in otrok ga izvaja, čeprav je nesmiselno.

Pri drugih se neugodne izkušnje prenesejo na okolico. Svet doživljajo kot neprijazen, ogrožujoč, krivičen, sovražen, zato se pred njim branijo z napadalnostjo.

Do sedaj smo omenjali le moteče lastnosti, imajo pa tudi željene. So neposredni, prisrčni, spontani, igrivi, radovedni. Svoje misli izražajo direktno, zaradi česar znajo biti za nas neprijetne, so pa iskrene. Včasih nas presenetijo z dobrimi in nenavadnimi rešitvami. Na žalost te značilnosti pogosto spregledamo ali jim pripisujemo premajhno težo. So pa izredno pomembne, saj predstavljajo enega od varovalnih dejavnikov duševnega zdravja. Poleg njih so to tudi: ljubezen in podpora staršev, razumevanje učiteljev, ustezne možnosti šolanja, možnosti vključevanja v različne izvenšolske aktivnosti, ugodne izkušnje v odnosih z vrstniki, višje intelektualne sposobnosti, blažje izražena motnja, strokovna pomoč.

In še na nekaj ne smemo pozabiti, ko razmišlamo o njih. Ravno oni nas postavljajo pred vprašanje, kako ravnati z njimi, da je tudi zanje primerno. Če razumemo njihove težave, bomo iskali nove rešitve. So dober preizkusni kamen naše lastne kontrole, tolerantnosti in potrpežljivosti. Ob njih nam ni dolgčas.

1.4 Strokovna pomoč

Strokovna pomoč bo najbolj učinkovita, kadar bo obravnava zajela otroka in odrasle osebe, ki so z njim najpogosteje v stiku.

Otrok

Potrebna je podrobna diagnostika. Obravnava naj bo usmerjena na tista področja, ki so pri določenem otroku najbolj kritična: učne težave, neustrezne socialne veščine, čustvene motnje, vedenjske motnje. Pri otroku moramo spoznati tudi njegove dobre lastnosti in interese. Pomembno je, da gledamo nanj celostno in se prilagajamo njegovim zmožnostim, zato mu postavljamo cilje, ki jih lahko doseže. Pri intenzivno izraženem hiperkinetičnemu sindromu je lahko v veliko pomoč medikamentozna terapija.

Starši, šola

Imeti moramo realne informacije o motnji in pomagati otrokom pri usklajevanju njihovih pričakovanj z možnostmi, saj popolnih rešitev ni. Poudariti moramo, da so otrokove značilnosti biološko pogojene in niso posledica neustrezne vzgoje. Otrok ni namenoma takšen, ni hudoben, le njegove "zavore" slabo delujejo. Njegova storilnost zelo niha, vendar tega dejstva ne smemo napačno interpretirati: "Včeraj mu je šlo, če bi le hotel, bi lahko tudi danes delal tako."

Pri otroku se lahko dosežejo nekatere spremembe, kadar tudi sami spremenimo odnos do njega. Dajati mu moramo jasne povratne informacije, kaj pri njem cenimo in kaj bi želeli spremeniti. Iz same motnje moramo preusmeriti pozornost na njegove ugodne lastnosti in na majhne korake, ki jih dela na dogovorjenem področju. Za to potrebuje veliko več časa in prizadevanja odraslih kot drugi otroci. S stalnim opozarjanjem se nezaželjeno vedenje utrjuje.

Pomagamo pri reševanju konkretnih problemov. Okolje naj bo dobro strukturirano, ne sme pa biti prezahtevno. Otrok mora imeti veliko možnosti gibanja. Zaradi težav na določenem področju mu ne smemo prepovedati sodelovanja pri aktivnostih, ki jih ima rad in so zanj ustrezna. Ob "slabih" dnevih pred njega postavljamo le osnovne zahteve.

1.5 Uporabnost vedenjske in kognitivne terapije pri hiperkinetičnih otrocih

Vedenjska in kognitivna terapija predstavlja eno od oblik strokovne pomoči. V obravnavi želimo doseči spremembe pri otroku na določenem področju, ne v celoti. Za to potrebujemo aktivno sodelovanje odraslih, ki se pritožujejo nad otrokovim vedenjem.

Prvi korak predstavlja zelo natančna analiza problematike. Čeprav se zdi na prvi pogled, da so si vsi otroci s hiperkinetičnim sindromom podobni, pa nam podrobno proučevanje posameznih primerov pokaže, da ima otrok lahko več ali manj simptomov, v različni intenzivnosti in kombinacijah. Pri načrtovanju obravnave moramo biti pozorni tudi na stopnjo njegovega razvoja nasploh in pri posameznih sposobnostih, da realno ocenimo, kaj dejansko zmore. Otroci, ki so na preoperativni stopnji, so usmerjeni na vsebino in ne na proces, zato pri njih uporaba nekaterih kognitivnih tehnik ne bo dala pričakovanih rezultatov.

Cilji, ki jih želimo doseči, morajo biti s strani otroka in okolice prepoznani kot željeni. V obravnavi običajno kombiniramo vedenjske in kognitivne tehnike, s katerimi želimo doseči boljšo kontrolo vedenja in ustreznejšo uporabo miselnih procesov pri reševanju različnih problemov.

Kognitivne tehnike so usmerjene na področje mišljenja, kjer se skušajo doseči željene spremembe in s tem posredno tudi spremembe v vedenju.

Tehnika reševanja problemov se uporablja predvsem pri čustvenih motnjah in izboljšanju funkcioniranja v socialnih situacijah. Predelujejo se realne ali zamišljene konfliktne situacije. Pri tem si lahko pomagamo s slikami, stripi, video kasetami.

Tehnika samoinstrukcij po Meichenbaumu ima pet faz. Osnovni namen je pripraviti otroka, da uporablja notranji govor, ki olajša reševanje miselnih problemov in pomaga pri vzpostavljanju notranje kontrole.

Učenje po modelu se najpogosteje uporablja pri otrocih, ki se izogibajo določenim situacijam zaradi anksioznosti. Opazovani model, ki izraža željeno vedenje, je lahko drugi otrok v realni situaciji ali pa gre za posnetek.

Igranje vlog se uporablja pri čustvenih težavah in pri učenju socialnih veščin.

Pri čustvenih težavah nemirnih otrok se uporabljajo tehnike za sproščanje (vizualizacija, progresivna mišična relaksacija).

Vedenjske tehnike se uporabljajo v povezavi z že omenjenimi, da se jim izboljša učinkovitost. Dobre rezultate dajejo tudi pri odpravljanju motečega vedenja in učenju manjkajočih veščin.

Pozitivno ojačevanje pomeni načrtno nagrajevanje željenega vedenja, ki se mora sproti beležiti z dogovorjenimi znaki. Za določeno število znakov se dobi nagrada. Nagrada je vnaprej znana, daje se samo v določenih okoliščinah, lahko je materialna ali socialna.

Diskriminativno učenje pomeni, da se zaželjeno vedenje nagrajuje, nezaželjeno pa kaznuje. Zelo je uporabna respons-cost metoda, ko se ob pojavljanju motečega vedenja odvzame dogovorjeni znak, brez komentarja. Če ostane določeno število znakov, dobi otrok nagrado.

Metoda ima dve prednosti: otrok se začne zavedati, kako pogosto je moteč, odrasli pa ga ob pojavljanju motečega vedenja ne preplavljajo z neugodnimi povratnimi informacijami. Odrasli se ne zavedamo, da lahko z grajanjem utrjujemo nezaželjeno vedenje. Poleg tega običajno grajamo otroka kot osebnost in ne le motečega vedenja, kar vpliva neugodno na njegovo samopodobo.

Negativno ojačevanje pomeni, da nezaželjenemu vedenju sledi kazen. Ta metoda vzbuja največ dilem v strokovnih krogih, tudi zato, ker se na ta način vedenje le potisne. Uporabljamo jo, kadar se srečujemo z zelo motečim vedenjem, moramo pa dosledno upoštevati principe iz teorije učenja.

Ignoriranje je metoda s pomočjo katere vedenje izgine. Je na videz enostavna, ima pa svoje pasti in omejitve. Je dolgotrajna. Ko jo začnemo uporabljati, se pojavi porast motečega vedenja. Zahteva izredno kontrolo oseb, ki jo izvajajo. Če se ne izvaja dosledno, se z občasno pozornostjo utrjuje vedenje, ki ga želimo odpraviti "Sedaj te imam pa dovolj, da nikoli več ne slišim te grde besede!". Ni uporabna pri vedenju, ki ga ne moremo tolerirati kot npr. agresivnost do vrstnikov.

Nadomestna aktivnost: namesto motečega vedenja se otroku ponudi sprejemljivejša aktivnost.

Kontrola dražljajev: odstanitev dražljajev, za katere ugotovimo, da so moteči.

2. Prikaz obravnave otroka s hiperkinetičnim sindromom

2.1 Predstavitev otroka

Vito je prišel na našo šolo v prvi razred v šol. l. 93/94 z diagnozo mejna inteligentnost. Med tednom je v internatu, vikende in počitnice preživi doma. Iz anamnestičnih podatkov in razgovora s starši izvemo, da sta njegov oče in brat zelo nemirna.

Vito hitro navezuje kontakte, je zgovoren in vedoželjen otrok, veliko stvari ga zanima. V skupini želi imeti vodilno vlogo, otroci ga radi posnemajo. Veseli ga ročno delo, zelo rad šiva in je ob tem izredno vztrajen. Zelo dobro se odziva na pohvalo in uspeh. Pri matematiki je uspešen.

Je izrazito nemiren otrok, stalno v gibanju. Vstaja s stola, se kar uleže, hodi po razredu, pogosto brska po puščici, torbi, žepih, zgublja in uničuje šolske potrebščine. Težko se usmeri na postavljeno nalogo, pozornost ima plitko in zelo odkrenljivo. Miselna aktivnost je običajno spremljana z govorom, ki pa ni povezan z nalogo in je moteč zanj in za druge. Ko se znajde pred oviro, je opazna njegova impulzivnost. Reakcije niso v skladu z realno situacijo. Včasih ima močne izbruhe joka, besa. Je besedno in fizično napadalen do otrok, včasih tudi do odraslih. Opazna so velika nihanja v njegovem vedenju in storilnosti. So dnevi, ko je njegovo funkcioniranje ustrezno in je vodljiv, ter dnevi, ko so opisane značilnosti intenzivno izražene. Kljub zgovornosti ima izredno šibak besedni zaklad in izrazite težave pri slovenskem jeziku.

V strokovni literaturi zasledimo, da se specifične učne teževa ne pojavljajo pri otrocih z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi. Pri svojem delu opažam, da se med otroci z mejno inteligenco in lažjo stopnjo duševne prizadetosti prav tako najdejo posamezniki, ki imajo izredne težave pri slovenskem jeziku ali pri matematiki. Po tem izstopajo med drugimi učenci, ki se po intelektualnih sposobnostih nahajajo v istem intervalu.

2.2 Delo z otrokom na posameznih področjih

V šolskem letu 1997/98 Vito obiskuje peti razred. Obravnavam ga od prvega razreda. Ko je bil Vito na nižji stopnji, smo se večkrat pogovarjali z razredničarkami, kako mu pomagati, da bi bolje funkcioniral in da ne bi bil preplavljen z negativnimi povratnimi informacijami. Dve leti sem hodila v njegovo vzgojno skupino enkrat na teden, kjer smo med drugim delali vaje za sprostitev.

V drugem razredu smo starše pregovorili, da so šli z Vitom na pregled v Ljubljano v Center za izvenbolnišnične psihiatrične dejavnosti, kjer je bila potrjena diagnoza hiperkinetičnost in predlagana terapija z ritalinom, ki so jo starši zavrnili.

Pri konkretnem delu z otrokom se navedena področja med seboj marsikdaj prepletajo, za sistematičen pregled pa je ustrezno, da so navedena ločeno.

Pozornost - od vstopa v šolo dalje

Imel je izrazite težave, zato sem se v 1. razredu usmerila na to področje ter razumevanje pojmov za količino in relacijske besede. Izboljšanje pozornosti sem dosegla z:

- dosledno kontrolo dražljajev
- minuto za umiritev
- vajami za izboljšanje pozornosti
- vztrajanjem, da naredi, kar zahteva navodilo
- tekmovanjem s samim seboj, koliko časa zdrži pri določeni aktivnosti (merjenje s štoparico in zapisovanje na list z debelim, dišečim flomastrom)

Učne težave pri slovenskem jeziku - od 2. do 5. razreda

Imel je izredne težave z zapomnljivostjo črk, v tretji razred je napredoval z negativno oceno iz slovenskega jezika in približno po treh mesecih se mu je "odprlo". Ko je napredoval pri zapomnljivosti, sva delala na vezavi v zloge, slušnem razčlenjevanju besed, hitrejšem branju, razumevanju prebranega. Delala sem v dogovoru z razredničarkami.

Pri učnih težavah sem delala na dveh področjih:

1. povezava govora z mišljenjem:
   - vodila sem ga po problemu z navodili, vprašanji (kaj moraš najprej narediti; pomisli, preden odgovoriš; predstavljaj si, kar si prebral; spomni se, kako si si prej pomagal)
   - postopoma sem zunanjo kontrolo opuščala in ga le pred začetkom naloge opozorila: "Veš, na kaj moraš misliti!"
   - naučeno sva skušala prenesti v razred
   - navajala sem ga, da je na svoj način povedal, kaj sva delala
2. delo na motivaciji
   - postopnost - gradivo sem razdelila na manjše enote, vedno začela z lažjimi zahtevami
   - učenje narediti čim bolj prijetno - pisanje črk na najrazličnejše načine, snemanje branja, uporaba aparata CC efekt generator M701
   - konkretno merjenje napredka - število pravilnih odgovorov, merjenje časa prvega in drugega branja
   - pohvaliti še tako majhen napredek
   - usmerjati ga na občutek samozadovoljstva, ko se nekaj trudi ali ko doseže napredek

- dosledna uporaba premack-principa: delu sledi prijetna aktivnost, ki si jo na začetku ure sam izbere
- ob dnevih, ko je bil izrazito nemiren, sem opustila težje naloge in skrajšala čas učenja

Odpravljanje motečega vedenja oz. učenje bolj prilagojenega

- delanje domačih nalog pri slovenskem jeziku (zaželjeno vedenje je vzgojiteljica takoj zabeležila v beležko, naslednji dan pohvalila še razredničarka) - 2.r.
- vstajanje s prostora, govor izven konteksta naloge pri individualni obravnavi (moteče vedenje označila z dogovorjenim znakom, prekinila očesni kontakt, besedno komunikacijo) - 3.r.
- hoja in govor med poukom, uničevanje šolskih potrebščin - 4.r.

Učiteljice so opazile napredek pri pozornosti, učne težave so se zmanjšale, prav tako pogostost in intenzivnost motečega vedenja. Zelo smo bili veseli napredka pri motivaciji za delo na področju, ki mu dela težave, kar mislim, da je osnova za vse drugo.

Pri delu z njim sem opazila, da sva za majhen napredek pri učenju potrebovala veliko časa in truda. V individualnem kontaktu je delal veliko bolje kot v skupini.

2.3 Program za modifikacijo vedenja po vedenjsko kognitivni terapiji

Vitova razredničarka (4. r.) je izrazila željo, da se o njem pogovoriva ker pri pouku moti sebe, druge otroke in njo. Ko sva se dogovorili za prvo srečanje, sem se pripravila za uvodni intervju. Zelo važno je, da imamo problem podrobno opisan, ker je to izhodišče za nadaljnje delo. Pomaga nam razumeti, zakaj prihaja do določenega vedenja in kaj ga vzdržuje.

Razredničarka je naštela veliko težav, ki sva jih morali operacionalizirati, konkretno opisati, saj je opis "je nemiren, moti pouk" presplošen. Kot najbolj izstopajoče je izbrala tri oblike vedenja in definirali sva tri cilje:

1. da ne uničuje šolskih potrebščin
2. da manj pogosto hodi po razredu
3. da manj pogosto skače v besedo

Na osnovi tega sem pripravila okvirni program za modifikacijo vedenja, kjer sem določila metode in tehnike, ki se bodo uporabljale, način izvajanja postopka, beleženje podatkov in osebe, ki bodo v programu sodelovale. Z razredničarko sva imeli največ dela s postavljanjem mej in določanjem pogostosti nagrajevanja. Upoštevali sva, da je izrazito nemiren, z veliko potrebo po gibanju, kar sva mu do neke meje tolerirali. Pogovarjali sva se tudi o tistih oblikah in metodah dela, ki so mu bolj pisane na kožo.

Program je bil usmerjen na vzpostavljanje boljše kontrole nad vedenjem. Pred začetkom izvajanja postopka sva se sestali šestkrat. O načrtovanem delu sva se obe pogovorili z Vitom. Razredničarka je razložila drugim učencem, kaj bo delala in zakaj. Z načrtovanim programom smo seznanili tudi starše. Program se je izvajal zadnja dva meseca v šol. l. 96/97.

Prvi cilj, da neha uničevati šolske potrebščine, sva skušali doseči z :

- dosledno kontrolo dražljajev: na mizi le tisto, kar nujno potrebuje
- nadomestno aktivnost: miza se prelepi s papirjem, po katerem lahko čečka, kadar čuti, da bi nekaj rad počel z rokami

Vito je bil sam motiviran, da menja papir, ki je bil po vsaki uri tako počečkan, da ga je bilo potrebno zamenjati. Njegove šolske potrebščine so ostajale cele, le enkrat se je zgodilo, da je strgal zvezek. Po izjavi razredničarke je bil pri tem zelo uspešen.

Za drugi in tretji cilj sva potrebovali natančen posnetek stanja pred terapijo. Ne da bi Vito vedel, je beležila en teden, vsako uro posebej, kolikokrat je šel po razredu in kolikokrat je skočil v besedo. Ta naloga je za učitelja zelo zahtevna, je pa pomembna iz dveh razlogov. Le na tej osnovi lahko čez čas ocenimo, ali smo dosegli napredek in v koliki meri. Po drugi strani je to izhodišče za postavljanje meje, ki jo v postopku počasi zvišujemo.

Drugi cilj, da redkeje hodi po razredu, in tretji, da manj pogosto skače drugim v besedo, sva skušali doseči na osnovi enakega postopka, ki pa se je izvajal za vsako obliko posebej:

- respons-cost metoda: pred vsako uro je razredničarka dala na tablo določeno število magnetkov, ki jih je ob nezaželjenem vedenju odstranjevala. Če je po uri ostalo dogovorjeno število na tabli, je dobil znak v tabelo. Če je imel znak za vse ure v tednu, je v petek dobil nagrado, ki si jo je izbral v ponedeljek. Razredničarka mu je ponudila šolske potrebščine (svinčnik, radirka, šilček) ali željeno aktivnost (vožnja s kolesom);
- pregled tabele vsak petek pri psihologinji, kjer je bil pohvaljen za napredek;
- usmerjanje pozornosti na občutja zadovoljstva, ko mu nekaj uspe (v razredu in pri psihologinji).

Za hojo je učiteljica dala na tablo deset črnih magnetkov. Ob začetku izvajanja programa je dobil znak po uri, če je ostalo na tabli 5 magnetkov, ob koncu leta pa jih je moralo ostati že devet. Praktično je nehal hoditi med poukom po razredu.

Za govor je bilo na tabli petnajst zelenih magnetkov. Sprva je dobil znak, če jih je ostalo osem, ob koncu leta pa je dobil znak, če je ostalo deset magnetkov. Na tem področju mu je bilo veliko težje vzpostavljati kontrolo.

Med izvajanjem postopka sva bili z razredničarko v stalnem stiku. Sproti sva pregledovali, kako napreduje. Program je izvajala natančno po dogovoru, kar je pomenilo veliko dodatnega dela, ki pa se je po njenem mnenju obrestovalo, saj je v tem času veliko bolje funkcioniral. Ob tem sva predelovali tudi njena stališča ("dober učitelj ne potrebuje pomoči psihologa", "z nagradami navajam otroka na manipuliranje").

3. Zaključek

Vedenjska in kognitivna terapija je uporabna pri otrocih s hiperkinetičnim sindromom, tudi pri populaciji otrok z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi od povprečja. Pri njih se čas obravnave podaljša in določene tehnike jim je treba prilagoditi (recimo tehnika samoinstrukcije).

V individualni obravnavi sem začela delati bolj strukturirano. Načrte operacionaliziram, določim si konkretne cilje. S tem hitreje ugotovim, ali je delo učinkovito ali pa so potrebne spremembe. Zelo se trudim, da bo otroku učenje prijetno. Sistematično se ukvarjam tudi z otrokovim načinom mišljenja, kjer skušam povezati govor in miselno aktivnost.

V individualni obravnavi se učinki pokažejo hitreje in so bolj opazni, vendar se sami od sebe ne prenesejo v skupino. Za to potrebujemo sodelovanje učitelja. Je pomemben vir informacij, na osnovi katerih načrtujemo program, ki ga prilagajamo otrokovim specifičnostim in učiteljevi motivaciji. Je tudi izvajalec postopka. Pri tem je pomembna njegova doslednost ter občutljivost za zaznavanje majhnih sprememb in lastnega doživljanja ob delu: "dober učitelj sam ve, kako mora delati z otrokom in ne išče pomoči" ali "sam sem kriv, da imam težave z otrokom", "ni dobro, da nagrajujem motečega učenca".

Poleg že naštetih, vidim prednosti omenjene terapije tudi v tem, ker:

- nas prisili, da se v večji meri prilagajamo otroku, saj moramo ločiti med tem, kaj otrok dejansko zmore in česa ne,
- ukvarjati se moramo tudi z vprašanjem, kako naše vedenje vpliva na otroka,
- vzpodbuja motivacijo pri otrocih,
- je usmerjena na pozitivno, že na začetku moramo pri otroku poiskati željene lastnosti in tudi kasneje, se moramo stalno usmerjati na to, kar smo že dosegli in ne na tisto, česar še nismo,
- nam delo po korakih omogoča, da lažje spremljamo napredek.

LITERATURA

1. Gelfand D.M., D.P.: Child Behavior Analysis and Therapy, Programon press, New York 1975.
2. Mikuž Kos A.: Šola in duševno zdravje, zbirka Izstopiti ne moreš, Pomurska založba 1991.
3. Praktikum iz bihevior terapije, Društvo psihologa SR Hrvatske, Zagreb 1984.
4. Praktikum iz bihevior terapije II, Društvo psihologa SR Hrvatske, Zagreb 1985.
5. Praktikum iz kognitivne in bihevioralne terapije III, Društvo psihologa Hrvatske, Zagreb 1990.

Nada Pečavar (1955), diplomirana psihologinja, šolska svetovalna delavka na Osnovni šoli D. Kette v Novem mestu.
Naslov: Slavka Gruma 24, Novo mesto, SLO; Telefon: 386 68 24 604

Dr. Tatjana Ferjan

Literatura v sodobnem pouku

Strokovni članek

UDK 371.3:372.891

DESKRIPTORJI: literatura, medij, informacije, samostojno učenje, nove poti do znanja, nove vrednote znanja

POVZETEK - Sestavek govori o delu z literaturo pri pouku. Kot primer navaja uporabo zbirke knjig Posegi v naravo in Naravne nesreče. Učenci ob tem spoznajo številne probleme v okolju. Namen uporabe literature pri pouku je uvajanje učencev v samostojno učenje ob množici informacij, ki jih predelajo v zaključke.

Professional paper

UDC 371.3:372.891

DESCRIPTORS: literature, media, information, independent learning, new paths to knowledge, new values in knowledge

ABSTRACT - The article discusses the use of literature in class. The example presented is the use of the book collection entitled Posegi v naravo (Intervention in Nature) and Naravne nesreče (Natural Calamities). In this way pupils can become acquainted with numerous issues in their environment. The purpose of literature in teaching practice is to help pupils to develop independent learning strategies in face of the multitude of information which can then be transformed into appropriate conclusions.

Literatura kot medij v sodobnem pouku

Mediji so številni in jih je kot pojem težko opredeliti. Stoltman (1996) govori o starih in novih medijih, ki omogočajo komunikacijo na osnovi pisanje-branje, gledanje-opazovanje, govorjenje-poslušanje. Po Dohmenu (1973) so nosilci in posredovalci informacij, enako označuje pojem medij tudi Kolb. Učinkovitost medija je v smislu posredovanja različnih informacij, spodbujanja aktivnosti, dvigovanja interesa in s tem uresničevanja učnih ciljev (Blažič, 1994). Po Dielu (1984) so mediji učiteljeva sredstva za delo.

Literatura kot medij odpira pri pouku široke možnosti dela za učenca in tudi za učitelja.

Vsebuje rezultate raziskav, znanstvenih izsledkov in predstavlja prenos znanja med mlade. Različni mediji, zlasti CD, internet, video so potisnili literaturo v ozadje, vendar strokovna literatura mora imeti posebno mesto med didaktičnimi sredstvi. Teksti so napisani zahtevneje kot v učbeniku in taki teksti so učencem všeč. Opisujejo, prikazujejo in razglagjo razne pojave in procese. Učencem so zanimivi in jih pritegnejo, ker osvetlijo probleme iz različnih strani. Slike, ki spremljajo tekst, zamenjujejo direktno opazovanje. Slike kot možnost opazovanja pomenijo osnovo

razumevanja, pomnjenja in učenja pri mnogih predmetih (npr. pri geografiji). Didaktična in snovna vrednost literature in spremljajoče slike, ji mora zagotoviti vidno mesto med temeljnimi izvori znanja. Učenci niso enaki, zato je tudi njihovo srečanje z literaturo različno.

V našem primeru bom spregovorila o didaktičnih pristopih k literaturi, k zbirki knjig avtorice Jane Walker pod naslovom Naravne nesreče (Natural disasters), Ljubljana 1993 in Posegi v naravo (Man-made disasters), Ljubljana 1996. Zbirka Naravne nesreče (Potresi, Snežni in zemeljski plazovi in Lakota, kobilice, suša) prikazuje naravne nesreče s pomočjo številnih slik, kart in zgoščenega teksta. Naravne nesreče so sestavni del pokrajinske soodvisnosti. Povzročijo jih notranje sile in zunanje sile. Naravne nesreče prizadenejo človeka, njegovo delo v prostoru, njegov bivalni prostor. Kljub vsem napredkom znanosti se jim ne moremo izogniti ali jih preprečiti.

Zbirka Posegi v naravo (Uničevanje življenjskih prostorov, Onesnaževanje ozračja, Ozonska luknja) govori o degradaciji okolja. Vsebina poglavij ne kaže klasične problematike onesnaževanja v okolju, ampak prikazuje okolje, krizo v njem in nakazuje pot iz le-te. Gre torej za dve zbirki knjig, ki tvorita celoto, to so naravne nesreče in negativni človekovi posegi v naravo, torej so problemi v okolju prikazani v celoti.

Poznavanje zbirk

Pred uporabo navedenih zbirk sem med učenci izvedla anketo. Vzorec je vključeval tri razrede. Anketna vprašanja pa bi lahko razdelila v tri skupine:

- Prva skupina vprašanj se nanaša na poznavanje knjig in sicer, ali so knjige: opazili, videli v knjigarni, ali jih poznajo oziroma so jih brali.
- Druga skupina vprašanj sprašuje učence o problemih, ki jih obravnavata navedeni zbirki.
- Tretja skupina vprašanj sprašuje učence o zanimivosti podrobnega poznavanja teh problemov.

Rezultati kažejo na slabo poznavanje navedenih knjig, saj le nekaj učencev pozna zbirki in so tudi brali navedene knjige. O problemih, ki jih zbirki obravnavata, učenci vedo marsikaj iz splošnega poznavanja snovi pri pouku, iz gledanja AV sredstev, iz branja različne literature. Učencem je navedena snov zelo privlačna, saj bi radi izvedeli več o teh problemih, zato jih študij omenjenih knjig zanima.

Didaktični pristopi

Obe zbirki lahko uporabimo pri uri različno zahtevno in sicer:

- "Enostavno" pomeni način dela, ki je vnaprej določen po vzorcu, ki ga vodi učitelj.
- "Prehodno", kjer teče način dela po modelu, ki ga učitelj nudi za delo učencem.
- "Zahtevno", ki predstavlja za učence samostojno učenje ob knjigah in njihovo ustvarjalnost o tem.

Didaktična vrednost literature in seveda tudi omenjenih zbirk je odvisna od načina pristopa in s kakšno funkcijo jih uporabimo. Važno je, kdaj jih uporabimo v učnem delu in zakaj. Didaktični pristopi so sestavni del vsebinske predstavitve.

Enostavne oblike dela z zbirko potekajo v toku učne ure za spoznavanje nove snovi, za dodajanje ali poglabljanje vsebine. Učencem se ob tem razvija interes za snov in vsebine postanejo zanimive.

Pri prehodnih oblikah dela z zbirko so učenci že dokaj samostojni, vendar njihovo delo usmerja učitelj npr. učenci pripravijo poročila pri skupinskem pouku.

Z dvema primeroma želim predstaviti tretjo varianto, kjer gre za samostojno delo z zbirko.

1. primer: Študij naravnih nesreč

Z zbirko Naravne nesreče želimo, da učenci samostojno pridobivajo znanje. Teme so primerne za tako izvedbo, ker so iz življenja in so široke po vsebini. Pri tem uporabimo vzorec raziskovalnega procesa, ki se sestoji iz vzorčenja analize podatkov, razvijanja načrta raziskave in teorije. Končno poročilo opisuje dejansko situacijo. Na osnovi knjig učenci zbirajo elemente in prikažejo kvaliteto situacij, ki so posledica procesov, ki neprestano tečejo. Analizirajo pojave in procese od nastanka preko kritične točke do posledic in poti iz krize. Učenci so razdeljeni v tri skupine glede na naravne nesreče, ki jih povzročajo notranje sile (potresi, vulkani), zunanje sile (snežni in zemeljski plazovi) ter v klimi (suša). Vsaka skupina ima svoje polje raziskave, svoje poročilo in svoje rezultate. Kompleksnost dela učencev je prikaz naravnih nesreč po svetu. Učenci ob tem spoznajo, da so v naravi nesreče del prostora, ki se neprestano spreminja in ustvarja pokrajinsko stvarnost. Zavzemajo svoje stališče do proučevanja naravnih nesreč, njihovega pomena in ugotavljajo, da je nujno znanje o njih, kajti le to vodi k oblikam reševanja boja z naravnimi nesrečami.

2. primer: Prikaz uničevanja življenjskih prostorov

Probleme v okolju, ki jih povzroča človek, želimo predstaviti na osnovi knjige Posegi v naravo. Ura naj bo problemska. Delo z literaturo bi potekalo po naslednjem redu.

Informativna faza in faza oblikovanja govorita o organizaciji in oblikovanju tematskega področja. V izhodišču ure preberemo o krčenju gozdov v Amazoniji. Učenci evidentirajo problemsko situacijo z mislijo, da gozdove neusmiljeno krčijo.

V osrednjem delu ure učenci spoznajo ob študiju zbirke tri temeljne točke:

- Uničuje se naravna dediščina: ker se življenjsko okolje uničuje, so s tem ogrožene živalske in rastlinske vrste, ki tudi izginjajo.
- Osnovni problem: uničujejo se raznolikosti, povzročamo izgubo vrst. Če hočemo ohraniti bogastvo življenja, moramo ohraniti samonikel svet.
- Reševanje problema: razmislek - uničeno in mrtvo okolje zahteva boljše varovnje in ohranjanje še nepoškodovanega.

V sklepu je izražena misel - potrebna po ohranitvi in varstvu okolja.

Razmišljanje

Za učence sta navedena primera učne ure zahtevna, ker morajo biti pri tem delu samostojni, kreativni in aktivni. Izvedba ur je odvisna od znanja in sposobnosti učencev. Zaradi dela ob navedenih zbirkah postanejo vsebine širše, učenci pa pridejo do svojih zaključkov.

Rezultati dela z obema zbirkama so v tem, da učenci spoznajo te knjige, torej njihovo vsebino. Zgoščenost in dinamičnost vsebine daje nove poglede na posebnosti v pokrajinski prostorski stvarnosti. Knjige odkrivajo probleme v svetu, naravne in tiste, ki jih povzroča človek, tako da obe zbirki tvorita celoto, v čemer je novost in prednost teh knjig. Zbirki imata motivacijski in izobrazbeni efekt. Uspešnost dela z njima pa je odvisna od učenčeve zainteresiranosti za probleme v naravi, pri čemer je pomemben učiteljev pristop h knjigam. Razumevanje procesov v pokrajini po knjigah pod našim vodstvom navaja učence na samostojno uporabo knjig in jim omogoča tudi globlje razmišljanje o naravnih nesrečah in ekoloških problemih v svetu. Didaktični pristopi učijo učence, kako se lahko vklopijo v spoznavanje, razumevanje in raziskovanje naravnih nesreč in nesreč v okolju, ki jih povzroča človek. Prikazana uporaba knjig zbudi interes za študij izbrane literature, omogoča globlje spoznavanje vsebin o problemih v okolju in razvija različne oblike mišljenja ob branju teksta in ob slikah, ki spremljajo prikazane vsebine.

Zaključek

Metode dela z navedeno literaturo so v raziskavi pokazale prednosti pred klasičnim poukom, kar se odraža v naslednjih opazovanih elementih:

- Znanje: učenci si pridobijo široko znanje, ki znatno presega klasično razlago snovi.
- Motivacija je večja zaradi vsebin in slik.
- Uspešnost takega dela se kaže v večjem znanju in tudi uporabnosti le-tega.
- Zahtevnost: za učitelja pomenijo nove metode dela z literaturo vodstvo ure, za učence pa večjo angažiranost, ker so vsebine obsežnejše in pristopi k njim zahtevnejši.

V čem je delo z literaturo inovacija, saj uporabo literature poznamo že dolgo. V tem, da učenci spoznajo določeno literaturo in jo uporabijo po novi metodi. Literatura pomeni novost po vsebini. Ob študiju uporabimo različne aktivne metode tako, da učenec pride v direkten kontakt s knjigami, kar daje možnost nadaljnjega spoznavanja snovi.

Ob literaturi učenec spozna bogate možnosti informacij, ki jih je treba predelati v rešitve in zaključke. S tem se kažejo nove poti do znanja in hkrati se izoblikujejo tudi nove vrednosti znanja.

Namen uporabe literature pri pouku je postopno navajanje učencev na samostojno delo in učenje. Za učence je študij literature zahteven, a so pri tem miselno aktivni in samostojni. Zasledimo interes, prilagojenost vsakemu učencu, angažiranost glede na sposobnosti.

Literatura, kljub številnim drugim medijem, je in tudi bo obdržala vidno mesto med izvori znanja. Učenci radi segajo po njej, treba jih je na to navajati in jim vzgojiti čut in potrebo po učenju ob njej.

LITERATURA

1. Blažič M.: Učni mediji in učinkovitost pouka, Sodobna pedagogika, št. 7-8/1994.
2. Ferjan T.: Mediji in pouk, Geografija v šoli, št. 1/1997.
3. Stoltman I.: Old and new media in the teaching of geography, Innovation in Geographical education, Hague, 1996.

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

Mag. Dragan Potočnik

Turški vpadi na slovensko ozemlje - primer problemske obravnave zgodovinske teme

Strokovni članek

UDK 93/99:371.3

DESKRIPTORJI: zgodovinska tema, deskripcija, problemskost

POVZETEK - Pouk zgodovine je v praksi še vedno preveč deskriptiven. Premalo je poglabljanja v problematiko učne teme, zato je tudi premalo zgodovinskega razmišljanja. Le problemsko zastavljen pouk usposablja učence za življenje, za razumevanje preteklosti in za sklepanje o prihodnjih dogodkih. Kako se problemsko lotiti pouka zgodovine predstavljamo na primeru obravnavane teme turški vpadi na slovensko ozemlje.

Professional paper

UDC 93/99:371.3

DESCRIPTORS: historical theme, description, problems

ABSTRACT - History lessons are too descriptive. There is no sufficient in depth dealing with the topic, which results in insufficient historical thinking. Only problem oriented lessons can prepare pupils for life, for understanding the past and for predicting future events. How to deal with a history lesson in a problem based way is shown by the example of the theme of the Turkish invasions in the Slovene territory.

Pouk zgodovine je v praksi še preveč deskriptiven, s premalo poglobitve v problematiko teme, s premalo individualizacije, z neustreznimi korelacijami in aplikacijami, s premalo primerjavami, z nič ali zelo malo izrabljenimi vzgojnimi vrednotami. Vse premalo je vzročno-posledičnega razmišljanja in posledica vsega tega je, da je mnogokje pouk zgodovine še vedno nezanimiv in dolgočasen. S tem prispevkom želim prikazati primer problemske obravnave.

Pri obravnavni turških vpadov na slovensko ozemlje bomo izhajali iz problemske situacije. Ob ugotavljanju družbenih razmer bomo ugotovili, da se je srednji vek poslavljal od slovenskih dežel v zelo neurejenih razmerah. Kriza je bila na vseh področjih. Na političnem področju se je kazala v številnih vojnah. V srednji šoli ugotovimo, katere so bile te vojne.

Spoznamo, da je bil vsem stranem v teh sporih in vojnah skupen pohlep po zemlji. Varnost prebivalstva je bila drugotnega pomena. Tem neprijaznim razmeram, ki jih je doživljalo prebivalstvo na slovenskem ozemlju, pa se je priključila še ena nadloga - turški vpadi.

Pri predstavitvi družbenih razmer na Slovenskem v začetku 15. st. prikažemo učencem tudi vse hujše obremenitve podložnikov. Navedeno vzgojno ovrednotimo. Kriza fevdalizma vse bolj zaostruje socialne razmere, turški vpadi to še dodatno

zaostrijo. Ugotovimo, kaj je socialna pravičnost. V učencih bo ob pravilnem prikazu položaja podložnikov počasi zrasla zavest, da je delo osnovno merilo za vrednost in položaj posameznika.

Spregovorimo tudi o življenju Turkov, o njihovi kulturi, umetnosti, medsebojnih odnosih, religiji, izgledu, oborožitvi, o položaju ženske, ipd. V pomoč nam bo v srednji šoli Ignacij Voje z razpravo O usodi turških ujetnikov v slovenskih deželah v XVI. in XVII. st., (*ČZN*, 1972, str. 254-261). Besedilo vzgojno ovrednotimo: strpnost do drugače mislečih, do druge veroizpovedi.

Ko govorimo o turških vpadih, si pomagamo z delom Vaska Simonitija: Turki so v deželi že, kjer avtor opisuje turške vpade v naše kraje (str. 42). Ob zemljevidu Slovenije in zgodovinskem atlasu ugotovimo glavne smeri turških vpadov in glavna obdobja le-teh. Zelo nazorno jih je predstavil Ignacij Voje v razpravi Vplivi osmanskega imperija na slovenske dežele v 15. in 16. stoletju (Zgodovinski časopis, 30, 1976), le-to uporabimo v srednji šoli. Poiščemo lahko analogije v preteklosti, npr. vdori Perzijcev v Grčijo. Vemo, da je nevarnost, ki je pretila Grčiji, združila vse Grke.

Ugotovimo, kako je bilo v naših krajih ob vdoru Turkov. Pomagamo si z zgodovinsko čitanko za 6. razred (1976), kjer v pismu Viljema Turjaškega (str. 48) sledimo besedam: "V teh okrajih so vse požgali in ni dvomiti, ljudi in živino so zajeli in vzeli. Skrbi me, kje so bili."

Iz navedenega lahko razberemo, da so bili podložniki prepuščeni na milost in nemilost divjanju turških čet. V naših krajih zunanja nevarnost ni povezala ljudi, kot je to bilo v Grčiji. Učence opozorimo, da je bila neenotnost vzrok za neuspeh proti Turkom. V primeru Grčije pa ugotovimo, da je prav enoten nastop vseh Grkov omogočil zmago nad sicer močnejšim nasprotnikom. Ovrednotimo pomen enotnosti, homogenosti naroda. Aktualiziramo dogajanja in spregovorimo o Sloveniji, ki je v junijski vojni 1991 dokazala svojo enotnost, željo po suverenosti.

Ob analizi odlomka opozorimo učence tudi na pogum naših prednikov, ki so se golih rok zoperstavili turškim četam. Opozorimo jih, da je celo avtor (Viljem Turjaški) izrazil skrb: "kje so bili". Ob tem ugotovimo, da so bili podložniki prepuščeni na milost in nemilost divjanju Turkov. Fevdalci in meščani pa so bili na varnem za obzidji. Hkrati, ko avtor izraža skrb, da ubogi človek nima kaj jesti, sklepamo, da so tudi nekateri fevdalci sočustvovali s podložniki, da pa so za njihovo varnost malo storili. Ko govorimo o turškem divjanju v naših krajih, si pomagajmo z zgodovinsko čitanko za 6. razred: "Vse svoje žive dni nisem videl takega gorja v tej ubogi deželi. Kakor morem iz daljave videti in kolikor daleč pošiljam svoje sluge in se ti vračajo, pravijo, da so nad Šmarjem povsod v vseh gorah, v teh okrajih so vse požgali in ni dvomiti, ljudi in živino zajeli in vzeli. Opustošeno je, da po človeškem spominu ne bo zopet popravljeno." (str. 49)

Ali zapis Vaska Simonitija, ko pravi: "Polovili so vse moške, stare in otroke pobili, vse drugo ljudstvo pa odpeljali s seboj. Otroke so nataknili po plotovih in jih v luže pohodili, ženske v otroški postelji zlorabili, vse cerkve požgali in oropali".

O bojih s Turki sledimo tudi v knjigi Tite Kovač: Spomini barona Valvasorja (str. 141), kjer najdemo zanimiv odlomek, primeren za osnovno šolo: Nad Turke in upornike.

Ovrednotimo nasilje! Skušamo učencu prikazati, da zgodovinski razvoj ni en sam napredek, da se zgodovinski tokovi, zlasti ko so nasilno prekinjeni, radi obrnejo in stečejo v drugačno smer. Skušajmo mu povedati, da je bilo za vsak korak, ki ga je storil človek v tisočletnem razvoju, potrebno veliko napora, potrpljenja, trpljenja in žrtev. Aktualiziramo pojave in spregovorimo o reševanju krize na Balkanu z nasiljem.Spoznamo, da nasilje ni pot do reševanja problemov.

Učenci ob navedenem spoznajo, da je bil poglavitni namen pri turških vpadih rop, vendar so Turki imeli tudi daljnosežne cilje. Ugotovimo, kateri so ti cilji. Pomagajmo si z Zgodovino Slovencev, (1979, str. 243) ali z delom Vaska Simonitija Turki so v deželi že (1990, str. 50 in 54).

Učenci spoznajo ukrepe, s katerimi so fevdalci nastopili proti turški nevarnosti. Ugotovimo, da so turški vpadi in tudi vojne med fevdalci nalagale novo, zelo hudo breme predvsem podložnikom. Novo gospodarstvo in nova vojaška tehnika sta povzročila znatne spremembe v vojaški in vsej državni organizaciji. Učenci tako spoznajo posredne posledice turških vpadov. V srednji šoli si pomagamo z delom Vaska Simonitija Vojaška organizacija na Slovenskem v 16. stoletju ali Zgodovina Slovencev (1979), kjer piše (str. 246) o ukrepih Friderika III. v boju proti turški nevarnosti.

Ko govorimo o protiturški obrambi, si pomagajmo s spoznanji Vaska Simonitija. V njegovi knjigi Turki so v deželi že beremo (str. 44-45): "Turški vpadi, ki so si sledili v letih 1408 do 1415, so pokazali, da so slovenske dežele popolnoma nezaščitene. Viteška vojska se je dejansko lahko zbrala le, če jo je sklical kralj. Obramba je bila tako omejena na posamezna področja oz. na grad lokalnega gospoda."

"Utrjevanja pa so pomenila večjo varnost le za trško in mestno prebivalstvo, ne pa za podložnike, ki so bili prav v zvezi z utrjevanjem najbolj obremenjeni z davki in s tlako."

V srednji šoli se odločimo za delo Božidarja Slapšaka Tabori v sistemu protiturške obrambe (Kronika, letnik 35, št. 3, str. 143-145) ali delo Vaska Simonitija Sistem obveščanja pred turško nevarnostjo v 16. stoletju (Kronika, letnik 28, št. 2, str. 93-96). V knjigi Vaska Simonitija Vojaška organizacija na Slovenskem v 16. stoletju (Slovenska matica, Ljubljana, 1991), najdemo številne podatke o fevdalni vojski, protiturškem razpoloženju in seveda tudi o protiturški obrambi.

Uporabimo še knjigo Petra Fisterja Arhitektura slovenskih protiturških taborov (Ljubljana, 1975) in pokažemo učencem, kakšen je bil videti tak tabor.

Dogodke skušamo vzgojno ovrednotiti. Izberemo najvažnejše ali najbližje protiturške tabore (npr. tabor Orehek pri Postojni, tabor nad Cerovim, nad Ihanom, tabor Cerknica, Goričica, idr.) in peljimo učence na ogled. Ob tem si oblikujejo odnos do kulturno zgodovinske dediščine.

Ovrednotimo pomen vojne krajine v sistemu protiturške obrambe. V Zgodovini Slovencev (str. 273) preberemo: "Ker je davek za obrambo meje, ki so ga pobirali na Hrvatskem in v Slavoniji, spričo velikega opustošenja teh dveh pokrajin v drugi polovici 16. stoletja nanesel manj kot 5000 goldinarjev letno, je kakršnokoli organizacijo obrambe proti Turkom lahko omogočilo le povezovanje slovenskih in hrvaških dežel". Izpostavimo vzgojne vrednote, kot je povezanost dveh narodov (Slovenci, Hrvati) proti skupnemu sovražniku.

Pomembno je, da osvetlimo položaj podložnika, ki je bil v tej vojni vihri najbolj izpostavljen. Pomagajmo si z zgodovinsko čitanko za 6. razred (str. 48-49), kjer piše: "Vzrok je, vedite, ker je ubogi človek svoj pridelek komaj spravil domov in hotel mlatiti. Žito, seno in stelja je požgano, tako da ubogi človek, ki je temu utekel, ne more imeti ali gojiti živine. Pri tem nima s svojo ženo in otroki kaj jesti".

V srednji šoli si pomagamo z razpravo Stanka Juga Turški napadi na Kranjsko in Primorsko do prve tretjine 16. stoletja, (Glasnik muzejskega društva za Slovenijo XXIV/1-4, Ljubljana, 1943, str. 57). Avtor zelo nazorno prikazuje položaj, v katerem se je znašel podložnik. Zemljiški gospodje so namreč v 15. st. ves delež izrednih davkov, ki je prišel na njihova gospostva, preprosto prevalili na svoje podložnike, le-ti pa so bili ob vsem tem še nezavarovani, njihova polja pa prepuščena turškim hordam. Na osnovi povedanega ugotovimo, kaj pomenijo turški vpadi za naše kraje na gospodarskem in kulturnem področju.

Posledice vpadov so tudi etnični premiki. Ugotovimo smeri premikov in posledice. Ugotovitve aktualiziramo.

V osnovni šoli pojasnimo učencem zgodovinsko in legendarno vlogo kralja Matjaža. Pojasnimo, zakaj je slovensko ljudstvo v svojih pesmih in pripovedkah ohranilo tako lep spomin nanj. Pomagajmo si z Zgodovino Slovencev (1979, str. 241 in 244).

Preberemo odlomek pesmi Franceta Prešerna Od Matjaža ogrskiga kralja, (Poezije, str. 152).

O kralj Matjaž, o kralj Matjaž!
O lepa krona ogrska!
Trikrat je že na vojski bil,
četrtikrat je vlovljen bil,
je v turško ječo vržen bil.

Odlomek analiziramo in osebnost kralja Matjaža ovrednotimo. V ljudski domišljiji živi še danes, ko spi pod Peco in čaka, da odreši slovenski narod. Ali se je morda že prebudil?

V srednji šoli opozorimo na njegov zgodovinski pomen. Izvedemo korelacijo s slovenskim jezikom in likovno vzgojo (panjske končnice).

Poglavje zaključimo s pregledom vzrokov propadanja turške države. V osnovni šoli si pomagamo z učbenikom, v srednji šoli pa uporabimo knjigo Vaska Simonitija: Turki so v deželi že (str. 188-202) in Jugoslovanske zemlje pod turskom vlašću do kraja XVIII stoljeća (ŠK, Zagreb 1962). Ugotovitve vzgojno ovrednotimo! Ropanje in nasilje brez gospodarskega razvoja je izčrpalo imperij. Učenci odkrivajo progresivno-človeško in tisto, kar razvoj zavira in je nehumano (ropanje, nasilje).

LITERATURA

1. Fister, Peter, Arhitektura slovenskih protiturških taborov, Slovenska matica, Ljubljana 1975.
2. Miladinović, Milenko, Sadržaji humaniteta iz istorije starih Grka kao vaspitne vrijednosti u nastavi istorije, Nastava povijesti 1986/3.
3. Razprave Narodnega muzeja v Ljubljani, Situla 13, Ljubljana 1973.
4. Simoniti, Vasko, Turki so v deželi že, Celje 1990.
5. Svetina, Janez: Slovenska šola za novo tisočletje, Didakta, Radovljica 1990.
6. Trojar, Štefan: Metodološke in didaktične strukture učnega načrta zgodovine v SVIO in njihov vpliv na zasnovo in potek pouka, Ljubljana 1990.
7. Zgodovina človeštva, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1972.
8. Zgodovina Slovencev, Cankarjeva založba, Ljubljana 1979.

Mag. Dragan Potočnik (1959), asistent za didaktiko zgodovine na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Naslov: Maistrova ul. 20, 2000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 23 814

Mag. Mihaela Brumen

Igra kot spodbuda za zgodnje učenje tujega jezika

Strokovni članek

UDK 372.880

DESKRIPTORJI: učenje tujega jezika, motivacija skupinske, preproste, situacijske učne igre

POVZETEK - Pri zgodnjem učenju tujega jezika je osnovni cilj: učence naučiti uporabljati jezik za komunikacijo v vsakdanjem življenju. Pri takšnem pouku so učenci središče dogajanja in jezik uporabljajo pri vsem, kar počnejo. Iz priporočljive učne vsebine išče učitelj aktivnosti, ki vsaki učni skupini najbolj ustreza. Različne igre usmerjajo in razvijajo komunikacijsko kompetenco mladega učenca. To pomeni, uporabljati tuji jezik zraven in namesto maternega jezika in predvsem v njem izražati svoje želje, misli in predstave. Učenec, ki se uči tujega jezika na ta način, pridobi novi jezik s pomočjo izkustva in odkritja, učitelj pa skrbi, da ga uporablja v različnih vsakdanjih situacijah (igrah).

Professional paper

UDC 372.880

DESCRIPTORS: foreign language acquisition, motivation of simple, group, and situation learning games

ABSTRACT - The main aim of early foreign language teaching is to teach pupils how to use language as a means of communication in every day life. Pupils are in the middle of the teaching process and use language with everything they do. From the recommended teaching contents teachers try to find various activities which would suit every learning group. Different games direct and develop the communication competence of young learners. This means using the foreign language alongside and instead of the mother tongue, with the main goal to express one's wishes, thoughts and ideas in it. The pupil who learns a foreign language in this manner acquires it through experience and discovery. The teacher's responsibility in this process is to provide him/her with the opportunities to use it in various everyday situations.

Vprašanje, kako učence motivirati za učenje tujega jezika, si postavlja veliko učiteljev tujega jezika ne glede na to, koliko so učenci stari in katerega jezika se želijo učiti. Za zgodnje učenje tujega jezika (7.-10. letne učence) velja, da zbujamo interes učencev z raznolikimi in pestrimi nalogami. Zato morajo biti učitelji zelo iznajdljivi ter hkrati upoštevati želje in zanimanje učencev. Pri vsaki skupini učencev morajo vključevati zlasti slušne in vidne spretnosti ter čutila.

Govor tujega jezika je vedno povezan z *vizualnim dogajanjem*. Učitelj je lahko učencem zgled, z njegovimi dejanji in ravnanji ugotovijo, kaj je bilo mišljeno. Prva takšna "vidna pomoč" je prav gotovo *učitelj*, ki vedno nekaj "prikaže", česar ni mogoče prikazati na noben drug način. K vizualnim učnim pripomočkom prištevamo slike (igre s kartami, loto igre, bingo ipd.), risbe, plakate, tabele, diapozitive, lutke, preprosto vse, kar učenec vidi, otipa, vzame v roko in s čimer se igra.

Nihče ne pričakuje od učenca, da pridobiva tuji jezik v sproščeni atmosferi in že od prve ure naprej bere in piše v tujem jeziku, zato so na začetku barvanke in risanje v veliko pomoč. Vendar naj učitelj pripravi na delovne liste preproste risbe, ki jih učenci le dopolnijo. Učenci imajo radi takšne naloge in zgodnje učenje tujega jezika izpolnjuje svoj cilj. Vsak učenec opiše s svojimi besedami različne strani svoje "knjige", zato je vsaka slika od učenca do učenca različna, saj jo je vsak oblikoval individualno, po svoje.

Vse igre, pesmi in verzi v tujem jeziku naj bi vključevali dejavnosti, kjer so mladi učenci pri govoru in petju *aktivni*. Tudi pri poslušanju ni nujno, da sedijo na mestih, seveda pa je odvisno od oblike igre, ki jo izberemo. Če se igramo npr. "*Tu, was ich sage*", oblikuje učitelj navodila *Steh auf! Leg eine Hand auf den Kopf! (Stand up. Put your hand on your head!)*, učenci pa navdušeno sodelujejo in tako pokažejo, da razumejo in sledijo navodilom. Seveda se ob takšnih slušnih navodilih lahko določeni učenci "skrijejo", saj ponavljajo, kar naredijo drugi, zato učitelj dovoli tudi učencem, da sami dajejo navodila. S tem izenačimo pasivno in aktivno učenje (Froehlich-Ward, 1993, str. 68) in se prepričamo, da so učenci navodila tudi razumeli. Na podoben način skušamo pri drugih igrah aktivirati učence, da se sami aktivno udeležujejo govornih spretnosti, hkrati pa zadovoljimo tudi želje učencev, saj si ponavadi vsakdo želi biti včasih vodja igre. V tej vlogi vzpodbuja svoje sošolce k recitiranju verzov, petju, hkrati pa mora poslušati in odločiti, ali je naloga pravilno izpolnjena. Veliko učiteljev je včasih presenečenih, koliko navodil so učenci sposobni tvoriti, čeprav so se šele pričeli učiti.

Skupinske igre

Če uporablja učenec tuji jezik, potem so vse besede in stavčne konstrukcije v neki logični povezavi. Pri tem pa morajo biti tako učitelj kot učenci zelo potrpežljivi, saj lahko velikost skupine učenje tujega jezika podpira ali ovira. Pri veliki skupini nudi učitelj zelo težko dodatno pomoč posameznim učencem, da bi le-ti napeli vse svoje moči. Samo pri dovolj majhni skupini je lahko učitelj svojim učencem učinkovita učna pomoč. Učitelj lahko tako oblikuje vprašanja, da počasnejši otrok večkrat sliši odgovore, preden jih mora sam oblikovati. Podobno lahko reagira učitelj, če je določen učenec zaradi različnih razlogov večkrat zaporedoma manjkal.

Skupinske igre so za mlade učence bolj stimulativne (Froehlich-Ward, 1993, str. 69), kot če se morajo z določeno nalogo spoprijeti sami ali v dvoje. V skupinah do deset učenci ne čakajo dolgo, da pridejo na vrsto, da govorijo, sprašujejo, odgovarjajo ali jih pohvalimo. Z govorjenjem v skupini se učenec nauči prisluhniti drugim, hkrati pa ugotovi, kako deluje tuji jezik kot komunikacijsko sredstvo. V majhni skupini lahko ustreže učitelj želji vsakega posameznika, se pogovarja samo z njim in lahko pohvali samo njega. V skupini pridobi učenec zaradi prednosti skupinskega dela, ne da bi se odpovedal osebnemu svetovanju, ki ga pričakuje in

ga upravičeno tudi zahteva. Hkrati pa skupina odločilno prispeva k temu, da ostanejo učenci navdušeni nad tujim jezikom ter vedno znova širijo svoje znanje.

Preproste igre

Na začetku, ko so učenci seznanjeni le z nekaj besedami in stavčnimi konstrukcijami, izvajamo le preproste igre, npr. skrijemo določen predmet (žogo, frnikolo, svinčnik...) v roki, za hrbtom ali v razredu in ugotavljamo, kje bi lahko bil skrit, odlična igra za predloge *(in, auf, unter; in, on, under...)*. Tudi skupinske igre priporočamo v prvih urah zgodnjega učenja tujega jezika, *Ich sehe was du nicht siehst; Blinde Kuh*. Pomembno je, da učenci občutijo takšne situacije kot vsakdanje, normalne, saj uvajamo in uporabljamo tuji jezik na ta način popolnoma naravno.

Nekateri učitelji uvajajo nove besede tako, da poimenujejo stvari in predmete, (tudi skozi igro) ter so podobni igri *Lotto*. Samo takšne besede pa ne pomagajo učencem pri gradnji uporabnega besednega zaklada (Froehlich-Ward, 1993, str. 70), saj morajo učenci zraven samostalnikov (kot npr. *Stuhl, Puppe...*) poznati tudi glagole (kot *laufen, spielen* itd.) in jih uporabiti v stavku.

Učenci se jih lahko zelo hitro naučijo npr. pri igri z žogo. Pričnemo s preprostimi pozivi: *Fang! Wirf ihn zu mir! (Catch it! Throw it to me)*. Kasneje lahko učitelj vpelje nove besede in stavčne konstrukcije: *Nicht so hoch! Wirf staerker! Gib ihn ihr! Nimm den blauen Ball, der rote ist zu weich! Schneller! (Not so high. Hit harder. Give it to her. Take the blue one, the red one's too soft. Faster;* itd.). Takšne igre lahko vključimo v prve mesece kakršnegakoli pouka tujega jezika.

Vključimo lahko tudi vse vrste igrač. Z barvnimi kockami lahko vpeljemo barve. Ob igri se mladi učenci naučijo stavkov in izrazov, ki so potrebni za igre v dvojicah ali v skupini: *Stell das hierher! Gib mir den grossen Klotz! Mach das nicht kaputt! (Put that over here. Give me the big one. Don't pull it down.)* Česar so se učenci naučili že pri drugih igrah, lahko ponovimo pri novih, da teh struktur ne pozabijo: *Das ist aber schoen! Wo ist deins? (Isn't it nice? Where is yours?)*.

Tudi če pri pouku učenci uničijo določene lutke in živali, jih lahko skupno popravimo. Če moramo ponovno narisati oči, pritrditi, prilepiti ali prišiti določene dele telesa..., uporabljajmo vsakdanje stavčne strukture: *Gib mir mal bitte den Klebstoff! Fass das nicht an, es ist nass! (Hand me the glue, please. Don't touch it, it's wet...)* Tudi tukaj se učijo učenci novih besed in izrazov na povsem naraven in samoumeven način.

Situacijske igre

Tudi situacijske igre motivirajo učence in jih zanimajo (Froehlich-Ward, 1993, str. 68). Ko so se učenci naučili npr. besed za dele telesa, se lahko igrajo situacije pri zdravniku *Beim Arzt (At the doctor's)*. Situacija je večini učencem znana; nekoga boli določen del telesa in išče pomoč pri zdravniku. Uporabljamo preproste stavčne strukture: *Doktor, ihr Kopf. (Doctor, her head.)*, kasneje lahko uvedemo daljše in popolne strukture ter pozdrave, vprašanja staršev ter nasvete zdravnika. *Ihr Kopf tut weh. Wie geht's ihr? Sie soll Tee trinken... (She has a headache. How is she? Let her drink tea.)* Učitelj pripravi (če je le mogoče) realije (bel plašč, povoje, sirup, tablete...), tako da je situacija čim bolj naravna, pristna.

S podobnimi stavčnimi strukturami se lahko igrajo učenci pri drugih situacijskih igrah, npr. *Im Spielzeugladen (Toyshop), Im Zoo (At the Zoo); Lass mich/sie... Gib ihm... Was ist/sind...? (Let me/her... Give him... What is/are...)*.

Ko se učenci v situacijski igri naučijo česa novega, učitelj vedno pazi, da se uporabljajo že znani in pridobljeni besedni sklopi in stavčne strukture.

Učenec se tujega jezika "uči" in uči uporabljati v ustreznih "naravnih" situacijah. Tako se srečuje s tujim jezikom formalno (šolsko, vodeno), kjer simulira situacije iz naravnega okolja, in neformalno (življenjsko, nevodeno), kjer s starši npr. nekje v tujini, kupuje v trgovini, naroča hrano v restavraciji ipd. Ustvariti učitelju takšne simulirane naravne situacije v razredu pa je najtežje, saj je učitelj ob njih tudi usmerjevalec v življenjske situacije, s katerimi se bodo učenci v bodoče srečevali. Tega pri drugih predmetih ni.

Učne igre

Naslednje igre so se pri pouku zgodnjega učenja tujega jezika izkazale kot zelo koristne. Gre za izbor različnih iger, ki so poživitev in pomoč pri konkretnem pouku. Vsak učitelj pa svojo skupino mladih učencev najbolje pozna in naj sam odloči, katere bo uporabil in z nekaj domišljije tudi razširil. Jezikovni primeri so namenjeni zgodnjemu učenju nemškega in angleškega jezika, za druge jezike pa morajo biti besede in stavčne konstrukcije ustrezno preoblikovane.

Preprosta vprašanja in odgovori

Za vprašanja in odgovore med igro skoraj niso potrebna dodatna pomožna sredstva, najbolje da izhajamo iz naravne danosti učencev: iz vidnega, slušnega in govornega sprejemanja. Na začetku se omejimo predvsem na besede in stavčne

strukture, ki jih učenci lahko vidijo. Učitelj lahko uporabi kakšno lutko, ruto za zavezovanje oči, predmete, ki jih lahko skrijemo ali pa škatlo, v katero položimo določene predmete. Stavki, ki jih tvorimo:

Was ist...?	*What's...?*
Wie heisst...?	*What's your...?*
Das ist...	*This is...*
Es ist...	*It's...*
Ist das dein/sein...?	*Is this your/his name...?*
Welche Farbe hat...?	*What colour is...?*

Najbolj enostavne oblike igre vprašanje _ odgovor ponavadi vključimo v prve ure pouka, ko se učenci šele seznanjajo z jezikom. Učitelj vpraša lutko, kako ji je ime. Na ta način učenci ugotovijo, kaj se dogaja in nato sami skušajo odgovoriti na vprašanje:

Učitelj lutki:	*Wie heisst du?*	*(What's your name?)*
Lutka:	*Ich heisse Brummi.*	*(My name is Brummi.)*

Sedaj vpraša lutka vsakega učenca, kako mu je ime in učitelj pomaga tvoriti popolne stavke *(Ich heisse... My name is...)*. Nato dobijo učenci v roke lutko in vprašajo svoje sošolce po imenu. Na ta način se učenci naučijo spraševati in odgovarjati v tujem jeziku ter so aktivno vključeni v učno dogajanje. Lutka je pri tem zelo primeren učni pripomoček, saj učenci nikoli niso imeli težav odgovarjati na prva vprašanja lutki (učitelju).

Spraševanje imen lahko uvajamo tudi z igro. Nekemu učencu z ruto zavežemo oči, drugi se v krogu pomešajo in sedejo na tla. Učenec z zavezanimi očmi vpraša svojega sošolca *Heisst du...? (Is your name...?)* Če je navedeno ime narobe, odgovori sošolec ali učenci v skupini *Nein! (No, it isn't)*. Igra se nadaljuje, dokler ne najdemo pravega imena.

Ko so učenci spoznali števila in barve, lahko izvajamo druge igre "vprašanje-odgovor". Pri naslednji igri uporabljamo različne predloge, potrebujemo pa barvne žoge. Učitelj (kasneje učenci) položi žogo na/pod/ob... škatlo in sprašuje: *Wo ist der blaue Ball? Liegt der blaue Ball auf der Schachtel? (Where is the blue ball? Is the blue ball on the box?)*. Na ta zabaven način uporabljajo učenci besede in stavke, ki jih že poznajo, pri pestri igri z žogami. Kasneje, ko je učenčevo jezikovno znanje že na višji stopnji, lahko uporabimo namesto realij vizualije, slike z osebami in dogajanjem. Vprašanja, ki jih postavljamo: *Ist das ein Junge oder ein Maedchen? Was macht er? Steht er auf? (Is it a boy or a girl? What is he doing? Is he getting up?)* - dokler ne dobimo pravega odgovora.

Loto in druge igre s kartami

Za te igre potrebujemo kartice s slikami, kjer so upodobljeni znani predmeti in dejanja, velikokrat jih mora izdelati učitelj kar sam. Stavki, ki jih lahko uporabi:

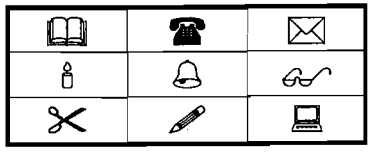
Wer hat...? Ich habe... Hast du...? Nein. Ja. Wer moechte...?
(Who's got...? I've got... Have you got...? No, I haven't. Yes, I have. Do you want...?).

Besede, ki jih lahko vključimo na karticah in jih vedno znova širimo, so predmeti iz vsakdanjega življenja (obleke, pohištvo, deli telesa...).

Za igro *loto* potrebujemo več večjih kartic z velikimi slikami in isto število kartic z enakimi majhnimi slikami. Učenci dobijo velike kartice, nihče pa ne sme imeti enakih slik na karticah. Vodja igre dvigne malo kartico v zrak in vpraša: *Wer hat das Fahrrad? (Who's got the bicycle?)*. Učenec s kartico, na kateri je podoba kolesa, reče: *Ich habe das Fahrrad. (I've got the bicycle.)* in obdrži karto. Igra se tako dolgo, dokler niso oddane vse kartice. Loto lahko igramo tudi s stavčnimi strukturami *Wer moechte? in Ich moechte... (Who wants...? I want...)*.

Bingo

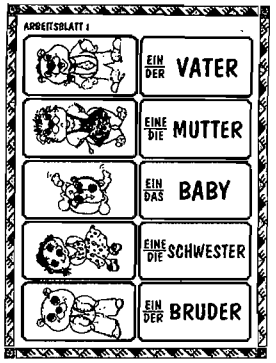
Tudi pri tej igri potrebujemo določeno število (npr. 20) kartic s slikami predmetov in dogajanj. Vodja igre dobi vse kartice shranjene v škatli, učenci pa sami narišejo (napišejo) v polja, kjer je prostora samo za 9, slike določenih kartic. Ko so učenci narisali, vodja iz škatle vleče kartice, jih poimenuje *Wer hat...? ali Ich habe...*, učenci pa na svojih poljih prečrtajo oz. odkljukajo že izvlečene oz. omenjene besede/risbe ter zakličejo *Ich habe... (I've got...)*. Igra traja, dokler eden izmed učencev na svojih devetih poljih ne prečrta oz. odkljuka vseh risb, nato zakliče *Bingo*.



Spomin

To igro s karticami tudi zelo priporočamo pri pouku zgodnjega učenja tujega jezika. K tej igri spadajo kartice s slikami predmetov, kjer sta dva predmeta med seboj enaka (če igramo z učenci, ki so že na višjem jezikovnem nivoju ni nujno, da

sta kartici enaki, morata se ujemati glede kakega skupnega razloga). Cilj igre je zbrati čimveč parov, ki spadajo skupaj. Kartice so med seboj pomešane in s sprednjo stranjo obrnjene proti mizi, tako da slike (predmeta) učenci ne vidijo. Prvi učenec vzame dve kartici in reče: *Ich habe... und... (I've got a... and a...)*. Če kartici ne sodita skupaj, ju mora učenec vrniti na isto mesto, nato lahko išče par naslednji igralec. Kdor najde pravilni par, ga obdrži in lahko ponovno poizkusi srečo. Zmaga tisti, ki zbere največ parov.



Igre takšne vrste lahko z malo domišljije tudi spremenimo, tako da ustrezajo znanju učenca in njegovi starosti. Če obhajajo učenci kakšen praznik, npr. rojstni dan, jih lahko učitelj seznani z besednim zakladom s tega področja. Sladkarije razdeli tako, da vsak nekaj dobi/poskusi, ob tem pa sprašuje: *Ich moechte ein Stueck Kuchen/Apfel/Banane und ein Glas Milch. Kann ich bitte ein Stueck Schokolade haben? (I want a slice of cake/apple/banana and a glass of milk. May I have a piece of chocolate, please?)*. Nekdo lahko igra gostitelja in ponuja stvari: *Moechtest du ein Plaetzchen oder ein Stueck Kuchen? (Do you want a biscuit or a slice of cake?)* in gost odgovori *Danke. Ich habe schon ein Stueck Kuchen, aber ich moechte ein Glas Milch. (No, thank You, I've got a slice of cake, but I want a glass of milk)*.

Na ta način učenec širi besedni zaklad, usvaja nove stavčne strukture, hkrati pa na naraven, sproščen in zabaven način pridobiva novo znanje.

LITERATURA

1. Apeltauer, E.: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs, Langenscheidt, Berlin, 1997.
2. Esser, U., Nowak, U.: Verbesserung der Lexiklernleistung durch effektivere Nutzung und Training von Lernstrategien, v: Deutsch als Fremdsprache, Zvezek 23/1986, 1986, str. 219-225.
3. Froehlich-Ward,L.: Das Spiel als Anreiz zum Lernen, v: Freudenstein, R., Fremdsprachenlernen im Kindesalter, Verlag Lambert Lensing, Dortmund, 1993, str.68-77.

Mag. Mihaela Brumen (1970), Lingva d.o.o., Vetrinjska 16, Maribor.
Naslov: Flisova 61b, 2311 Hoče, SLO; Telefon: 386 62 61 15 32

Marija Šabeder

Moj prispevek k dobri šoli

Strokovni članek

UDK 37.015.3

DESKRIPTORJI: učenci, motivacija, timsko delo

POVZETEK - Avtorica razmišlja, kako izboljšati delo v razredu, da bodo zadovoljni dijaki, starši pa tudi učitelji in kaj sama lahko prispeva k bolj kvalitetni šoli, šoli brez prisile. V prispevku predstavlja svoj primer dela v razredu in sicer delo v učnih timih.

Professional paper

UDC 37.015.3

DESCRIPTORS: pupils, motivation, team work

ABSTRACT - The writer reflects on the quality of work in class. How can it be improved so as to satisfy pupils, parents and teachers? How can she herself contribute to a good school, to a school without any constraints. The article presents her work in class, more specifically work in learning teams.

Uvod

Delo z ljudmi je umetnost. Aristotel je to misel zapisal že pred davnimi časi. To seveda še danes drži za vsa področja človekovega udejstvovanja, posebej še za šolo. Tu zato, ker imamo opravka z mladimi ljudmi, ki še nimajo izoblikovane svoje "življenjske poti." Zato jih moramo učitelji znati primerno usmerjati, jih motivirati, pohvaliti in jim vliti samozaupanje.

Vedno bolj se pojavlja kriza vodenja. Začne se že v družini, kjer starši tožijo, da nimajo več pravega vpliva na otroke, da staršev ne spoštujejo in podobno. Tudi vzgojitelji in učitelji na vseh šolskih stopnjah kritiziramo mladino, da je samosvoja, neubogljiva, neusmiljena, da ne kaže nobenega spoštovanja do učiteljev in sploh starejših ljudi. Vsi po vrsti trdimo, da je delo z ljudmi vedno težavnejše in mnogi imajo nostalgijo po starih časih, ko je imel učitelj ali šef nesporno avtoriteto.

Nenehno si moramo dopovedovati, da bo naša pot do soljudi, dijakov uspešna le, če bomo:

- spoštovali ljudi in ustvarjali take odnose med nami, da se bo sleherni član v skupini počutil dobrodošel,
- upoštevali zmogljivost posameznika in ga ne bomo poniževali,
- spoštovali mnenje vsakega posameznika,
- vedoželjni, ker to vodi k razmišljanju in znanju.

Motivacija

Če hočemo uspešno izpeljati kakršnokoli nalogo v razredu, moramo znati dijake motivirati za delo. To je po mojem mišljenju še posebej pomembno takrat, ko dijaki delajo v timih. Hitro se namreč lahko zgodi, da pride do prave anarhije. Motivacija je notranja energija. Te ne moremo dati nikomur. Dijaku ne moremo reči: "Bodi no bolj motiviran." Dijake moramo pripraviti do tega, da si bodo sami želeli, kar mi želimo, da bi si želeli. Učencem je treba povedati, kako bi naj delo potekalo, kaj pričakujemo. Povečati moramo njihov občutek, da obvladajo dano nalogo. Ustvariti moramo primerno vzdušje.

Timsko delo

I. Adizes (Adizes et al., 1996, str. 103) pojmuje time kot gradbene kamne organizacije. Tim je skupina ljudi, ki skupaj uspešno rešuje naloge. Uspešno pomeni kvalitetno opravljeno delo v predvidenem času in z gospodarno rabo razpoložljivih virov. Pojmuje se, da je tim uspešen, če ga sestavlja 5 do 12 ljudi. Če jih je več, nastanejo težave v komuniciranju med njimi.

Zelo pomembno je seveda tudi sodelovanje v timu. Sodelovanje obsega:

- pripravljenost članov, da dajo na razpolago svoje znanje in sposobnosti,
- opredelitev skupnih ciljev,
- zavest, da so tudi drugi pripravljeni vložiti svoje napore in informacije,
- zavestno pristajanje na tveganje, ki je v šoli psihično obarvano.

Prednosti timskega odločanja so:

- Znanje in informacije, ki jih ima tim, so praviloma večje. Nekateri člani imajo specifična znanja in izkušnje.
- Diskusije in izmenjave mnenj med člani privedejo do novih, boljših rešitev.
- Član, ki je imel možnost vplivati na odločitve, je ponavadi bolj sprejemljiv za skupne rešitve.

Pomanjkljivosti timskega dela:

- Pri odločanju lahko prevlada mnenje enega.
- Učinkovitost dela se lahko zmanjša, če vodja preveč podpira kakšnega člana.
- S takšnim načinom dela porabimo precej časa.

Primer dela učnih timov v razredu

Učna naloga: Osnovna naloga je sestaviti poslovni načrt. Poslovni načrt se dela približno dva meseca, nato sledijo predstavitve le-teh. Na razpolago imamo štiri ure na teden v 3. letniku Ekonomske šole, smer Poslovni tajnik. V prvih urah dela dobijo učenci osnovne podatke o tem, kaj poslovni načrt sploh je; je ključna priprava podjetnika na pričetek poslovanja. Kot vodja jim pojasnim, kdaj in zakaj moramo sestaviti poslovni načrt. Le-tega morajo napisati vsi bodoči podjetniki, ki imajo resen namen uspeti v svojem poslu. Poudarim vrednote avantgardnih podjetij, ki se kažejo v:

- skupinski usmerjenosti (timsko delo),
- odprtosti in odkritosrčnosti,
- spoštovanju posameznika,
- osredotočenju na kupce,
- želji po zmagi,
- kreativnosti,
- zabavi,
- odgovornosti,
- orientiranosti v spremembe,
- integriteti.

Pred pričetkom dela je treba razložiti tudi vse elemente poslovnega načrta, kot so: opis posla, trg in lokacija, prostori, oprema, osebje, reklama in propaganda, poslovanje...

Učenci praviloma nimajo praktičnih izkušenj z izdelavo poslovnih načrtov. Kot vodja jim predstavim en že narejen poslovni načrt.

Po končanih uvodnih urah, se učenci sami razdelijo v skupine po štiri dijake. Opozorim jih, da lahko naredijo poslovni načrt za katerokoli podjetje: proizvodno, trgovsko ali storitveno. Znotraj timov si morajo dijaki sami porazdeliti naloge. En dijak tako opravlja, na primer računovodske in finančne posle, drugi komercialne posle, tretji se ukvarja z ekonomsko propagando, četrti je direktor podjetja in usklajuje delo.

Po končanem delu mora vsaka skupina govorno in s pomočjo grafoskopa predstaviti svojo nalogo pred sošolci. Vsi člani skupine se morajo udeležiti predstavitve in pri njej aktivno sodelovati.

Pred predstavitvijo nalog dijake opozorim, na kaj morajo biti posebej pozorni, ko predstavljajo svoje delo. Paziti morajo namreč na:

- govor (jezik),
- govorico telesa (mimika, gestikulacija),
- pogled v oči (vizualna komunikacija),
- držo (v pomoč so lahko prosojnice s tabelami, miselnimi vzorci),
- dihanje itd.

Po končani predstavitvi je tudi zelo pomembno, da znajo poslušati povratno informacijo. Le-ta mora biti s strani učitelja dobronamerna, pozitivno naravnana. Nihče ne sme biti užaljen.

Ugotovitve

Pri skupinskem delu je izstopala pozitivna vzajemna odvisnost (vsi za enega, eden za vse). Zagotovljena je bila tudi posamična odgovornost, saj je imel vsak član svojo vlogo. Prednosti timskega dela, ki sem ga opazila pri dijakih so bile naslednje:

- v razredu je vladala prijetna atmosfera, ki je omogočala sproščeno aktivnost,
- učenci so si v skupini med seboj pomagali,
- iskali so tudi poti za medsebojno delovanje med timi,
- idej je bilo veliko (vsak član je prispeval nekaj novega),
- vsak član je imel možnost vplivanja,
- tudi tisti dijaki, ki so navadno pri urah tiho, so dajali svoje pripombe, mnenja, ideje,
- navadili so se na timsko delo,
- predstavitve nalog pred razredom so bile zelo inovativne, zanimive,
- dijaki so bili zadovoljni s svojim delom.

Tudi sama sem bila s skupinskim delom zelo zadovoljna. Sicer so se pojavljale težave, ker sem morala pojasnjevati iste stvari več skupinam. Delo je bilo zelo hrupno zaradi prevelikega števila skupin, ni pa bilo obremenjujoče zame.

Za prihodnja leta načrtujem še več takšnih oblik dela v razredu, kajti dosedanji rezultati so bili več kot zadovoljivi.

LITERATURA

1. Adizes, I. et al.: Človeku prijazno in uspešno vodenje, Panta Rhei - Sineza, Ljubljana 1996.
2. Glasser, W.: Dobra šola, Radovljica 1991.
3. Kogej, P.: Metode sodobnega vodenja ljudi, Center za izobraževanje GIP GRADIS, Ljubljana 1990.
4. Maddux, R.B.: Oblikovanje teama, Mladinska knjiga, Ljubljana 1992.

Marija Šabeder (1966), diplomirana ekonomistka, učiteljica strokovno-teoretičnih predmetov na Šolskem centru Ptuj.
Naslov: Borovci 37, 2281 Markovci pri Ptuju, SLO; Telefon: 386 62 75 55 09

Aleksandra Rosc

Identifikacija kulturno prikrajšanih, nadarjenih otrok

Strokovni članek

UDK 159.928-053.5

DESKRIPTORJI: nadarjeni učenci, prikrajšani učenci, identifikacija

POVZETEK - V članku avtorica opozarja na pomembnost identifikacijskih postopkov pri kulturno prikrajšanih nadarjenih učencih. Prikazati želi socialno-ekonomske in kulturne razmere družin, iz katerih ti nadarjeni učenci izvirajo in opozoriti na vpliv teh razmer in primanjkljajev pri nadaljnjem razvoju nadarjenosti. Pomembno vlogo pri identifikaciji pripisuje družbi in okolju, v katerem se otrok razvija in katerega del postaja, ter učiteljem, ki s takimi učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu neposredno delajo.

Professional paper

UDC 159.928-053.5

DESCRIPTORS: gifted pupils, deprived pupils, identification

ABSTRACT - The author discusses the importance of identification procedures for culturally deprived gifted children. She wants to show the socio-economic and cultural conditions of the families the children originate from, and warn about the influence of these conditions and deficits on the further development of their giftedness. An important role in identification is played by the society and the environment, where the child is developing, and by the teachers who work with these children in the educational process

Večina držav, razvitih in manj razvitih, se danes že bolj ali manj intenzivno ukvarja z odkrivanjem in nadaljnjim razvojem kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok. Vsem je skupna ena ugotovitev, da so nadarjeni eno največjih bogastev in temeljni pogoj družbenega razvoja.

Postalo je jasno, da ti otroci potrebujejo specifično vzgojno- izobraževalno pomoč družine in družbe. Pomoč družbe pa stopa še močneje v ospredje v primeru, ko je ohromljena ali na kakršenkoli način ovirana skrb v družini.

Talenti in karakteristike

Torrance opozarja na talente, ki se pogosteje pojavljajo pri kulturno prikrajšanih nadarjenih otrocih:

- visoka neverbalna fluentnost in originalnost;
- visoka kreativna sposobnost pri delu v majhnih skupinah;
- visoka kreativnost pri gibanju, ritmiki, plesu in drugih aktivnostih;

- visoka motiviranost za glasbo, šport, humor;
- bogastvo izražanja v prispodobah (Torrance, 1969, str. 75).

Mary M. Frasier je opravila raziskavo, v kateri je primerjala tipične lastnosti nadarjenih otrok z lastnostmi prikrajšanih nadarjenih otrok. Ugotovila je, da je za nadarjene prikrajšane otroke značilna:

- živahnost, radovednost;
- hitro učenje skozi izkušnje;
- originalnost in kreativnost v mišljenju;
- sposobnost prenašanja znanja in ugotavljanja povezav med na videz nepovezanimi idejami;
- iznajdljivost in sposobnost reševanja problemov z zanimivimi metodami.

Z empirično raziskavo so ugotovili bistvene karakteristike, ki opisujejo razvojne okoliščine kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok:

- deprivacija (pomanjkanje) izkušenj zlasti v zgodnjem otroštvu;
- omejene možnosti govornega in jezikovnega razvoja;
- socialno-ekonomska in rasna osamljenost (v pomenu odmaknjenosti).

Gre za okoliščine, v katerih so otroci večkrat lačni kot siti, ko nimajo svojega lastnega prostora, postelje, kaj šele pisalne mize, ko se morajo zaradi prostorske stiske umikati in puščati svoje vsakodnevne šolske obveznosti v ozadju.

Vloga družine

Za optimalni razvoj nadarjenega otroka je odločilnega pomena ugodna življenjska klima, ki mora otroku nuditi nekatere pomembne dejavnike, kot so:

- zadovoljena potreba po ljubezni;
- odkriti pogovori in razumevanje med družinskimi člani;
- občutek varnosti;
- vsaj minimalni socialni, ekonomski in kulturni pogoji.

Kulturno prikrajšani nadarjeni otroci vsega tega pogosto niso deležni. Gre za otroke, ki jim starši zaradi svoje nizke izobrazbe, slabih socialnih in kulturnih pogojev velikokrat ne znajo in ne zmorejo pomagati. Taki otroci so velikokrat emocionalno prizadeti zaradi razveze staršev, bolezni, zasvojenosti. Njihovo vsakdanje življenje je prežeto s strahom, travmatičnimi kriznimi izkušnjami in skrbmi. Velikokrat se tudi zgodi, da starši od otrok, ki nimajo zagotovljenih niti minimalnih pogojev, zahtevajo preveč. Otrok tako ne zmore starševskih pričakovanj in posledica tega je, da kljub temu, da je vložil ogromno svoje energije, izgubi njihovo naklonjenost. V takih primerih otrok zelo hitro izgubi samozaupanje in si o sebi

izoblikuje novo predstavo, ki vsebuje velikokrat povsem manj vredne lastnosti: nisem sposoben, nikoli ne bom zmogel, ne zmorem tega, nisem ljubljen,...

Zelo pomembno vlogo odigrajo tudi nekateri tipični dejavniki, ki okarakterizirajo slovensko družino in ki imajo poseben vpliv na nadarjenost otroka:

- visok strukturni delež družin, v katerih sta zaposlena oba starša, kar nujno pogojuje vsaj 9-urno ločenost otrok in staršev;
- zaprtost sodobne družine, kar se še posebej negativno zrcali na emocionalnem in socialnem področju;
- težak ekonomsko-socialni položaj, kar pogojuje še dodatno odsotnost enega ali pa kar obeh staršev tudi po obveznem delovnem času;
- akutni eksistenčni problemi, kot so npr.: stanovanjske razmere, zaposlitev, čakanje na delo, brezposelnost (Bezenšek, 1994, str. 250).

Vloga učitelja

Žal smo prav učitelji tisti, ki morda nehote, neposredno in usodno vplivamo na razvoj kulturno prikrajšanega nadarjenega otroka.

Zelo pomembno je torej, da se kot pomembni soustvarjalci nadarjenosti zavedamo svojega pomena pri oblikovanju nadarjene osebnosti.

Raziskave so namreč pokazale, da je pri kulturno prikrajšanih, nadarjenih otrocih pogosto prisoten Pygmalionov učinek. Učitelj si v tem primeru oblikuje mnenje o učencu na osnovi informacij, ki mu jih posredujejo drugi. Te informacije vplivajo na učiteljeva pričakovanja, kar pa posledično vodi do tega, da ti otroci res dosegajo slabše učne uspehe (Petz, 1992, str. 313).

Kulturno prikrajšan, nadarjen otrok take sodbe ponotranji, na ta način pa znižuje tudi svojo samozavest in občutek lastne vrednosti.

Za realizacijo različnih otrokovih idej so torej potrebni pozitivni čustveni odnosi, potrebno je upoštevati otrokove potrebe in njegovo individualnost.

Pri realizaciji izoblikovanih programov identifikacije kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok skušamo upoštevati:

1. Ni vsaka siromašna družina kulturno prikrajšana. Mnoge materialno "bogate" družine nimajo knjig, revij, literature, itd.

   Denar sam po sebi ne določa kulturnega bogastva. Mnogi revni otroci so lahko vneti bralci, redni obiskovalci knjižnic in kulturnih ustanov.
2. Ne bi smeli ostajati pri domnevi, da otrokove omejene učne sposobnosti permanentno omejujejo otrokove storitve. Testne in druge identifikacijske diagnoze bi morale predstavljati "portret otroka v času".

3. Vrednote, stališča, možnosti za uspeh, pogoji učenja, zdravje, itd. se od otroka do otroka široko in bistveno razlikujejo.

   Nadarjenega otroka iz kulturno prikrajšanega okolja ne bi smeli uvrščati v delovne in učne skupine drugih nadarjenih otrok v pričakovanju uspešne učne aktivnosti. Šele odprava vzrokov prikrajšanosti, kompenzacija v razvoju in visoko strokovno individualizirano načrtovano izobraževanje bo to uravnoteženost omogočilo (Ferbežer, 1992, str. 50-51).

Pogled v prihodnost

Danes še vedno premalo pozornosti posvečamo nadarjenim otrokom iz kulturno prikrajšanega okolja, še vedno zgolj govorimo o njihovem maksimalnem razvoju in spodbujanju, o dolžnostih šole, učiteljev in drugih, ki s temi otroki delajo.

Vpliv družbe na kulturno prikrajšane, nadarjene otroke naj bo torej čim bolj pozitiven. Potrebna je odprava ali pa vsaj ublažitev razlik, ki nastajajo kot posledica delovanja socialno- ekonomskih in kulturnih razmer ter okolja družine. Seveda je potrebno tudi zavedanje, da gre za primanjkljaje, ki jih bo zelo težko odpraviti v celoti, zato bodo že manjše pozitivne spremembe veliko pomenile v razvoju družbenih razmer.

Pomembno smernico pri delu s kulturno prikrajšanimi nadarjenimi otroki predstavljamo tudi ustrezno usposobljeni učitelji. Zagotovljeni nam bi morali biti ustrezni programi, ki bi omogočali nadaljnji razvoj in odkrivanje specifičnih vrst nadarjenosti.

Dejstvo, s katerim se srečujemo, namreč pravi, da se sposobnosti nadarjenih učencev iz prikrajšanega okolja ne bodo razvijale same od sebe, temveč bodo za uresničitev učenčevih potreb in razvoj njegove osebnosti odigrali pomembno vlogo tudi učni programi, po katerih se bodo le-ti izobraževali. Razvijanje ustvarjalnega mišljenja pa predstavlja osrednji cilj učnih programov za kulturno prikrajšane nadarjene otroke.

Če bomo torej uspeli ponuditi kulturno prikrajšanim nadarjenim otrokom optimalne možnosti za njihov razvoj, če bomo znali upoštevati kulturne, etnične in druge faktorje, ki imajo na te otroke pomemben vpliv in jim omogočili normalno socializacijo z otroki iz dominantne kulture ter upoštevali njihovo individualnost, potem nam bo uspelo več, kot smo kadarkoli lahko pričakovali in se nam bo trud, ki ga bomo pri tem vložili, tudi bogato obrestoval.

LITERATURA

1. Bezenšek, J.: Vloga družine nadarjenega otroka v premagovanju konfliktnih situacij, v: Nadarjeni-stanje, problematika, razvojne možnosti, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1994.
2. Ferbežer, I.: Učitelji odkrivajo kulturno prikrajšane nadarjene otroke, Sodobna pedagogika, 1992, št. 1-2.
3. Ferbežer, I.: Značilnosti kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, v: Raziskovalni dosežki v vzgoji in izobraževanju, Univerza v Mariboru, Maribor, 1995.
4. Nagel, N.: Spodbujanje in odkrivanje nadarjenih otrok, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1987.
5. Petz, B.: Psihološki riječnik, Prosvjeta, Zagreb, 1992.
6. Torrance, E. P.: Creativity, Belmont, California: Dimensions Publ., Co, 1969.

Aleksandra Rosc (1973), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Prežihov Voranc, Ravne na Koroškem.
Naslov: Meža 31, 2370 Dravograd; Telefon: 386 602 83 980

Natalija Mikuletič

Bibliometrična analiza člankov revije Pedagoška obzorja v letih 1995-1997

Strokovni članek

UDK 02:05:001.891.32

DESKRIPTORJI: članki, kategorije, bibliometrična analiza

POVZETEK - Prispevek prinaša rezultate bibliometrične analize revije Pedagoška obzorja v letih 1995 do 1997. Analizirani so vsi prispevki, ki so bili objavljeni v tem obdobju. Podrobneje so prikazani prispevki po letih in njihova razvrstitev v kategorije. Analiza avtorjev vključuje vse avtorje, ki so objavili svoje prispevke v tem obdobju, in sicer po številu prispevkov ter procent prispevkov na število avtorjev. V analizo vsebine so vključeni deskriptorji, ki poleg UDK vrstilcev najbolj opredeljujejo vsebino prispevkov. Z analizo citatov kot virov, ki so navedeni ob objavi, pa je podrobneje predstavljena analiza raziskovalne fronte, torej članki oz. publikacije, ki odločilno vplivajo na nastanek novih publikacij, analiza jezika citiranih publikacij ter analiza starosti citatov.

Professional paper

UDC 02:05:001.891.32

DESCRIPTORS: articles, categories, bibliometric analysis

ABSTRACT - The article presents the results of the bibliometric analysis of the Pedagoška obzorja journal in the years 1995 - 1997. All the contributions from this period are analysed. They are classified into categories and presented in detail according to the year of publication. The analysis of authors includes all the authors who published their articles during this time. They are analysed according to the number and the percentage of articles they wrote. The content analysis covers the descriptors which, next to the UDK classification, define the content of the articles the most. The analysis of quotations as sources which are published alongside the article represents the analysis of the research frontier in more detail, i.e. the articles or publications which influence the creation of new publications. There is also the analysis of the language used in the quoted publications and the analysis of the quotations' age.

1. Uvod

Za vsako strokovno oz. znanstveno področje predstavlja glavni vir informacij poleg neformalnih virov publicirana literatura. To gradivo je univerzalno dostopno in obsega nekakšno akumulacijo znanja določenega strokovnega področja, na osnovi katerega strokovnjaki gradijo nova spoznanja oz. rezultate svojega raziskovanja.

Običajno strokovne revije ocenjujemo s kvalitetnimi merili (vsebina, kvaliteta, vpliv), medtem ko bibliometrične metode poskušajo lastnosti določene revije meriti s kvantitativnimi metodami. S slednjimi sem tudi sama poskušala oceniti revijo Pedagoška obzorja.

2. Analiza podatkov o člankih

Analiza vključuje podatke o člankih v reviji Pedagoška obzorja od leta 1995 do vključno 1997. V tem času je izšlo 9 dvojnih številk in sicer tri dvojne številke na leto. Vsi članki so opremljeni z *UDK* vrstilci, deskriptorji, povzetki v slovenskem in angleškem jeziku ter podatki o avtorju. Od številke 3-4 leta 1996 pa so članki razvrščeni v 4 kategorije: izvirni znanstveni članek, pregledni članek, referat na znanstvenem posvetovanju ter strokovni članek.

Od leta 1995 do 1997 je bilo v Pedagoških obzorjih objavljenih 98 prispevkov. Število prispevkov po letih prikazuje tabela 1.

Tabela 1: Število prispevkov po letih

Leto	*Število prispevkov*
1995	31
1996	35
1997	32
Skupaj	98

Dobra polovica člankov (58,1%) jih je že razvrščenih v kategorije. Najpogostejši so strokovni članki. Njihov delež je kar 66,6%, sledijo mu izvirni znanstveni članki S 17,7% ter pregledni 10%. En članek je bil objavljen kot referat in dva kot poročili (tabela 1a).

Tabela 1a: Vrsta člankov

Vrsta članka	*Število člankov*
Izvirni znanstveni članek	10
Pregledni članek	6
Referat na znanstvenem posvetovanju	1
Strokovni članek	38
Poročilo	2

2.1 Analiza avtorjev

V obdobju zadnjih treh let je v reviji objavljalo svoje prispevke kar 63 različnih avtorjev. Največ člankov (92) ima enega avtorja, le 6 pa sta jih napisala po dva avtorja. Revija ne prinaša nobenega prispevka treh ali več avtorjev. Torej je delež individualnega avtorstva zelo velik (93,9%), kar je značilno za družboslovna področja.

Med avtorji prispevkov prevladujejo avtorice. Teh je bilo 39, kar predstavlja 61,9%, avtorjev moškega spola pa je 24 oz. 38,1%.

Število prispevkov posameznega avtorja prikazuje tabela 2, ki je padajoče urejena po številu objavljenih prispevkov posameznih avtorjev. Znotraj istega števila prispevkov pa so avtorji navedeni kronološko, kot so se pojavljali v reviji. V pregledu so prikazani tisti avtorji, ki so objavili vsaj tri prispevke, med njimi ni nobenega, ki bi se pojavil v soavtorstvu.

Po številu prispevkov je na prvem mestu dr. M. Blažič s petimi prispevki, sledi mu kar šest avtorjev s štirimi prispevki in pet avtorjev s tremi. V tabelo ni vključenih 42 avtorjev (od tega 4 soavtorji), ki so v revijo prispevali po en članek, ter 9 avtorjev (od tega dve soavtorici), ki so objavili po dva prispevka.

Tabela 2: Seznam avtorjev po številu prispevkov

Avtor	*Število člankov*
Marjan Blažič	5
France Strmčnik	4
Amand Papotnik	4
Ivan Ferbežer	4
Majda Pšunder	4
Alojzija Židan	4
Tatjana Ferjan	4
Karmen Kolenc-Kolnik	3
Jana Bezenšek	3
Dragan Potočnik	3
Franc Hribernik	3
Milena Valenčič-Zuljan	3

Pri ugotavljanju števila avtorjev na odstotek prispevkov sem dvojne avtorje štela kot avtorje s svojimi prispevki, tako da je prispevkov v naslednji analizi dejansko 104 (tabela 3).

Tabela 3: Procent prispevkov na število avtorjev (N=63, n=število člankov)

Število avtorjev	*%*	*n*	*%*
1	1.58	5	4.80
2	3.17	9	8.65
4	6.35	17	16.35
8	12.70	32	30.77
16	25.40	52	50.00
32	50.80	74	71.15
63	100.00	104	100.00

Iz tabele 3 je razvidno, da je polovico vseh člankov napisalo 16 avtorjev, kar pomeni 25,4% vseh avtorjev. 32 avtorjev, kar je približno polovica vseh avtorjev, pa je napisalo 71,15% vseh člankov oz. 74 člankov.

V reviji Pedagoška obzorja je objavilo svoje prispevke tudi 10 avtorjev iz tujine. Med njimi so trije iz Celovca, trije iz Zagreba ter po eden iz Velike Britanije, Nemčije ter Združenih držav Amerike. Delež avtorjev iz Slovenije (84,13%) je pričakovan, saj je znatno večji od avtorjev iz tujine (15,87%).

Tabela 4: Prispevki avtorjev iz Slovenije in iz tujine

Leto	*Avtorji iz Slovenije*	*Avtorji iz tujine*
1995	24	4
1996	14	3
1997	15	3
Skupaj	53	10

V reviji objavljajo prispevke vodilni slovenski pedagogi, didaktiki in metodiki, ki so zaposleni na obeh Pedagoških fakultetah v Mariboru in Ljubljani.

Tabela 5: Avtorji iz osrednjih slovenskih pedagoških fakultet

Leto	*PF MB*	*PF LJ*	*Ostali*
1995	13	4	11
1996	2	4	11
1997	5	2	11
Skupaj	20	10	33

Iz Pedagoške fakultete v Mariboru prihaja 31,75% avtorjev, iz ljubljanske pa 15,87%. Delež ostalih avtorjev je nekoliko večji od polovice (52,38%).

2.2 Analiza deskriptorjev

Vsi članki so bili opremljeni z *UDK* vrstilci, deskriptorji in povzetki. Za analizo vsebine sem izbrala deskriptorje, ki poleg *UDK* vrstilcev najbolj opredeljujejo vsebino člankov.

Med 450 deskriptorji je bilo 360 različnih in le 36 deskriptorjev se je ponavljalo večkrat. Kateri deskriptorji so to in kolikokrat so bili uporabljeni prikazuje naslednja tabela (tabela 6).

Tabela 6: Najpogostejši deskriptorji

Deskriptor	*f*	*Deskriptor*	*f*
nadarjeni učenec	6	nadarjeni otrok	2
vzgoja	5	naravoslovje	2
igra	4	otrok	2
izobraževanje	4	pouk geografije	2
predšolski otrok	4	preverjanje znanja	2
učitelj	4	problemsko učenje	2
projektna naloga	3	programi za nadarjene	2
reševanje problemov	3	prometna kultura	2
učne metode	3	prometna varnost	2
družba	2	raziskovanje	2
ekologija	2	razvoj osebnosti	2
identifikacija	2	socializacija	2
koncepti	2	stili vodenja	2
konstruiranje	2	študij primera	2
mediji	2	učni mediji	2
metode dela	2	ustvarjalnost	2
moralna edukacija	2	vrednote	2
motivacija	2	znanje	2

Iz tabele lahko ugotovimo, da je večina deskriptorjev res takih, ki se pri pedagogiki oz. didaktiki pogosto uporablja (vzgoja, izobraževanje, znanje...). Nekateri deskriptorji pa so tesno povezani z učnimi predmeti (pouk geografije, prometna kultura...), kar priča, da so v reviji objavljene didaktične in metodične izkušnje strokovnjakov z različnih predmetnih področij.

2.3 Število citatov oz. referenc na posamezni članek

V analizi sem pod pojmom citirana publikacija razumela tisto publikacijo, ki jo v bibliografskih virih omenja avtor posameznega prispevka.

V treh letih je bilo od skupno 98 objavljenih člankov kar 7 brez citatov. Ostalih 91 pa je bilo opremljenih z 944 citati.

Tabela 7: Natančnejša razdelitev citatov.

Število citatov	*Število člankov*	*%*
0	7	7.1
1-4	18	8.4
5-9	28	28.6
10-14	25	25.5
15-19	9	9.2
20-29	9	9.2
30 in več	2	2.0
Skupaj	98	100.0

Največ člankov je imelo 5-9 citatov, kar pomeni 28,6% vseh člankov. 7 člankov, ki ni imelo na koncu citatov, ni bilo opremljenih niti z referencami. Od ostalih 91 pa ni imelo referenc še 24 člankov. Torej je bilo 67 člankov opremljenih s citati in referencami.

3. Analiza citatov

Analizo virov, ki so navedeni ob objavi, imenujemo analizo citiranja (Južnič, 1997). Analiza citatov je ena izmed temeljnih metod proučevanja posameznih znanstvenih disciplin (Popovič et al., 1984), zato se bom v nadaljevanju osredotočila na:

1. analizo posamezne raziskovalne fronte, tj. iskanje skupnih teoretičnih temeljev,
2. analizo jezika citiranih publikacij ter
3. analizo starosti citatov - proučevanje aktivne raziskovalne fronte

V nadaljevanju bom z analizo citatov poskušala ugotoviti, ali avtorji izhajajo iz nekih skupnih teoretičnih temeljev ter analizirala temeljne značilnosti publikacij, ki so jih avtorji uporabili pri svojem delu.

3.1 Analiza raziskovalne fronte

V vsaki stroki predstavljajo raziskovalno fronto tisti članki oz. publikacije, ki odločilno vplivajo na nastanek novih publikacij (Mihajlov, Giljarevskij, 1975, str. 35).

Pri analizi sem uporabljala izključno podatke (značnice, iztočnice) kot so jih navajali avtorji v literaturi. V dveh primerih sem zasledila napako. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995) je bila enkrat navedena pod stvarnim naslovom, drugič pa pod avtorjem Krek, J. Ker gre za isto knjigo, sem v analizi upoštevala pravilno ugotovitev. V primeru Kramar, M.: Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli (1994) pa sem v enem izmed treh navedkov popravila letnico izida. V analizi nisem izločila samocitatov. Njih delež je kar precejšen (11,23%).

Tabela 8 prinaša 16 naslovov člankov oz. publikacij, ki so bili citirani več kot dvakrat. Ker so v analizi vključeni tudi samocitati, je morebitni delež njih dodan v oklepaju.

Tabela 8: Citiranost člankov oz. publikacij

Naslov	*Citiranost*
Strmčnik F.: Problemski pouk v teoriji in praksi, Didakta, Radovljica, 1992	5 (2S)
Aebli H., Ruthemann U., Staub F.: Sind Regeln des Problemlosens lehrbar? Zeitschrift fur Padagogik, Beltz, Weinheim, Basel 1989/5	4
Walters, J.: Vzgoja za življenje, Mohorjeva družba, Celje, 1990	4
Elshout J.J.: Problem-solving and education, In De Corte, E. Lodewijks H. G., Parmentier R., Spen P., Learning and instruction, Europen research in an international context, Leuven University Pres-Pergamon Press, Oxford, 1987	3
Fullan, M.: The Meaning of Educational Change, Teachers College Press, New York, 1992	3
Fullan, M.: The Meaning of Educational Change, Teachers College Press, New York, 1982	3
Inić, M.: Brezbednost drumskog saobraćaja,Savremena administracija, Beograd, 1987	3
Kramar, M.: Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli, Educa, Nova Gorica, 1994	3
Labinowicz, E.: Izvirni Piaget, mišljenje-učenje-poučevanje, DZS, Ljubljana, 1989	3
Marentič-Požarnik, B.: Nova pota v izobraževanju učiteljev, DZS, Ljubljana, 1987	3
Papotnik, A.: Specialna didaktika in metodologija tehnične vzgoje, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana, 1988	3 (1S)
Piaget, J.: Intelektualni razvoj deteta, izbrani radovi, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1986	3
Poljak, V.: Didaktika, Školska knjiga Zagreb, 1984	3
Program življenja in dela osnovne šole, Zavod SR Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1984	3
Židan, A.: Aktivno učenje mladih v družboslovju, Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1992	3 (3S)
Židan, A.: Dinamično učenje v družboslovju, Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1993	3 (3S)

Med 944 citati je bilo samo enkrat navedenih 740 citatov, kar pomeni 78,4%. 76 jih je bilo citiranih dvakrat (16,1%), ostalih 5,5% pa je bilo citiranih več kot dvakrat.

3.2 Analiza jezika citiranih publikacij

Približno polovica vseh citatov je bila v slovenskem jeziku. Od ostale polovice pa si po vrstnem redu sledijo angleški, nemški, srbski in hrvaški ter italijanski jezik. Srbski in hrvaški jezik sem upoštevala kot en jezik. Delež posameznih citatov v različnih jezikih prikazuje tabela (tabela 9).

Tabela 9: Jezik citiranih publikacij

Jezik	*Število citatov*	*%*
slovenski jezik	474	50.2
angleški jezik	258	27.3
nemški jezik	115	12.2
hrvaški in srbski	80	8.4
italijanski jezik	7	0.7
ostali	10	1.1
Skupaj	944	100.0

3.3 Analiza starosti citatov

Z analizo starosti citatov ugotavljamo stopnjo razvoja določene znanstvene discipline. V tabeli 10 je predstavljena starost uporabljenih citatov. Šest citatov ni imelo letnic, zato jih nisem upoštevala.

Tabela 10: Starost citiranih publikacij

Starost let	*Število publikacij*	*%*
0-5	398	42.5
6-10	217	23.2
11-20	201	21.2
21 in več	122	13.0
Skupaj	938	100.0

Iz tabele je razvidno, da je več kot polovica citirane literature stara 6 let in več. Še vedno je velik delež tiste literature, ki je stara 11 do 20 let. 42,5% citirane literature pa predstavlja starost do pet let. Če upoštevam ugotovitve, ki so nastale v sociologiji znanosti, da članki, ki so citirani znotraj petih let in je njih delež večji od 42%, predstavljajo aktivno raziskovalno fronto svoje stroke. Če to ugotovitev prenesem na didaktiko in metodiko, lahko trdim, da sledi najnovejšim spoznanjem na svojem področju.

4. Sklepne misli

Obdobje treh let izdajanja revije Pedagoška obzorja, od leta 1995 do leta 1997, predstavlja krajši izsek iz njene 12-letne zgodovine. Na ne povsem običajen način, torej z bibliometrično analizo, sem poskušala opredeliti nekatere značilnosti te revije.

Ugotavljam, da revija predstavlja aktivno raziskovalno fronto, torej prinaša nova spoznanja s področja didaktike in metodike. V reviji objavljajo svoje prispevke vodilni slovenski pedagogi, didaktiki, ki tudi skrbijo za izobraževanje bodočih pedagoških delavcev.

Kot za vsa družboslovna področja, je tudi za to revijo značilen avtorski individualizem.

Zanimivo bi bilo v bibliometrično analizo vključiti še druge značilnosti (opremljenost člankov s tabelami, grafi, dolžino člankov,...) in napraviti bibliometrično primerjavo različnih časovnih obdobij, s čimer bi dobili celovitejši pregled.

Z bibliometrično analizo nikakor nisem hotela "ocenjevati" revije drugače kot s kvantitativnimi merili. Prav pa je, da bibliometrična analiza ne ostane samo analiza določene publikacije, ampak se morajo njeni rezultati uporabiti za analizo določene stroke.

LITERATURA

1. Južnič, P.: Uporabnost rezultatov bibliometričnih analiz. Šolska knjižnica, št. 7/1997, str. 2-5.
2. Popovič, M., Ambrožič, M., Južnič, P.,: Nekaj značilnosti razvoja slovenskega knjižničarsva v novejšem obdobju (Ob kvantitativni analizi člankov in referenc v reviji Knjižnica za obdobje 1974 -1983). Knjižnica, 28, št. 3-4/1984, str. 167-198.

Natalija Mikuletič (1967), višja knjižničarka na Srednji šoli S. Kosovela v Sežani.
Naslov: Polje, C. XLVI/5, 1260 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 67 73 488

Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci

Nacionalni kurikularni svet je na svoji seji meseca decembra obravnaval koncept dela z nadarjenimi učenci, ki ga je pripravila Programska kurikularna komisija za področje otrok s posebnimi potrebami v sestavi: dr. D. Žagar, Jana Artač, T. Bezič, M. Nagy in S. Purgaj. Zaradi aktualnosti gradivo objavljamo v celoti.

I. Opredelitev nadarjenosti

V strokovni literaturi ni enotne definicije nadarjenosti. Razlog je v tem, da nadarjeni niso neka homogena skupina, ampak se nadarjenost kaže v različnih oblikah in obsegih.

Starejše definicije zožujejo nadarjenost na inteligentnost. Te definicije ne ustrezajo kasnejšim spoznanjem o prognostični veljavnosti testov inteligentnosti za ustvarjalnost. Torrance (1962) ugotavlja, da bi izgubili kar 75% otrok, ki dosegajo visoke rezultate na testih ustvarjalnosti, če bi kot nadarjene identificirali tiste, katerih dosežki na testu inteligentnosti sodijo v zgornjih 20% rezultatov. Poleg tega se v psihologiji vse bolj utrjuje spoznanje o več inteligentnostih oziroma talentih. Taylor (1978) meni, da ima takorekoč vsakdo svoje posebne sposobnosti, zato bi lahko teoretično vsak veljal za nadarjenega ali talentiranega. Takšen pristop je narekoval potrebo po razširitvi definicije nadarjenosti.

Ena od najpogosteje uporabljenih definicij na svetu je definicija, ki je zapisana v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978. Po tej definiciji so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti (Travers, Elliot in Kratochwill: Educational Psychology, str. 447).

Ta definicija najprej poudarja, da med nadarjene ali talentirane štejemo tako tiste z dejanskimi visokimi dosežki, kot tudi tiste s potencialnimi zmožnostmi za take dosežke, in sicer na naslednjih področjih:

- splošna intelektualna sposobnost,
- specifična akademska (šolska) zmožnost,

- kreativno ali produktivno mišljenje,
- sposobnost vodenja,
- sposobnost za vizualne in tako imenovane izvajalske (performing) umetnosti.

Psihomotorične sposobnosti v tej definiciji niso posebej izpostavljene, ker so psihomotorični talenti umetnostne narave, kot je ples, zaobseženi v sposobnosti za izvajalske umetnosti, za nadarjene športnike pa naj bi bilo v šolah (v *ZDA*) zadovoljivo poskrbljeno.

Nadalje, definicija ne govori samo o visoki splošni intelektualni sposobnosti, ampak tudi o talentih na specifičnih akademskih področjih, v umetnosti,ustvarjalnosti in na področju vodenja. To pomeni, da je nadarjenost lahko splošna ali pa specifična. Za visoko splošno sposobnost, ki omogoča doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati, se v definiciji uporablja izraz "nadarjenost", za visoke specifične sposobnosti, ki vodijo do uspeha na posebnih področjih pa se uporablja izraz "talentiranost". Takšno terminološko razlikovanje obeh vrst nadarjenosti je smiselno, zato bi ga morali bolj dosledno uporabljati v komunikaciji o nadarjenih.

Končno omenjena definicija tudi poudarja, da nadarjeni in talentirani učenci poleg običajnih učnih programov potrebujejo tudi njim prilagojen pouk in dejavnosti, da bi lahko razvijali svoje sposobnosti. Nadarjene učence torej upravičeno uvrščamo v skupino učencev s posebnimi potrebami.

Ta definicija ustreza pogojem, ki jih za oblikovanje definicije nadarjenosti postavlja Renzulli (1981):

- definicija izhaja iz raziskav o značilnostih nadarjenih učencev (v definiciji poudarjene značilnosti so potrdile mnoge empirične raziskave);
- je dobro vodilo pri postopku odkrivanja nadarjenih (iz definicije izhaja, da moramo biti pri odkrivanju pozorni na splošno in specifično nadarjene učence ter na tiste, ki svojo nadarjenost izkazujejo z dejanskimi visokimi dosežki in na potencialno nadarjene);
- dobro nakazuje pot k načrtovanju programov in dejavnosti za nadarjene (upoštevati je treba sposobnosti in potrebe vsakega nadarjenega učenca posebej);
- njeno veljavnost potrjujejo tudi mnoge kasnejše raziskave.

Na teh teoretičnih izhodiščih je oblikovano nadaljnje besedilo koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci.

II. Značilnosti nadarjenih učencev

Raziskave kažejo da imajo nadarjeni učenci nekatere osebnostne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Vendar pa

ti učenci niso neka homogena skupina, ampak obstajajo razlike tudi znotraj skupine nadarjenih.

Osebnostne lastnosti, ki jih najdemo v skupini nadarjenih se nanašajo na različna področja: miselno-spoznavno, učno- storilnostno, motivacijsko, socialno-čustveno. Najbolj tipične so naslednje:

Miselno-spoznavno področje

- razvito divergentno mišljenje (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija),
- razvito logično mišljenje (analiza, abstrahiranje, posploševanje, sposobnost sklepanja),
- nenavadna domišljija,
- natančnost opazovanja,
- dober spomin,
- smisel za humor.

Učno-storilnostno področje

- široka razgledanost,
- visoka učna uspešnost,
- bogato besedišče,
- hitro branje,
- spretnost v eni od umetniških dejavnosti (glasba, ples, risanje, dramatizacija itd.),
- motorična spretnost in vzdržljivost.

Motivacija

- visoke aspiracije in potreba po doseganju odličnosti,
- radovednost,
- raznoliki in močno izraženi interesi,
- vztrajnost pri reševanju nalog,
- visoka storilnostna motivacija,
- uživanje v dosežkih.

Socialno-čustveno področje

- nekonformizem,
- močno razvit občutek za pravičnost,
- neodvisnost in samostojnost,
- sposobnost vodenja in vplivanja na druge,
- izrazit smisel za organizacijo,
- empatičnost.

Čim bolj dosledno se kažejo posamezne lastnosti pri učencu, tem bolj verjetno je, da je nadarjen.

Pri *učno neuspešnih nadarjenih učencih* pa pogosto najdemo naslednje značilnosti, ki jih ovirajo pri šolskem delu:

- nezainteresiranost za šolo in udeležbo v šolskih dogajanjih;
- strah pred spraševanjem;
- nizka samopodoba, pomanjkanje samozaupanja;
- nesposobnost tvornega delovanja pri skupinskem delu;
- učenca ni možno motivirati z običajnimi spodbudami (dobrimi ocenami, nagrajevanjem pridnosti, navdušenjem učitelja ipd.;
- slaba pozornost;
- hiperaktivnost;
- čustvena in socialna nezrelost.

Te lastnosti nas ne bi smele "zaslepiti", pri odkrivanju nadarjenih učencev.

III. Izhodišča za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci

1. Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci naj izhaja iz sodobnega pojmovanja nadarjenosti.
2. Delo z nadarjenimi učenci naj se začne čimbolj zgodaj. V prvi triadi poteka delo z njimi praviloma v oblikah notranje diferenciacije pouka, v drugi triadi v oblikah notranje in fleksibilne diferenciacije, v tretji triadi pa poleg teh oblik tudi v oblikah delne zunanje diferenciacije.
3. Pri odkrivanju nadarjenih učencev sodelujejo vsi pedagoški delavci in šolska svetovalna služba. Po potrebi se šole povezujejo med seboj ter k sodelovanju pritegnejo tudi strokovnjake zunanjih institucij.
4. Termin "odkrivanje nadarjenih učencev" označuje celoten proces, ki vključuje evidentiranje, identifikacijo ter seznanitev in pridobitev mnenja staršev.

   Odkrivanje se praviloma izpelje v prvi in drugi triadi, po potrebi pa se ponovi še v tretji triadi. S tem se zagotovi, da imajo vsi nadarjeni enake možnosti, da so odkriti.
5. Poleg pravočasnega odkrivanja nadarjenih učencev in organiziranja različnih diferenciranih oblik dela z njimi, je potrebno tudi njihovo kontinuirano spremljanje. To vključuje spremljanje celovitega razvoja nadarjenih, vseh področij osebnosti. Osebne podatke vodi šolska svetovalna služba v skladu z Zakonom o osnovni šoli, 94. člen in 95. člen.
6. Učinkovita skrb za nadarjene učence predpostavlja ustrezne materialne in kadrovske pogoje ter stalno strokovno spopolnjevanje na področju odkrivanja in dela z njimi.

7. Skrb za nadarjene učence je del programa dela šole, pomemben del njenega načrta in vizije ter tako tudi pomembno naloga vodstva šole.
8. Izobraževanje nadarjenih učencev se izvaja v skladu z Zakonom o osnovni šoli, 12. člen (3. odstavek).
9. Za odkrivanje in izobraževanje nadarjenih je na državni ravni odgovorna strokovna skupina pri Uradu Republike Slovenije za šolstvo.

IV. Odkrivanje nadarjenih

Odkrivanje nadarjenih učencev je strokovno zahtevno opravilo. V postopku odkrivanja sodelujejo učitelji, šolska svetovalna služba, starši in po potrebi zunanji strokovnjaki. Vsak od njih lahko prispeva koristne informacije.

V svetu ni enotne metodologije odkrivanja nadarjenih. Marland (1972) navaja odstotek uporabe različnih metod identifikacije v državi Illinois v ZDA in odstotek, ki ga za posamezne metode priporočajo strokovnjaki. Odstotki so prikazani v preglednici:

Metoda	*% uporabe*	*% priporočanja*
Učiteljeva opazovanja in nominacije	93	75
Skupinski testi šolskih dosežkov	87	74
Skupinski testi inteligentnosti	87	65
Predhodni uspeh (vključno s šolskimi ocenami)	56	65
Individualni testi inteligentnosti	23	90
Testi ustvarjalnosti	14	74

Različne metode identifikacije torej uporabljajo celo v okviru ene države, med posameznimi deželami pa so razlike še večje.

Odprto je tudi vprašanje, kako začeti sam postopek odkrivanja, kajti razumljivo je, da vseh predlaganih metod ni mogoče uporabiti na celotni generaciji učencev, da bi tako odkrili nadarjene. Takšne množice metod ni mogoče aplicirati zaradi organizacijskih, finančnih, etičnih in drugih razlogov. Zato je potrebno najprej na preprostejši način opraviti širši izbor učencev, ki bi bili lahko nadarjeni in potem samo njih preizkusiti z bolj veljavnimi metodami. Ta problem v teoriji in praksi ni ustrezno razrešen.

Glede na omenjeno metodološko nedorečenost je delovna skupina izdelala svoj model odkrivanja nadarjenih učencev. Odkrivanje naj bi potekalo v treh stopnjah:

1. evidentiranje
2. identifikacija
3. seznanitev in mnenje staršev

1. Prva stopnja je *evidentiranje* učencev, ki bi lahko bili nadarjeni. Ta poteka na osnovi različnih kriterijev brez testiranj ali uporabe posebnih ocenjevalnih pripomočkov. Predlagani kriteriji:
   a) *Učni uspeh* - učenec dosledno izkazuje odličen učni uspeh (v 1. triadi se upošteva opisna ocena).
   b) Dosežki (performance) - izjemni dosežki pri likovni, glasbeni, tehnični, športni in drugih dejavnostih.
   c) *Učiteljevo mnenje* - ki si ga je o učencu oblikoval med vzgojno izobraževalnim procesom. Posebno pozornost pri presojanju mora posvetiti tistim učencem, ki kažejo znake nadarjenosti in nimajo odličnega uspeha, ki prihajajo iz socialno depriviranega okolja, drugačnega kulturnega okolja, ali imajo specifične učne ali vedenjske težave.
   d) *Tekmovanja* - udeležba in dobri rezultati na regijskih in državnih tekmovanjih.
   e) *Hobiji* - trajnejše aktivnosti, za katere ima učenec močan interes in v katerih dosega nadpovprečne rezultate.
   f) *Mnenje šolske svetovalne službe* - Šolska svetovalna služba oblikuje svoje mnenje na osnovi obstoječe evidence o učencu, z vzgojiteljicami iz vrtca, razrednimi in drugimi učitelji, knjižničarjem in mentorji interesnih in drugih dejavnosti.

V skupino evidentiranih so izbrani učenci, ki izpolnjujejo vsaj *enega od navedenih kriterijev*. To je širša skupina učencev, ki bi lahko bili nadarjeni. Evidenco evidentiranih učencev vodi šolska svetovalna služba.

2. *Identifikacija nadarjenih učencev* zajema poglobljeno in podrobnejšo obravnavo evidentiranih učencev in vključuje naslednja merila:
   a) *Ocena učiteljev* - učitelji podajo oceno o že evidentiranih učencih s pomočjo posebnega ocenjevalnega pripomočka, ki naj bi zajel naslednja področja:
      - razumevanje in pomnjenje snovi,
      - sposobnost sklepanja,
      - ustvarjalnost (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija),
      - motiviranost in interesi,
      - vodstvene sposobnosti,
      - telesno-gibalne sposobnosti,
      - izjemni dosežki (performance) na različnih področjih (umetniških, praktično-tehničnem in drugih področjih).

Za ocenjevanje se lahko izberejo *različni metodološko neoporečni instrumenti*, ki zajemajo zgoraj navedena področja.

b) *Test sposobnosti* - individualni ali skupinski test (npr. *WISC*, Ravenove progresivne matrice..., priporočljivi so individualni testi),

c) *Test ustvarjalnosti* - (npr. Jellen-Urbanov *TCT-DP*, Torranceovi testi ustvarjalnega mišljenja...).

Testa sposobnosti in ustvarjalnosti izvede in ovrednoti šolski psiholog.

Kot nadarjeni oziroma talentirani so identificirani tisti učenci, ki so vsaj *na enem od kriterijev* dosegli nadpovprečen rezultat: na testu inteligentnosti je IQ enak ali večji od 120, na testu ustvarjalnosti sodi rezultat med 10 odstotkov najboljših rezultatov evidentiranih učencev, na ocenjevalni lestvici za učitelje pa je učenec dobil nadpovprečno oceno na posameznem področju nadarjenosti (ustreznost ocene presodi šolska svetovalna služba skupaj z učiteljem, ki je učenca ocenil).

Ugotovitev o tem, da je učenec nadarjen, se sprejme no sestanku razrednega učiteljskega zbora, na katerem sodelujeta tudi šolska svetovalna služba in koordinator za delo z nadarjenimi, če ta ni šolski svetovalni delavec.

3. *Seznanitev in mnenje staršev* je zadnja stopnja odkrivanja nadarjenih, ko svetovalna služba skupaj z razrednikom seznani starše, da je bil njihov otrok spoznan za nadarjenega in pridobi tudi njihovo mnenje o otroku.

Postopek odkrivanja nadarjenih učencev ni enak v vseh treh obdobjih devetletne osnovne šole. V prvi triadi se izvedeta samo prva in tretja stopnja postopka (evidentiranje ter seznanitev in mnenje staršev). V drugi triadi (ali po potrebi v tretji) pa se izvede tudi druga stopnja postopka (identifikacija) ter se ponovno seznani starše in pridobi njihovo mnenje o otroku.

Za učence, ki so bili zaradi različnih vzrokov pri postopku odkrivanja izpuščeni oziroma spregledani, se postopek izvede v celoti v drugi ali tretji triadi.

Odkrite nadarjene učence se tekoče spremlja (procesna diagnostika). Dokumentacija o nadarjenih učencih se arhivira na šoli, vodi pa jo šolska svetovalna služba.

V. Delo z nadarjenimi učenci

Delo z nadarjenimi učenci izhaja iz naslednjih temeljnih načel:

- širitev in poglabljanje temeljnega znanja,
- hitrejše napredovanje v procesu učenja,
- razvijanje ustvarjalnosti,
- uporaba višjih oblik učenja,
- uporaba sodelovalnih oblik učenja,
- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov,
- upoštevanje individualnosti,

- spodbujanje samostojnosti in odgovornosti,
- skrb za celostni osebnostni razvoj,
- roznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencem,
- uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa,
- skrb za to, da so nadarjeni učenci v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti,
- ustvarjanje možnosti za občasno druženje glede na njihove posebne potrebe in interese.

Predlagane oblike dela z nadarjenimi učenci in nosilci (izvajalci) aktivnosti:

Triada	*oblike dejavnosti*	*kdo*
prva	notranja diferenciacija: - individualne zadolžitve učencev, - individualiziran pouk, - kooperativno učenje in druge oblike skupinskega dela, - posebne domače zadolžitve; dnevi dejavnosti, interesne dejavnosti, hitrejše napredovanje, dodatni pouk;	- učitelji, - učitelji PB, - svetovalno služba, mentorji (šolski in zunanji), - knjižničar, - vodstvo šole, - glasbena šola in druge javne umetniške šole.
druga	notranja diferenciacija (oblike so enake kot v prvi triadi), fleksibilna diferenciacija: - dodatni pouk, - individualizirani programi za delo z nadarjenimi, - vzporedni programi (pull-out), - obogatitveni programi (sobotne šole, itd.); športne in kulturne sekcije; interesne dejavnosti, dnevi dejavnosti, kreativne delavnice, raziskovalni tabori, priprava za udeležbo na tekmovanjih, programi za razvijanje socialnih spretnosti, programi za osebni in socialni razvoj (interakcijske vaje, socialne igre, mladinske delavnice), hitrejše napredovanje, osebno svetovanje učencem in staršem;	- učitelji, - svetovalna služba, - mentorji (šolski in zunanji), - knjižničar, - vodstvo šole, - glasbena šola in druge javne umetniške šole.

Triada	*oblike dejavnosti*	*kdo*
tretja	notranja diferenciacija (oblike so enake kot v prvi triadi), fleksibilna diferenciacija: - dodatni pouk, - individualizirani programi za delo z nadarjenimi, - vzporedni programi (pull-out), delna zunanja diferenciacija (8. in 9. razred), izbirni predmeti, seminarske naloge, raziskovalne naloge, športne in kulturne sekcije, obogatitveni programi, interesne dejavnosti, dnevi dejavnosti, kreativne delavnice, raziskovalni tabori, priprava za udeležbo na tekmovanjih, programi za razvijanje socialnih spretnosti, programi za osebni in socialni razvoj (interakcijske vaje, socialne igre, mladinske delavnice), hitrejše napredovanje (izjemoma), osebno svetovanje učencem in staršem, svetovanje nadarjenim pri izbiri poklica.	- učitelji, - svetovalna služba, - mentorji (šolski in zunanji), - knjižničar, - Zavod RS za zaposlovanje, - vodstvo šole, - glasbena šola in druge javne umetniške šole.

Pri izdelavi posebnih programov za nadarjene je potrebno še posebej upoštevati naslednje pogoje (George, 1997):

- da izbrana metoda dovolj poudarja razvijanje višjih miselnih procesov in konceptov;
- da je metoda dovolj fleksibilna in odprta, da otroku omogoča lasten tempo razvoja;
- da zagotavlja učno okolje, ki daje otroku hkrati čustveno varnost in intelektualne izzive;
- da izbrana metoda ne bi otroka odtujila od vrstnikov ali škodljivo vplivala na nadaljnje učenje, ki bi lahko zaradi ponavljajočih se vzorcev pripeljala do dolgočasja;
- da izbrana metoda daje prednost procesu po meri otroka.

V prvi triadi poteka delo z nadarjenimi učenci predvsem v okviru matičnega razreda v oblikah notranje diferenciacije pouka, priporočljivo je le občasno krajše ločevanje nadarjenih učencev iz razreda (npr. pri samostojnem učenju, dodatnem pouku, raznih interesnih dejavnostih).

V drugi in tretji triadi naj bi se delo z nadarjenimi razširilo tudi na nekatere druge oblike, ki se večinoma organizirajo v okviru fleksibilne in delne zunanje

diferenciacije. V skladu z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (81. člen) se za nadarjene učence lahko uporabi tudi pol ure individualne in skupinske pomoči na oddelek.

Večino omenjenih oblik in aktivnosti za nadarjene nekatere šole že izvajajo. V devetletni osnovni šoli je potrebno s tem delom nadaljevati, hkrati pa uvajati še druge možnosti glede na posebnosti posameznih šol. Zlasti je potrebno pridobiti za sodelovanje starše in zunanje ustvarjalce ter učence spodbujati k vključevanju v zunanje institucije, kjer lahko uveljavijo svojo nadarjenost.

O vključitvi nadarjenih učencev v posebne dodatne oblike dela morajo soglašati starši, v drugi in tretji triadi pa se upošteva tudi mnenje učenca.

LITERATURA

1. Bezič, T. et al. (1998). Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Davis, G.A., Rimm, S.B. (1998). Education of the Gifted and Talented, (4. ed.). Allyn and Bacon, A Viacom Company, USA.
3. Ferbežar; I. (1992). Veljavnost in zanesljivost ocen učiteljev pri odkrivanju in spremljanju nadarjenih učencev (doktorska disertacija). Vseučilišče v Zagrebu, Filozofska fakulteta Zagreb.
4. Gailbraith, J. (1992). Vodič za nadarjene. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
5. Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma. Ljubljana: Tangram.
6. George, D. (1997). Nadarjeni otrok kot izziv. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
7. Glogovee, Z., Žagar, D. (1990). Nadarjeni otroci v vrteu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
8. Glogovec, Z., Žagar, D: (1992). Ustvarjalnost. Projektno vzgojno delo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
9. Jaušovec, N. (1987). Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
10. Makarovič, J. (1987). Kreativnost in odkrivanje nadarjenih. Poročilo o znanstveno-raziskovalni nalogi. Ljubljana: RSS.
11. Model odkrivanja nadarjenih otrok v osnovni šoli in dela z njimi. Iz prakse za prakso. Zavod Republike SIovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1991.
12. Nadarjeni - stanje, problematika, razvojne možnosti. Društvo pedagoških delavcev Dolenjske, Pedagoška fakulteta Ljubljana, Republiški zavod za zaposlovanje, Novo mesto, 1994.
13. Nadarjeni učenec v vzgojno-izobraževalnem procesu. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor, Maribor, 1997.
14. Nagel, V. (1987). Spodbujanje in odkrivanje nadarjenih otrok. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
15. Nagy, M. (1996). Projekt SUNO - ali lahko vplivamo na večjo realizacijo nadarjenih učencev v šoli in izven nje? Psihološka obzorja, vol. 5, št. 4, str. 19-46.
16. Strmčnik, F. (1987). Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Ljubljana: Zveza organizacij za' tehnic"no kulturo Slovenije.
17. Travers, J.F., Elliot, S.N., Kratochwill; T.R. (1993). Educational Psychology. Effective Teaching, Effective Learning. Madison: Brown Benchmark, str. 447-464.

NAVODILA SODELAVCEM

Časopis *PEDAGOŠKA OBZORJA - DIDACTICA SLOVENICA* objavlja članke, ki so razvrščeni v naslednje kategorije:

- izvirni znanstveni članek - original scientific paper,
- pregledni članek - review,
- referat na znanstvenem posvetovanju - conference paper,
- strokovni članek - professional paper.

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recenzij opravi uredništvo.

Prispevki, ki so objavljeni, so recenzirani. Vsak prispevek pregledajo trije recenzenti, od tega eden iz tujine.

Avtorje prosimo, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov upoštevajo naslednja navodila:

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov:
Pedagoška obzorja, Prešernov trg 3/II, p. p. 124, 68000 Novo mesto.

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

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

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

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

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

7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev:

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

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