PEDAGOŠKA OBZORJA

5-6

DIDACTICA SLOVENICA

Letnik 14 1999 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

Tisk: Littera picta d.o.o.

PEDAGOŠKA OBZORJA

REVIJA ZA DIDAKTIKO IN METODIKO

LETO 1999 LETNIK XIV ŠTEVILKA 5-6

VSEBINA

Dr. Ivan Ferbežer	**225**	INDIVIDUALIZIRANO IZOBRAŽEVANJE NADARJENIH UČENCEV V ZDA
Mag. Milena Valenčič Zuljan	**238**	ZAZNAVANJE TEMELJNIH DEJAVNIKOV POUKA V ŠTUDENTOVIH POJMOVANJIH POUKA
Dr. Marjan Blažič, Jasmina Starc	**266**	O POVEZANOSTI SPLOŠNE IN POSEBNE DIDAKTIKE
Dr. Majda Pšunder	**273**	ZAKLJUČNI/MATURANTSKI IZLET (EKSKURZIJA)
Dr. Alojzija Židan	**285**	OPAZOVANJE UČINKOV DRUŽBOSLOVNEGA KURIKULUMA
Dr. Tatjana Ferjan	**291**	ZBIRKA KNJIG NARAVNA IN KULTURNA DEDIŠČINA V UČNI PRAKSI
Mag. Marjeta Cerar	**298**	KURIKULARNA PRENOVA DOMSKE VZGOJE
Mag. Marjana Erženičnik Pačnik	**308**	VPLIV VZGOJITELJA NA NEKATERE VIDIKE RAZVOJA OTROKOVEGA GOVORA
Mag. Dragica Haramija	**319**	KNJIŽEVNOST V PREDBRALNEM OBDOBJU OTROKOVEGA RAZVOJA
Nina Ivanetič	**323**	AVTORITETA UČITELJA DANES
Ante Pajk	**335**	RECIMO NASILJU NE
M.I.M.	**341**	JURIJ MOŠKON: VIDEOTEHNIKA IN USTVARJALNOST

CONTENTS

Ivan Ferbežer, PhD	**225**	INDIVIDUALIZING EDUCATION FOR GIFTED STUDENTS IN THE USA
Milena Valenčič Zuljan, MA	**238**	AWARENESS OF THE TEACHING AREAS IN THE STUDENTS' POINT OF VIEW
Marjan Blažič, PhD, Jasmina Starc	**266**	THE CONNECTION OF GENERAL AND SPECIAL DIDACTICS
Majda Pšunder, PhD	**273**	FINAL EXCURSION
Alojzija Židan, PhD	**285**	OBSERVATION OF THE EFFECTS OF CURRICULUM FOR SOCIAL SCIENCE
Tatjana Ferjan, PhD	**291**	THE SERIES OF BOOKS THE NATURAL AND CULTURAL HERITAGE IN THE CLASSROOM PROFESSIONAL PAPER
Marjeta Cerar, MA	**298**	THE CURRICULAR RENEWAL IN THE FIELD OF DORMITORY
Marjana Erženičnik Pačnik, MA	**308**	THE INFLUENCE OF THE PRE-SCHOOL TEACHER ON SOME ASPECTS OF THE CHILD'S SPEECH
Dragica Haramija, MA	**319**	LITERATURE IN PRE-READING STAGE OF A CHILD'S DEVELOPMENT
Nina Ivanetič	**323**	AUTHORITY OF THE TEACHER NOWADAYS
Ante Pajk	**335**	LET'S SAY NO TO VIOLENCE

Dr. Ivan Ferbežer

Individualizirano izobraževanje nadarjenih učencev v ZDA

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 374.3

DESKRIPTORJI: nadarjeni učenci, učni cilji, vsebina, individualizirano poučevanje, evalvacija

POVZETEK - Deskriptivna raziskava predstavlja podroben proces individualiziranega izobraževanja nadarjenih učencev v ZDA. Individualizirano izobraževanje vsebuje prilagoditev vsebine, procesa, produkta in učnega okolja po skrbni ocenitvi posameznikovih karakteristik, vrlin in slabosti. Individualizirano poučevanje je preučeno v obeh pogledih, za diagnostično in programsko poučevanje. Pri tem je poudarek na kooperativnem poučevanju, na razvijanju individualnega programa v sodelovanju med nadarjenim učencem, razrednim učiteljem, starši, mentorjem in svetovalcem za nadarjene učence.

Avtor razpravlja o ciljih in nalogah, zasnovanih na potrebah in karakteristikah individualnih nadarjenih učencev. Načrtovanje individualiziranega izobraževanja je zaobseženo s stopenjskim procesom ocenjevanja, zbiranjem podatkov, oblikovanjem ciljev in nalog, razvijanjem načrta programa in evalvacijo.

Zaključek predstavlja končni produkt individualiziranega izobraževalnega načrtovanja kot zavezujoči načrt akcije.

Conference paper

UDC 374.3

DESCRIPTORS: gifted students, co-operative teaching

ABSTRACT - The descriptive research presents a detailed process of individualizing education for gifted students in the USA. Individualized education involves adaptation of the content, the process, the product and the learning environment, after careful assessment of the individual strengths and weaknesses. Individualized education is considered to be both diagnostic and prescriptive teaching. Co-operative teaching between the gifted student, the parent, the regular classroom teacher and the teacher of the gifted in developing the individual program was stressed.

Discussed are goals and objectives, based on the individual gifted student's needs and characteristics. Designing and individualized education for gifted students was covered in a step-by-step process involving assessment, compiling the data, forming goals and objectives, developing a program plan and evaluation.

The end product of the individualized education for gifted students is a prescribed plan of action.

V Združenih državah Amerike so doslej poglobljeno izpostavili pomen in vrednost individualnega izobraževanja nadarjenih učencev predvsem naslednji avtorji: Kaplan (1974), Mager (1982), Clark (1983), Gallagher (1985). Ko je bilo individualizirano učenje preučevano v vzgojno-izobraževalni praksi, so ugotovitve vodile do številnih interpretacij, ki pa vse niso predstavljale učinkovitih izobraževalnih izkušenj za nadarjene učence. Individualizirano učenje se lahko razvrsti od samostojnih učnih ali študijskih aktivnosti kot dopolnilo ali nadomestilo rednemu delu v razredu z nadarjenimi učenci, do bolj izoblikovanega, formaliziranega, dalj časa trajajočega načrtovanja, vsebovanega v individualiziranem izobraževanju za nadarjene učence.

Individualizirano izobraževanje zajema prilagoditev vsebine, procesa, produkta in učnih okoliščin po tem, ko je opravljena skrbna ocena učenčeve osebnosti, njegovih vrlin in slabosti. Ocena učenčeve osebnosti vsebuje številne vire podatkov, med drugim rezultate preizkušenj intelektualnih sposobnosti, podatke interesnih inventarijev in kazalce kreativnosti.

Individualizirani pouk je diagnosticiran in načrtovan kot individualni izobraževalni programi za razvijanje nadarjenih učencev, izoblikovan preko učiteljeve razpoznave. Proces načrtovanja je razvijan v tvornem sodelovanju med razrednim učiteljem in nadarjenim učencem in vključuje pomembne informacije staršev in učiteljev. Čeprav je razredni učitelj prvenstveno odgovoren za individualizirano izobraževanje in učenje, pa pri individualiziranem programskem načrtovanju za nadarjene sodelujejo tudi posebni specialisti s tega področja, kot na primer koordinatorji za nadarjene, mentorji za nadarjene, kurikularni specialisti ali šolski svetovalni delavci. Ključne vidike individualiziranega programa predstavlja samousmerjanje in samoizbira predmetnih oz. spoznavnih področij.

Samostojno učenje in študij

Ena od oblik individualiziranega učno programskega dela je samostojno učenje. V nadaljevanju predstavljamo primer samostojnega učenja, ki je pripravljen za nadarjene učence osnovne šole (Sisk, 1975).

Učitelj, specialist za nadarjene in nadarjeni učenec, sodelovalno skupno ocenijo interese, postavljene cilje, načrtovane učne aktivnosti, učna gradiva in predvidene rezultate pouka in učenja. Nadarjenega učenca se pri tem spodbuja, da sam uravnava tempo svoje učne aktivnosti, da sam vrednoti vsebinsko predmetne smeri nadaljnjega učenja in kritično preuči vsako potrebo za učno programske prilagoditve. Svetovalec za nadarjene učence v sodelovanju z razredniki in predmetnimi učitelji oskrbi učne vire in drugo pomoč učencem v razredu. V gornjem primeru je bilo samostojno učenje načrtovano za nadarjenega učenca tretjega razreda v španščini. Učenčeva vrlina je bila jezikovna talentiranost, v kateri je dosegal tehten storilnostni nivo osmega razreda osnovne šole. Učitelji in starši so nadarjenega učenca opisali kot boječega, plahega in nekoliko introvertiranega. Na osnovi ugotovljenih razpoznav ga je specialist za nadarjene učence svetovalno usmerjal, da je vabljivo vključeval tudi druge učence v svoje samostojno načrtovano učenje. Pri tem je uporabljal razredni učni kotiček za španščino in prevzel vlogo mentorja za španski jezik.

Za starejše učence in študente je delovna pola samostojnega učenja in študija bolj podrobna (independent study worksheet).

Omenjen primer samostojnega študija je načrtovan za nadarjenega učenca v razredu za nadarjene s predmetnega področja jezika, umetnosti in družboslovja v

Los Angelesu. Ta študij je osnovan na učenčevih interesih za kreativno in pisno izražanje in se usmerja v široke teme naše nehumanosti med ljudmi v povezavi z dogajanji takratnega časa. V preučitvi teh samostojnih študijskih naporov nadarjenega učenca je potrebno izpostaviti nekatere pomembne vidike individualiziranega pouka in učenja. Individualizirano učenje in študij variira v vsebini, procesu, produktu in učnem okolju. Vsebina se spreminja v skladu s tem, ker pač niso vsi učenci devetega razreda prebrali Dickensove knjige Zgodba dveh mest, niti niso vsi posebej preučevali vrste nehumanih odnosov med ljudmi. Učenci so učno delali na zelo širokih, odprtih temah, na primer ljudje v odnosu do svojega časa, tako da lahko nadarjen učenec prenaša in nadaljuje svoje samostojno učenje v običajnem razredu.

Učno okolje je prirejeno organizirano, tako da lahko nadarjen učenec obiskuje univerzitetna okolja, obiskuje dramo v krajevnem gledališču (obiski kot učna ekskurzija) in uporablja univerzitetne knjižnice in zgodovinska raziskovanja. Učni proces je naravnan na višje psihične procese, sposobnosti miselnega primerjanja in razlikovanja, kakor je bil primer pri opisani učni temi: Ljudje in njihov odnos do časa.

Raziskovanja z odprtimi možnostmi zaključevanja, ki postavljajo vprašanja, kot so "Kakšna so stališča in prepričanja Charlesa Dickensa?" in prilagojeno variirajo učni proces. Učni tempo je individualiziran, kakor zmorejo nadarjeni učenci aktualizirati svoje sposobnosti in kakor jim dopušča časovno dimenzioniran urnik. Samostojni študijski napori vsebujejo učne oblike problemskega učenja z odkrivanjem. Rezultati učenja in pouka so v resnični avdienci, izraženi v treh glavnih predstavitvah:

1. Delovno srečanje nadarjenih učencev.
2. Video film v razredu za nadarjene učence jezikovne usmeritve.
3. Izoblikovanje članka za šolski literarni časopis.

Omenjeni učni proces v obliki projektne metode je močna spodbuda drugim nadarjenim učencem in jim pomaga zgoščeno poglabljati temo o nehumanosti med ljudmi glede na kategorijo časa.

Individualizacija pouka in učenja velja za prioritetno obveznost učitelja, ki dela z nadarjenimi učenci. Po avtorici Clark (1983) je individualizacija pouka in učenja zasnovana na ločenih predpostavkah:

1. Nadarjeni učenci morajo prevzeti večji del odgovornosti za svoje učenje.
2. Nadarjeni učenci morajo postati učno samostojni.
3. Nadarjeni učenci imajo pravico učiti se s svojskim učnim tempom, skozi učni stil, do katerega čutijo posebno nagnjenje in na svojem nivoju intelektualnih sposobnosti.
4. Nadarjeni učenci morajo uporabljati različne količine in področja znanja.

5. Nadarjenim učencem je potrebna vaja pri presoji izbire in uporabe različnih učnih gradiv. Kadar imajo vsi isto učno gradivo, so lahko individualizirani učni premori. V skladu z naraščanjem obsega razpoložljivih učnih gradiv iz izkušenj se povečuje obseg učnih možnosti za vsakega učenca.
6. Učenci naj bodo ocenjeni individualizirano, z ozirom na njihovo lastno longitudinalo razvojnih dosežkov, če je že ocenjevanje na vsak način potrebno.
7. Potrebno je, da šolski programi razvijajo učenčevo samopodobo in samospoštovanje (self-esteem). Učenčevo samospoštovanje je eden od bistvenih pogojev za uspešen samostojni študij. Pozitivno samospoštovanje si nadarjeni učenci oblikujejo, ko si identificirajo neko interesno področje in za tem sledijo uresničitvi projekta do svoje sposobnostne uveljavitve. To velja še posebej, če uspešno izkazujejo svoje znanje in sposobnosti.

Cilji in naloge za nadarjene učence

Z vidika učencev, staršev, učiteljev naj bi bili cilji in naloge preprosto in enostavno razumljeni. Teoretično vzeto izvirajo cilji in naloge iz modela Bloomovega operacionaliziranega načrtovanja. Bloom (1971) je s sodelavci definiral cilj kot neko učno težnjo, aspiracijo, oziroma napoved šolsko načrtovane aktivnosti.

Cilji so splošne trditve, ki določajo smer, poudarke in kvalitetne učne aktivnosti.

Cilji prav tako zrcalijo poudarke glede širine in dolgoročnosti. Osnovni smisel individualiziranega načrtovanja je v tem, da bo vsak učenec uresničil svoje potenciale. Vsak učenec ima pravico biti tako izobraževalno oskrbljen, da v skladu s svojimi sposobnostmi prispeva k družbi.

Naloge so konkretnejši opisi posameznikovih dosežkov in so v sosledju logično razporejene v smeri doseganja cilja.

Zanimiv način zapisovanja ciljev je razvila Magerjeva (1972). Skupine učencev so bile zaprošene, da opišejo vedenje, ki si ga predstavljajo kot osvojeno, ko bo cilj dosežen. Udeleženci eksperimenta so te predstave doseženega vedenja oblikovali ustno ali pisno. Po intenzivni diskusiji o tem so vse to skušali ponovno zapisati bodisi na tablo ali na individualne delovne liste. Tako je postala vsaka naloga bolj konkretizirana in precizna. Nove trditve so bile razvrščene v skupne grozde nalog, tako da je bilo mogoče identificirati in razvijati opredelitve končnih ciljev.

Druga tehnika posploševanja ciljnih opredelitev je uporaba matrice. Bloom s sodelavci (1971) je svetoval učiteljem, da izberejo naloge iz vrste nalog, ki se med seboj vsebinsko ujemajo. To tehniko so imenovali priprava tabele specifikacije (preparation of a table of specification).

Različico matrične tehnike je predlagala Magerjeva (1972) in je zasnovana na področju izobraževanja in raziskovanja nadarjenih učencev. Zgradila je svojo

matrico na delih avtorjev: Kaplan (1974), Gallagher (1985), Renzulli (1977), Ward (1961) in na osnovi Vodiča ameriškega urada za izobraževanje za pripravo projektov za nadarjene učence (U.S. Office of Education guidelines - 1966). Kaplanova je menila, da je potrebno vrsto "inputa" in pričakovanih potreb spremeniti. Avtorica je natančno opisala, kako naj bi bil "input" (vložen delež) za nadarjene učence akceleriran, pospešen, bolj kompleksen in nad zahtevami običajnega učnega programa.

Gallagher (1985) je priporočal, da naj bi bil običajni učni program preoblikovan (mofidiciran), da bi zadovoljil potrebe nadarjenih učencev tako, da bi bil usmerjen v:

- spremembo vsebine v smislu večjega poudarka na kompleksnih in abstraktnih pojmih,
- uporabo metode predstavitve učne snovi s pomočjo specialistov in ekspertov določenih znanstvenih disciplinah,
- razširitev učnega okolja preko običajnega šolsko razrednega okolja in programa.

Renzulli (1977) je predlagal, da naj postanejo nadarjeni učenci preučevalci resničnih problemov, da naj uporabljajo ustrezne metode raziskovanja in da naj delujejo kot produktivno aktivni oblikovalci in razreševalci praktičnih življenjskih problemov.

Ward (1961) je razvil izčrpno, vsestransko, komprehenzivno logično teorijo izraženo v desetih predlogih, ki upoštevajo nadpovprečne karakteristike nadarjenih in njihove pričakovane družbene vloge. Avtor ponuja naslednje predloge kot oris kurikuluma za nadarjene učence:

1. Da mora izobraževalni program za intelektualno nadpovprečne učence izhajati iz uravnoteženega presojanja dejstev, mnenj, zasnovanih na izkušnjah in dedukcijah iz vzgojno-izobraževalnih smotrov (filozofije vzgoje), kakor je to povezano s psihofizičnimi kapacitetami posameznikov in morebitnimi socialnimi vlogami, ki jih bodo uresničevali.
2. Da mora biti izobraževalni program za intelektualno nadpovprečne učence relativno samostojen, poseben, edinstven.
3. Da mora biti kurikulum zgrajen iz ekonomično izbranih nalog, namenjenih za pospeševanje družbene, socialne, osebnostne razvitosti intelektualno nadpovprečnega posameznika.
4. Da mora izobraževanje nadarjenih učencev dati znaten poudarek na intelektualno aktivnost in umske procese.
5. Da morajo biti izobraževalne izkušnje intelektualno nadpovprečnih učencev ohranjane in znanstevno spremljane z namenom, da služijo kot plodne pobude za nadaljnjo razvijanje, razširjanje in intenziviranje uresničevanja učnih programov za nadarjene.

6. Da mora izobraževanje nadarjenih otrok in mladine poudarjati trajne metode in izvore znanja ter učenja, v nasprotju z izključnim poudarjanjem in glorificiranjem dosedanjega razvoja znanja in znanosti.
7. Da mora pouk in učenje intelektualno nadpovprečnih posameznikov poudariti centralno funkcijo mišljenja v spoznavanju dejstev in principov ter različne miselne odseve v komuniciranju.
8. Da mora pouk intelektualno nadpovprečnih učencev zajeti vsebine, ki pripadajo zgodovinskim osnovam civilizacije.
9. Da morajo biti uporabljene znanstvene metode v koncipiranju in vzgojno izobraževalni izvedbi osebnostnega, socialnega, značajskega prilagajanja intelektualno nadpovprečnega učenca.
10. Da mora biti kot integralni del podobe intelektualno nadarjenega posameznika v pouk teoretično vgrajen ideal moralnega vedenja in osebnostne ter socialne prilagojenosti.

Magerjeva je združila skupne elemente idej različnih ekspertov s področja nadarjenosti: Kaplana (1974), Gallagherja (1985), Renzullija (1977) in Warda (1961). Jedro teh skupnih elementov je v naslednjem:

1. Učno vzgojno delo gradimo na posebnih, edinstvenih karakteristikah nadarjenih učencev.
2. V učno vzgojno delo vključujemo pojme višjega nivoja abstrakcije in kompleksnosti.
3. Poudarjamo razvoj miselnih sposobnosti, torej višje stopnje, kot je reproduktivno spoznavanje in spomin.
4. Zagotavljamo organizacijske in oblikovalne možnosti, ki nadarjenim učencem omogočijo optimalno izrabo svojih potencialov.

Na osnovi uporabe teh skupnih značilnosti je Magerjeva razvila matrični plan ciljev in nalog za nadarjene učence.

Karakteristik nadarjenih otrok in implikacije za učno programsko modifikacijo

Karakteristike so izbrane iz Ocenjevalne lestvice vedenjskih karakteristik nadarjenih učencev (Scales for Rating the Behavioral Characteristic of Superior Students - SRBCSS, Renzulli, 1976). Magerjeva je prav tako identificirala ustrezne kurikularne spremembe za nadarjene učence v vsebini, procesu, produktu in učnem okolju. Magerjeva matrica poudarja prilagoditev potreb nadarjenega učenca in karakteristik učno programske modifikacije.

Modifikacija Magerjeve matrice predstavlja seznam karakteristik nadarjenih učencev, nalog ali vodilnih vprašanj, specifičnega procesa, metode in produkta.

Obstaja še neka druga modifikacija seznama karakteristik nadarjenih učencev, učnih strategij, izbranega modela poučevanja in centralne spodbude (Sisk, 1985).

Takšen seznam karakteristik nadarjenega učenca je lahko razrednemu učitelju v koristno pomoč. Avtor Seagoe (1974) je pripravil seznam intelektualnih karakteristik s spremljajočimi problemi.

Ti problemi so lahko zmanjšani z uporabo seznama karakteristik kot psihološke osnove za razvijanje kurikuluma za nadarjene učence.

Siskova modifikacija Magerjeve matrice uporabi Seagoev seznam intelektualnih karakteristik nadarjenih učencev kot izhodišče z usmerjenimi vprašanji, ki se razširjajo in gradijo na izraženem vedenju. Proces in produkt izhajata iz interakcije karakteristik in nalog.

Z zgoraj omenjeno aktivnostjo in z uresničevanjem celotnega cilja se nadarjenega učenca usposablja, da s svojim pozitivnim ustvarjalnim deležem prispeva k družbi. V ospredju so torej naslednje naloge: zagotoviti možnosti za identificiranje resničnih problemov, formulirati hipoteze in iskati rešitve. Osrednje in vodilno vprašanje je, ali so posameznikove odločitve relativne. Nadarjen učenec lahko uporabi številne različne procese kot so ekspertize, orisi, intervjuji in individualno preučevanje za zgodovinsko zbiranje podatkov in informacij. Morebitni produkti, oziroma rezultati, ki so jih nadarjeni učenci sami izbrali iz nekega področja, so predstavljeni kot ustna poročila, referati, samostojne publicistične izdaje ali strokovni članki.

Nek drug postopek za razvijanje ciljev in nalog pouka za nadarjene učence je Davisova (1978) metoda, kakor jo citirata avtorja Sellin in Birch (1981). Davis je izoblikoval matrico, ki vsebuje obsežna kurikularna področja (jeziki, družbene vede, naravoslovje, matematika, glasba, umetnost in telesna vzgoja) kot referenčne točke kognitivnega in afektivnega izobraževanja (Bloom, 1956; Krathwohl, 1964).

V okviru priprave ciljev in nalog za nadarjene učence je potrebno, da učitelj opazuje posameznega nadarjenega učenca, da iz različnih virov zbira o njem podatke in prilagojeno uravnava učenčeve interese in izražene spoznavne potrebe z nekim učnim, študijskim ali predmetnim področjem. Poudarek je na prilagojenih vsebinah, procesih, produktih, učnem okolju, ki nadarjenemu učencu omogoča, da spoznavno napreduje preko meja običajnega učnega kurikuluma. Poleg tega morajo obstajati možnosti za razvijanje na običajnem kurikularnem področju v smislu iskanja novih razlag za temeljne pojme. Skozi omenjene, nenehno izzivajoče spodbudne in nagrajujoče učne izkušnje morejo talenti uspešno uresničevati svoje sposobnostne potenciale.

Individualizirano izobraževalno načrtovanje in razvijanje

Individiualizirano načrtovanje za nadarjene učence in učence s posebnimi potrebami je v Združenih državah Amerike zakonsko natančno opredeljeno. V državah, v katerih so nadarjeni učenci vključeni v posebno izobraževanje, se od njihovih učiteljev zahteva, da se pripravljajo po modelu individualiziranega izobraževalnega načrtovanja (IEP - Individualezed Educational Planning).

Ideja o modelu IEP, individualiziranem izobraževalnem načrtovanju, ni nova, saj velja že dalj časa kot zakonska zahteva za otroke z motnjami v razvoju. S to zakonodajo je zagotovljeno tudi diferencirano izobraževanje nadarjenih učencev. Diferencirano izobraževanje, kakor je definirano s strani Vladnega urada za nadarjene in talentirane ZDA (Office of Gifted and Talented), je proces pouka, ki je integriran v šolski program in prilagojen nadarjenim otrokom različnih stilov spoznavanja in učenja. Omejeno individualizirano izobraževanje nadarjenih učencev vključuje:

1. Diferenciran učni program, ki uresničuje visoke nivoje kognitivnih in afektivnih funkcij, pojmov in procesov na zahtevnejših ravneh, kakor je normalno predvideno za običajni kurikulum lokalne šole.
2. Strategije pouka in učenja, ki so prilagojene posebnim učnim stilom nadarjenih in talentiranih učencev.
3. Fleksibilne šolsko organizacijske oblike pouka v šoli in izven nje, kakor so: posebni razredi, seminarji, učilnice s kotički, specialne učilnice (resource room), samostojno učenje, internatsko šolanje, mentorski študij, akceleracija, ekskurzije, delo v kabinetih, delo v laboratorijih, delo na raziskovalnih projektih, delo v knjižnicah, raziskovalni centri, medijsko učenje (Usoe, 1976).

Zanimiva samokritika je, da tudi učitelji v ZDA izvajajo individualizirano izobraževalno načrtovanje (IEP) z večjim poudarkom na zadostitvi minimalnih zahtev zakona, kakor resnično celovito zadovoljiti individualne potrebe nadarjenih učencev. Minimalne aktivnosti na tem področju so tudi šolsko zakonsko legitimne. Tudi v okvirih omenjenih minimalnih pripravljenosti učiteljev za to delo obstaja veliko možnosti za komuniciranje o problemu, za uporabo ustvarjalnega treninga v sestavljanju individualiziranega načrtovalnega izobraževanja in v zagotovitvi ustreznega časa za to delo.

Proces načrtovanja IEP vsebuje oceno potreb posameznega nadarjenega učenca, razvoj profila ali matrice, identificiranje ali razvoj nalog, načrtovanje učnih aktivnosti in odločanje o tem, kako vrednotiti vzgojni izobraževalni napredek nadarjenega učenca. Bistvene posameznikove potrebe morajo biti spodbujane v vsakem IEP in njihove uresničitve morajo variirati. Na primer, nekateri starši bodo želeli, da je njihov otrok vključen v program za nadarjene učence, posebno še, kadar gre za učno neuspešno nadarjenega učenca (underachieving) ali pa za učenca, ki v šoli dovolj dobro ne uspeva. Drugi starši nadarjenega učenca si morebiti želijo le

minimalno in občasno vključenost v učne programe za nadarjene učence. Potrebno je, da starši in učitelji soglašajo o svojih pričakovanjih in želenih ciljih glede nadarjenih učencev. Razen tega je potrebno, da razredni učitelj sodeluje pri snovanju individualiziranega izobraževalnega načrta in omogoči neprestano koordinirano sodelovanje vseh izvajalcev IEP.

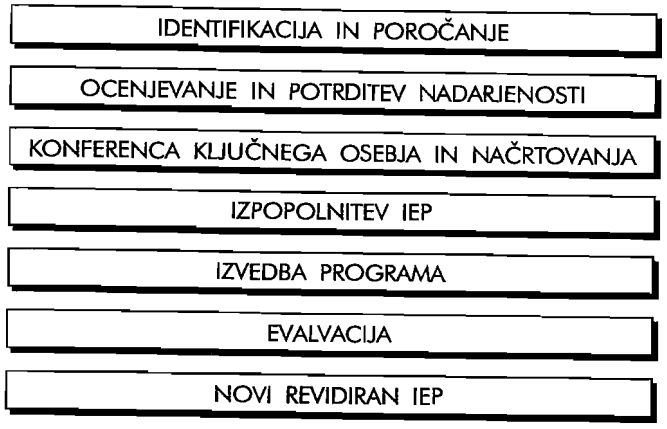
Avtor Kroth (1980) je razkril štiri stopnje vključenosti staršev v to delo: informacijsko, participacijsko, interaktivno in globljo, temeljito vključenost.

Informacijska stopnja pomeni splošno posredovanje informacij o nadarjenem učencu, ki se nanašajo na njegove interese, na zgodnje znake nadarjenosti, na njegove vrline in slabosti.

Participacijska stopnja vsebuje načrtovane vzgojno izobraževalne aktivnosti, za katere učitelji in starši mislijo, da bi bile koristne za posameznega nadarjenega učenca.

Interaktivne in globlje stopnje angažiranosti vključujejo redno delo z učitelji, tesno povezano ob posebnih težavah, oziroma razvojnih problemih, kakor je na primer učna neuspešnost.

Slika: Stopnje v struktuiranju individualiziranega izobraževalnega načrtovanja (IEP)



Ena izmed nevarnosti v procesu izdelave nekega konkretnega IEP je "mentaliteta privolitve", kar zadosti minimumu zakonskih zahtev, toda v bistvu zavrača duh zakona. Tako učitelji pogosto nasprotujejo konceptu individualiziranega izobraževalnega načrtovanja zaradi pomanjkanja časa. Da bi uresničevali te strokovno napredne zahteve oblikovanja nadarjenih učencev, zaposlijo šolska okrožja posebno osebje, svetovalne specialiste, ki prevzemajo odgovornosti in naloge za pisanje individualiziranih izobraževalnih načrtov. Pri tem je mogoče, da v nekaterih primerih omenjeni specialisti niso dobro poučeni o programu za nadarjene učence, o

njegovih smotrih in organiziranih možnostih. Ob tem je lahko pomanjkljivo poznavanje učnega programa povezano z omejenimi informacijami o potrebah in karakteristikah nadarjenih učencev.

Kakorkoli že, izkušnje kažejo, da se lahko s pomočjo organiziranega uvajalnega usposabljanja specialisti in učitelji pri oblikovanju individualiziranega izobraževalnega načrtovanja mnogo naučijo, tako o programu za nadarjene učence, kot o samih nadarjenih učencih.

Naslednji problem v zvezi z oblikovanjem individualiziranega izobraževalnega načrtovanja je, da je pogosto napravljeno pred začetkom šolskega leta, ko še ni zadostnih podatkov in osebnih srečanj s konkretnim posameznim nadarjenim učencem. Torej je individualizirano izobraževalno načrtovanje zgrajeno na osnovi nepopolnih in neustreznih podatkov. Učitelji se radi pred to prakso branijo tako, da se bodisi ne držijo časovnih rokov ali pa nalogo izvajajo samo na "papirju". Tako se pogosto dogaja, da se potrebe, karakteristike in interesi nadarjenih učencev ne ujemajo z začrtanim individualiziranim izobraževalnim načrtovanjem.

Individualizirani izobraževalni načrt je predpisan načrt aktivnosti, ki vsebuje individualizirane cilje in naloge, uporabljene procese, urnik za uresničevanje ciljev in nalog ter oceno o učinkovitosti. Da bi bil individualizirani izobraževalni načrt učinkovit, mora biti zastavljen z osebno individualno odgovornostjo za konkretnega nadarjenega učenca tako glede razrednega učitelja kakor za specialista za nadarjene učence. Določeni izbrani specialisti, ki so didaktično usposobljeni za sestavljanje učnih ciljev in nalog, so vsekakor dobrodošli in v mnogočem potrebni, toda ne morejo prevzeti vloge razrednega učitelja.

Prav tako se lahko primeri, da sestavljalci individualiziranih izobraževalnih načrtov, ki niso neposredno vključeni v delo z nadarjenimi učenci, niso primerni za poučevanje. Prav tako ne odgovarjajo vsem nadarjenim učencem isti učni stili. Način učnega dela je pri nekaterih nadarjenih učencih v večji meri samostojen in neodvisen, drugi pa imajo raje učenje v manjših skupinah.

Kot mnogi drugi primanjkljaji, so tudi te učno stilne pomanjkljivosti "ozdravljive" z neposrednim poučevanjem in izkustvenim učenjem. Tudi pri tem gre torej za razvojne procese. Kdorkoli dobro pozna konkretnega nadarjenega učenca, bi naj v interesu učenčeve optimalne aktivnosti dokumentiral te informacije, ki se potem vključijo v individualizirani izobraževalni načrt.

Natančno metodo individualiziranega izobraževalnega načrtovanja za nadarjene učence sta izdelala Dunn in Dunn (1975):

1. Ponuditi učencem možnosti, da si izoblikujejo spretnosti, potrebne za individualizirano učenje:
   a. Ustrezno izbirati tako, da je mogoča čim večja svoboda, selekcionirati redkejše možnosti, urediti izbire.
   b. Samostojno vrednotiti.
   c. Se aktivno vključiti.

2. Poučevati, oziroma izkušenjsko učiti učence učnih spretnosti v manjših skupinah:
   a. Igre vlog.
   b. Učenje v parih.
   c. Skupinske analize.
   d. Skupinske diskusije.
3. Zasnovati instrukcijska polja, ki bodo spodbujala individualizirano učenje:
   a. Interesni centri.
   b. Učne postaje.
   c. Medijski centri.
   d. Dramske aktivnosti.
   e. Študijske aktivnosti tihega branja.
   f. Ocenjevalni centri.
4. Razvijanje učenčeve samostojnosti:
   a. Poznavanje učnih virov, njihove lokacije in uporabnosti.
   b. Alternativno mišljenje v učnih aktivnostih in poročanjih.
5. Skrbno oceniti učence, kurikulum in učne vire.
6. Pomoč pri razrednih učnih spretnostih kooperativnega ocenjevanja, postavljanja ciljev in evalvacije.
7. Spodbujati razred učencev, da prevzema več odgovornosti za planiranje in izvedbo učnega programa.

Omenjena zadnja stopnja zagotavlja možnosti za preusmerjanje individualiziranega izobraževalnega načrtovanja. Po tem, ko sta nadarjen učenec in program ponovno ocenjena, se lahko učne aktivnosti v isti smeri ali spremenjeno nadaljujejo.

Razredni učitelj nadarjenega učenca je ključna oseba v izvedbi individualiziranega izobraževalnega načrtovanja, bodisi samostojno ali pa sodelovalno z drugimi učitelji, svetovalci, starši ali mentorji. Učitelj celovito vodi in usmerja nadarjenega učenca skozi vsa učna in življenjska protislovja ter mu predstavlja temeljnega svetovalca. Pomaga mu postavljati realistične in optimalne učne cilje v luči individualiziranega učnega dela. Prav tako mu pomaga, bodisi z uresničevanim IEP ali brez njega, vrednotiti zadovoljitev učenčevih spoznavnih potreb.

S posebnim ozirom pa učitelj presoja specifični učni stil posameznega nadarjenega učenca. Avtorja Griggs in Price (1980) sta v svoji študiji nadarjenih srednješolcev ugotovila, da so ti manj zunanje, učiteljevo posredovalno motivirani in bolj samomotivirani, oziroma notranje motivirani. Po njunem mnenju so nadarjeni učenci sposobni in voljni delati v delavniško živahni intelektualno zahtevni učni atmosferi in imajo raje samostojno učenje in študij. Nadarjeni učenci so po mnenju nekaterih spoznavno bolj usmerjeni na taktilno vizualna in kinestetična medijska sredstva. V raziskavi nadarjenih srednješolcev je avtorica Hahn (1982) na Kolbovem vprašalniku učnega stila ugotovila, da so bili bolj usmerjeni v konkretno učenje

in abstraktno pojmotvornost. Ugotovila je tudi, da so jih učitelji v učnem programu za nadarjene učence stilno identificirali kot aktivne eksperimentatorje.

Te preučevalne ugotovitve in opazovanja izpostavljajo kot bistveno potrebo, da vidijo učitelji vsakega nadarjenega učenca kot posebnega in edinstvenega posameznika. Proces individualiziranega izobraževalnega načrtovanja je strokovno vnaprej določen in opredeljen, toda tekom izobraževalnega procesa in napredovanja ga lahko učitelj spreminja.

Ob koncu povejmo še, da je v vsakem individualiziranem izobraževalnem načrtovanju vključenih pet komponent:

1. Obstoječi izobrazbeni status.
2. Letni cilji in kratkoročne storilnostne naloge.
3. Specifikacija učnih nalog, ki mora biti zagotovljena ne glede na to, ali je učenec vključen v učne programe za nadarjene ali pa ostaja učno programsko s kronološkimi vrstniki.
4. Načrtovanje ocene trajanja organiziranih izobraževalnih uslug.
5. Identificirati primeren kriterij za vsaj letni pregled uresničenih nalog. Zagotoviti podatke za pristop k nadarjenemu učencu kot celovitemu bitju (totalni entiteti).

Formalno vzeto vsebujejo učne naloge poudarke na pridobivanju kognitivnih, kakor tudi afektivnih lastnostih, sposobnostih in izkušnjah. Učitelji bi se morali bolj zavedati, da nimajo vsi nadarjeni učenci nujnih spretnosti za to, da so povsem učno samostojni in uspešni. Zaradi tega je potrebno te spretnostne primanjkljaje (deficite) predpisati v individualnem izobraževalnem načrtovanju kot naloge v smislu razvijanja interesov in sposobnosti.

LITERATURA

1. Alvino, J., McDonnel, R., Richert, S, (1981). National survey of identification practices in gifted and talented education. Exceptional Children, 48(23), 124-132.
2. Bloom, B.(1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay.
3. Bloom, B., Hastings, J.T., Madaus, G.F. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw- Hill.
4. Clark, B. (1983). Growing up gifted. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
5. Cooley, A.&Lohnes, N. (1976). Evaluation research in education. New York: Irvington Publishers, Halsted Press Dividion of John Wiley and Sons.
6. Davis, T. (1978). IEP's for gifted schools, 1974 students. Doylestown, PA: Bucks County Intermediate Unit 22.
7. Dunn, R., Dunn, K. (1975). Educator's self-teaching guide to individualising instructed programs. West Nyack, NY: Parker.
8. Gallagher, J. (1985). Teaching gifted children. Boston: Allyn and Bacon.
9. Griggs, S.A., Price, E.G. (1980). Comparison between the learning styles of gifted in average suburban junior high school students. Roeper Review, 3, 7-9.

10. Hahn. K. (1982). An investigation of learning styles of gifted students. Unpublished thesis. Tampa: University of South Florida.
11. Kaplan, S. (1974). Providing programs for the gifted and talented: A handbook. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.
12. Krathwohl, D., Bloom, B., Masia, B. (1964). Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain. New York: David McKay.
13. Kroth, R. (1980). The mirror models of parental involvement. The Pointer, 25, 18-22
14. Mager, R. (1972). Goal analysis. Belmont, CA: Fearon.
15. Maker, J. (1982). Curriculum development for the gifted. Rockville, MD: Aspen Publications.
16. Provus, M. (1971). Discrepancy evaluation, Berkeley, CA: McCutcheon Publishers.
17. Renzulli, J. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
18. Renzulli, J. et al. (1976). Scales for rating the behavioural characteristics of superior students SCRBCSS. Wethersfield, CT: Creative Learning Press.
19. Rouse, J. (1983). A programming report on gifted education. Pinellas County, FL: Board of Public Instruction.
20. Seagoe, M. (1974). Some learning characteristics of gifted children. In R. Martinson (Ed.), The Identification of the Gifted and Talented. Ventura, CA: Office of County Superintendent of Schools.
21. Sellin, D., Birch, J. (1981). Psychoeducational development of gifted and talented learners, Rockville, MD: Aspen Publications.
22. Sisk, D. (1966). Programming for the Gifted. A report to the board of education, Inglewood, CA.
23. Sisk, D. (1975). Teaching gifted children. Columbia, SC: Department of Education.
24. Sisk, D. (Ed.) (1985). Tomorrow's promise: How to encourage leadership in gifted students. Atlanta, GA: Turner Broadcasting Company.
25. Stufflebeam, O. (1971). Evaluation and decision-making. In: O. Stufflebeam, W. Foley, W. Gephard, E. Gerba, R. Hammond, H. Merriam&N. Provus (Eds.), Educational Evaluation in Decision-Making, Itasca, IL: Peacock.
26. U.S. Office of Education (1976). Programs for the gifted and talented. The Federal Register, 41, 18665-18666.
27. Ward, V.S. (1961). Educating the gifted: An axiomatic approach. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

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

Mag. Milena Valenčič Zuljan

Zaznavanje temeljnih dejavnikov pouka v študentovih pojmovanjih pouka

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.12

DESKRIPTORJI: pojmovanje pouka, lastnosti učitelja, razredna klima, motivacija, didaktično-metodični proces poučevanja, učenci, vsebinski cilji pouka, učiteljeva priprava, poklicni odnosi, poklicna rast

POVZETEK - Pojmovanja pouka, znanja in učenja, ki se povezujejo z učiteljevim razumevanjem lastne vloge in vloge učencev pri pouku, so po ugotovitvah raziskav študentovih pojmovanj ter modelov učiteljevega poklicnega razvoja bistveni del učiteljeve profesionalne opreme. Pričujoči članek predstavlja ugotovitve raziskave o pojmovanjih pouka pri študentih razrednega pouka na začetku študija.
Raziskava je pokazala, da študenti vidijo dober pouk predvsem skozi učiteljeve osebne in poklicne lastnosti ter razredno klimo in motivacijo, kar smo poimenovali tudi odnosni vidik. Preostale kategorije dobrega pouka - učni cilji, organizacijski vidik, metodični vidik, učenci kot dejavnik pouka ter učiteljeva priprava in poklicna rast, imajo skupaj komaj 37%.

Original scientific paper

UDC 371.12

DESCRIPTORS: characteristics of the teacher, class atmosphere, motivation, didactic-methodological process of teaching, pupils, the teaching point, teacher's planning, professional relationships, professional growth

ABSTRACT - Characteristics of the teacher, class atmosphere, motivation, didactic-methodological process of teaching, pupils, the teaching point, teacher's planning, professional relationships, professional growth are basic parts of the teacher's professional attitude. The following paper presents the ideas of teaching from the students' of grade teaching point of view at the beginning of their study.
The research showed that according to students effective teaching is viewed upon through the teacher's personal and professional characteristics, class atmosphere and motivation what we called the attitude aspect. Other factors of effective teaching - aims of the lesson, teaching procedures, using the methods, learners, teacher's planning, professional growth - represent not more than 37%.

Pojmovanja pouka, znanja in učenja, ki se nadalje povezujejo z učiteljevim razumevanjem svoje vloge in vloge učencev pri pouku ter z razumevanjem poklica, sestavljajo bistveni del učiteljeve profesionalne opreme. Vplivajo na njegovo poklicno razmišljanje, doživljanje in ravnanje ter vodijo njegovo poklicno rast.

Osnovna predpostavka kognitivno-konstruktivistične paradigme je, da je učiteljevo ravnanje vodeno in utemeljeno v posameznikovem sistemu prepričanj, vrednot in principov (da torej izhaja iz njih). Na učiteljevo informacijsko procesiranje in vedenje med načrtovanjem, izvajanjem in vrednotenjem pouka vplivajo kognitivne sheme ali strukture. Za učiteljev poklicni razvoj je pomembno, da čim bolj spozna samega sebe (način učenja, razmišljanja, vrednotenja...) in svoje učence.

Raziskovanje učiteljevih pojmovanj ali implicitnih teorij je po mnenju Clarka in Petersenove (1986) najmlajši del raziskovanja učiteljevih kognicij, ki pa je pomembno prispeval k odkrivanju in oblikovanju eksplicitnega kognitivnega referenčnega okvira, skozi katerega posamezen učitelj zaznava in obdeluje informacije, kar nadalje vpliva na njegovo odločanje in ravnanje. S sprejetjem kognitivne paradigme na področju učiteljevega izobraževanja se je uveljavilo spoznanje, da je za razumevanje učiteljevega ravnanja potrebno poznati njegove miselne - kognitivne procese, ki so v ozadju njegovih akcij.

Zakaj so pravzaprav pomembni spoznavanje, razkrivanje in raziskovanje učiteljevih oziroma študentovih pojmovanj? Lahko rečemo, da gre za dvojni pomen na individualni in širši ravni:

- Na ravni posameznika pomeni pomoč posameznemu učitelju pri ozaveščanju o svojih pojmovanjih in pojmovanjih njegovih učencev, gre za refleksijo in načrtovanje pedagoške akcije in pomeni spodbudo za poklicni razvoj posameznega učitelja.
- Na širši raziskovalni ravni pomeni prizadevanje za sintetiziranje in posplošitev spoznanj ter oblikovanje kontekstualnih modelov. Ti pomagajo osvetliti poklicni razvoj učiteljev in oblikovati ustrezne pogoje na mikro in makro ravni, ki spodbujajo tovrstni razvoj (npr. šolska klima, način dodiplomskega izobraževanja, mentorstvo učitelju pripravniku...).

1. Opredelitev problema in metodologija

1.1. Namen raziskave in razčlenitev raziskovalnega vprašanja

Raziskati smo želeli pojmovanja pouka pri študentih prvega letnika razredne smeri. Zanimalo nas je, kateri temeljni dejavniki sestavljajo študentovo pojmovanje dobrega pouka in ali prihaja v prvem letniku do sprememb v njihovih pojmovanjih pouka.

1.2. Osnovna populacija in vzorec

V raziskavo so bili vključeni študenti prvega letnika razredne smeri ljubljanske Pedagoške fakultete, ki so bili vpisani v prvi letnik v študijskih letih 1996/97 in 1997/98. Izbrana skupina študentov je pri obdelavi podatkov sestavljala enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

1.3. Zbiranje podatkov

V skladu z namenom raziskave in glede na potrebe kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja smo izdelali strukturirane in nestrukturirane instrumente zbiranja podatkov.

Vse instrumente smo preizkusili v pilotni raziskavi, ki je potekala v letih 1995/96 in 1996/97, ter jih na tej podlagi redigirali in tako dosegli višje merske karakteristike in končne oblike instrumentov. Uporabljeni so bili naslednji instrumenti:

Uvodni anketni vprašalnik. Gre za vprašalnik z 10 podvprašanji, pri vsakem pa anketiranci navedejo učitelja, ki se ga spomnijo, stopnjo, na kateri so ga spoznali, lastnost, zaradi katere jim je ostal v spominu, in njeno nasprotje. Gre za prilagojen "mrežni seznam" pojmovanj pouka in učiteljeve vloge, ki izhaja iz Kellyjeve tehnike repertory grid (Torras Chertas in dr., 1986).

Anketni vprašalnik pred pedagoško prakso. Študenti prosto navedejo in kratko opišejo 10 lastnosti dobrega pouka in s petstopenjsko ocenjevalno lestvico ocenijo svojo poklicno usposobljenost po navedenih lastnostih.

Anketni vprašalnik po pedagoški praksi. Prvi del vprašalnika je isti kot v vprašalniku pred pedagoško prakso - študenti navedejo 10 lastnosti dobrega pouka in dodajo svojo oceno. Po pedagoški praksi pa ob vsaki lastnosti dodajo tudi oceno učinka pedagoške prakse in dejavnike, ki so vplivali na spreminjanje ali utrjevanje pojmovanj.

2. Rezultati in interpretacija

Kateri dejavniki gradijo študentovo pojmovanje dobrega pouka in ali prihaja med letom do sprememb v študentovih pojmovanjih?

Študenti so v treh časovnih obdobjih navedli in kratko opredelili 10 dejavnikov dobrega pouka, ki smo jih kategorizirali na dveh ravneh. Izdelali smo večplastno taksonomijo, od posameznih, podrobnejših kategorij do širših, preglednejših, vendar zato nujno tudi bolj splošnih, nadrejenih kategorij.

- *Kategorije prvega reda.* Da bi ugotovili, kaj sploh sestavlja pojmovanje pouka, in da pri tem ne bi preveč nasilno združevali podatkov, smo se odločili za dvostopenjsko kategoriziranje. Oblikovali smo 60 kategorij prvega reda (nekatere izmed teh imajo še kvalitativne podkategorije), ki zelo podrobno in na nižji ravni posplošenosti zajemajo omenjene odgovore študentovih pojmovanj.
- *Kategorije drugega reda.* Kategorije prvega reda smo dodatno razvrstili v 8 kategorij drugega reda, ki pomenijo širše vsebinske sklope in zato zajemajo študentova pojmovanja na višji ravni posplošenosti:
  - osebnostno - moralne lastnosti učitelja,
  - poklicne lastnosti učitelja,

  - razredna klima in motivacija,
  - didaktično-metodični proces poučevanja,
  - organizacijski vidik pouka,
  - učenci kot didaktičen dejavnik pouka,
  - vsebinski cilji pouka in
  - učiteljeva priprava, poklicni odnosi in poklicna rast.

Tako smo ob kategorijah drugega reda, ki so pomembne za obdelavo in pregledno razumevanje vsebin, ohranili tudi pregled nad posameznostmi, kateri osnovni pojmi sestavljajo posamezno kategorijo drugega reda in kolikšen je njihov delež. Pri nekaterih obdelavah smo se zadovoljili s primerjanjem posameznih kategorij drugega reda v različnih časovnih okvirih, medtem ko smo kategorije, ki so nas zaradi vsebinske narave z vidika raziskave bolj zanimale, primerjali s kategorijami prvega reda.

Najprej si poglejmo sliko, ki prikazuje frekvenčno zastopanost širših kategorij drugega reda v časovnem razponu enega šolskega leta. V nadaljevanju bomo vsako izmed teh kategorij opredelili še skozi kategorije prvega reda in s kvalitativnega vidika.

Slika 1: Prikaz zastopanosti (v%) kategorij drugega reda v študentovih pojmovanjih – temeljni dejavniki dobrega pouka v časovnem razponu enega študijskega leta skozi tri časovne mejnike.

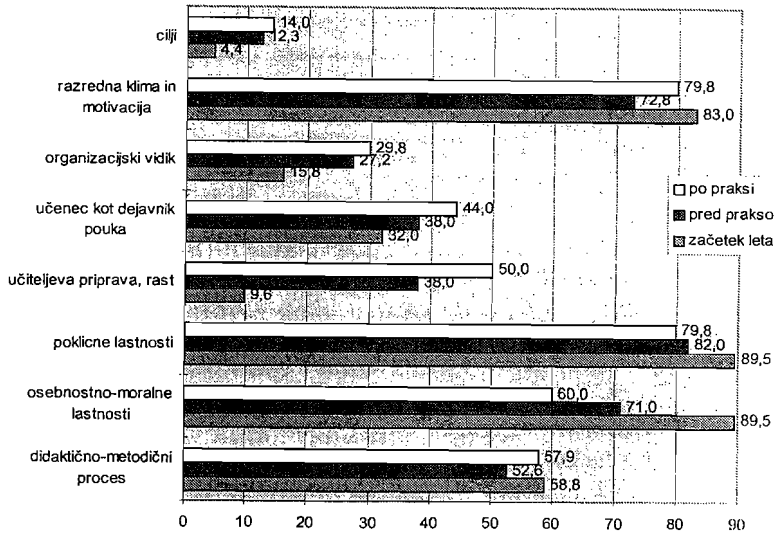


Tabela 1: Izid t-preizkusa za preizkušanje statistično pomembnih razlik med posameznimi kategorijami (drugega reda) pojmovanj pouka v časovnem razponu enega leta

Pojmovanja pouka - dejavniki	*začetek leta - pred prakso*		*pred prakso - po praksi*	
	t	P	t	P
1. Osebnostno-moralne lastnosti učitelja	-3.63	0.00***	-2.15	0.03*
2. Poklicne lastnosti učitelja	-0.14	0.88	-1.36	-0.17
3. Razredna klima, motivacija	-2.02	0.04*	1.52	1.31
4. Metodični vidik pouka	-1.12	0.26	0.92	0.35
5. Organizacijski vidik pouka	2.27	0.02*	0.17	0.85
6. Učenci kot dejavnik pouka	1.09	0.27	0.92	0.35
7. Učni cilji	2.09	0.03*	0.94	0.34
8. Učiteljeva priprava, odnosi, poklicna rast	7.20	0.00***	1.93	0.05*

Zaradi večje preglednosti smo nivo statistične povezave dodatno označevali še z oznako *.
Legenda: * $P \leq 0.05$, ** $P \leq 0.01$, *** $P \leq 0.001$

Iz pregleda zastopanosti dejavnikov dobrega pouka (slika 1) je razvidno, da študenti dober pouk vidijo v prvi vrsti skozi *učiteljeve osebnostne lastnosti* - kot moralno odgovorno ravnanje (89%–60%) ter *učiteljeve poklicne lastnosti in spretnosti* (89.5%–79.8%). Ti dve kategoriji glede na vse zajete kategorije zavzemata v začetku leta 59%, po pedagoški praksi pa še vedno 43% delež. Prav tako izstopajoč dejavnik v študentovih pojmovanjih pouka predstavlja *motiviranje in oblikovanje ustrezne razredne klime*. Sledi didaktično metodični proces pouka in upoštevanje učencev kot dejavnika pouka.

V študentovih pojmovanjih pouka so redko zastopani cilji pouka. V začetku leta le 4.4%, po pedagoški praksi se ta delež dvigne, vendar še vedno le 14% študentov vidi dober pouk v njegovem končnem rezultatu. *Cilji pouka so od začetka leta do konca najredkeje zastopana kategorija v študentovih pojmovanjih pouka.* Vzrok za tak rezultat je lahko v tem, da gre za študente prvega letnika, ki nimajo izkušenj z načrtovanjem učnega procesa. Tudi organizacijski vidik pouka ostaja dokaj redko zastopan v študentovih pojmovanjih pouka. Tudi tu lahko iščemo vzroke za tako stanje v tem, da gre za študente prvega letnika, ki so imeli za seboj komaj en teden opazovalne pedagoške prakse in se v organizaciji, načrtovanju in izvajanju pouka še niso praktično preizkusili.

Ali so opisane razlike v študentovih pojmovanjih pouka, do katerih prihaja v prvem letniku študija, statistično pomembne?

Iz tabele rezultatov t-testa (tabela 1) je razvidno, da prihaja v časovnem intervalu enega leta - od vstopa v poklicno izobraževanje do zaključka šolskega leta oziroma obdobja po pedagoški praksi do določenih sprememb v študentovih pojmovanjih pouka, natančneje v zaznavanju temeljnih pojmov oziroma gradnikov dobrega pouka.

V obdobju od začetka študijskega leta do pedagoške prakse v mesecu aprilu se kažejo statistično pomembne razlike v zaznavanju osebnostnih lastnosti, razredne klime in motivacije,v organizacijskem vidiku, v zaznavanju učnih ciljev ter učiteljeve priprave in poklicne rasti.

Iz pregleda frekvenc (slika 1) je razvidno, da delež zastopanosti kategorije učiteljeve *osebnostno-moralne lastnosti* upada, *razredna klima in motivacija* rahlo upade od začetka leta do pedagoške prakse, po praksi pa se zopet dvigne, *didaktično-metodični vidik* pouka in *učiteljeve poklicne lastnosti* ostajata v približno enakem deležu, medtem ko delež drugih kategorij narašča. Po pedagoški praksi pride do statistično pomembnega upada pomena *osebnostno-moralnih lastnosti učitelja* ($t = -2.15$, $P = 0.03$).

Po pedagoški praksi statistično pomembno nižje vrednotijo pomen *učiteljevih osebnostnih lastnosti* kot nekaj danega za kvaliteto pouka kot pred prakso, upoštevati pa moramo, da je odstotni delež še vedno zelo visok. Do statistično pomembne razlike po pedagoški praksi je prišlo tudi v kategoriji *učiteljeva priprava, odnosi in poklicna rast* ($t = 1.93$, $P = 0.05$), ki je po pedagoški praksi zajeta v večjem deležu.

Kategorija učenec kot dejavnik pouka od začetka do konca leta postopoma narašča (slika 1 – 32%, 38%, 44%), tendenca statistično pomembne razlike ($P = 0.056$) pa se je pokazala šele v primerjavi izhodiščnega in končnega stanja (ne pa ob vmesnih merjenjih).

Iz dobljenih rezultatov domnevamo, da so študenti ob vstopu v poklicno izobraževanje dopolnili lastna pojmovanja pouka. K temu je verjetno prispevalo spoznavanje pojmov, ki se povezujejo s poukom in učenjem, pa tudi sprememba zornega kota opazovanja - iz vloge učenca v vlogo bodočega učitelja.

V nadaljevanju si bomo pogledali, katere kategorije prvega reda zasičujejo kategorije drugega reda in s kolikšnim deležem. Če kategorije drugega reda predstavljajo bolj celovito in kontekstualno oceno pojmovanj, pomenijo kategorije prvega reda bolj podroben globinski vpogled. Poglejmo si najprej osebnostno-moralne lastnosti učitelja kot dejavnik v študentovih pojmovanjih pouka.

2.1. Osebnostno-moralne lastnosti učitelja kot dejavnik v študentovih pojmovanjih pouka

Med repertoar zaželenih osebnostnih potez, ki naj bi jih učitelj imel, so v literaturi najpogosteje navedene: poklicna zainteresiranost, temperamentnost, osebnostne lastnosti, moralno-etični standardi itd., ki pa ne izražajo, kako dobro

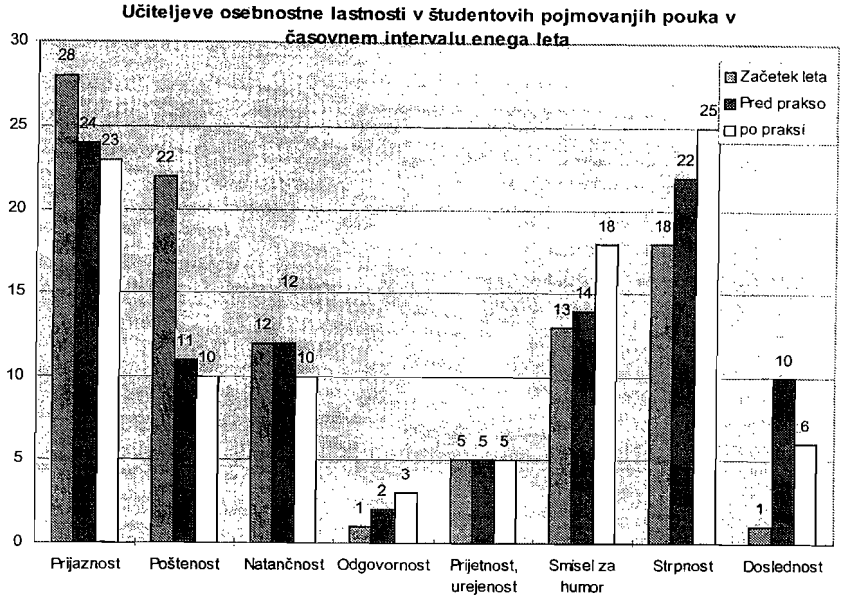
bo učitelj poklicno delo opravljal (ampak, kaj bo opravil). Shechtman (1989, po Reynolds, 1992) navaja entuziazem, toploto, podpiranje učencev, občutljivost, interes za ljudi, fleksibilnost in samozaupanje. Clark (1990), Strike (1990) in Zeichner (1983) poudarjajo tudi, da je poučevanje moralno odgovorno ravnanje, ki mora izhajati iz moralno-etičnih standardov, kot so poštenost, tolerantnost, intelektualna svoboda, enakost, spoštovanje, zaupanje in skrb. Tudi raziskava o učiteljevih lastnostih inšpekcijske službe pri oddelku za izobraževanje in znanost v Londonu (Bolton, 1990) je med značilnosti dobrega učitelja na pomembno mesto uvrstila odnosni vidik, da "imajo radi učence, čeprav ne vseh enako, vendar se trudijo, da bi bili objektivni".

Erdle, Murray in Rusthon (1985) so se pri vrednotenju učiteljevih osebnostnih potez (vzorec univerzitetnih učiteljev) in učne učinkovitosti naslonili na model Dunkina in Biddla (1974, prav tam), ki sta osebnostne lastnosti označila kot spremenljivko "napoved" (presage), medtem ko sta vedenje v razredu videla v funkciji procesa - kot spremenljivko "proces". Profesorje, vključene v vzorec, so ocenjevali njihovi *kolegi*, nakar so te ocene primerjali s študentovim vrednotenjem učiteljevega poučevanja in njegove osebnosti. *Za profesorje* je *dober učitelj* (v tem primeru so sicer vrednotili svoje kolege, domnevamo pa lahko, da izhajajo iz kriterijev vrednotenja lastnega dela) vodja, objektiven, z nizko stopnjo anksioznosti in odprt (Murray, 1975; po Erdle, Murray in Rusthon, 1985). Kasneje so temu seznamu dodali še usmerjenost v naloge, pripravljenost pomagati, neavtoritativnost (prav tam). *Z vidika študentov* pa je uspešen učitelj pojmovan kot vpliven, odgovoren, čustveno stabilen, družaben, izviren, vitalen, potrpežljiv, razumevajoč, dinamičen, prisrčen, sprejemljiv... Profesorji, ki so jih študenti v raziskavi Erdle, Murray in Rusthon (1985) pozitivno ocenili, so govorili jasno, izrazito in s poudarkom, podali so uvoden pregled predavanja, navajali so številne primere ter nagovarjali študente posamično in po imenih. Entuziazem, jasnost in vzpostavljanje stika z učenci naj bi bile variable, s katerimi bi lahko napovedovali študentovo vrednotenje učiteljeve učinkovitosti. Rečemo lahko, da gre za pojmovanja študentov o dobrem predavanju in vlogi univerzitetnega profesorja, ki pa je povezana z razumevanjem lastne vloge študenta.

Poglejmo v obliki slikovne predstavitve, katere osebnostne lastnosti so po mnenju študentov, zajetih v našo raziskavo, nepogrešljive za kvalitetno pedagoško delo.

Študenti zelo poudarjajo pomen učiteljevih osebnostnih in moralnih lastnosti. To je razumljivo glede na osnovno orientiranost poklica. Zagotovo so za pedagoško delo učiteljeve osebnostne poteze, njegova moralna drža in značaj nadvse pomemben, vendar ne zadosten pogoj. Te osebne kvalitete se morajo nadgraditi s kvaliteto pedagoškega dela. Zanimiv primer tovrstne absolutizacije učiteljeve osebnosti predstavlja t.i. proces anekdotična paradigma izobraževanja, ki je videla kvaliteto pouka predvsem skozi učiteljeve osebnostne lastnosti in se je osredotočala na raziskovanje učiteljevih osebnostnih potez.

Slika 2: Prikaz zastopanosti kategorij prvega reda – osebnostno-moralne lastnosti učitelja v študentovih pojmovanjih pouka v časovnem razponu enega študijskega leta



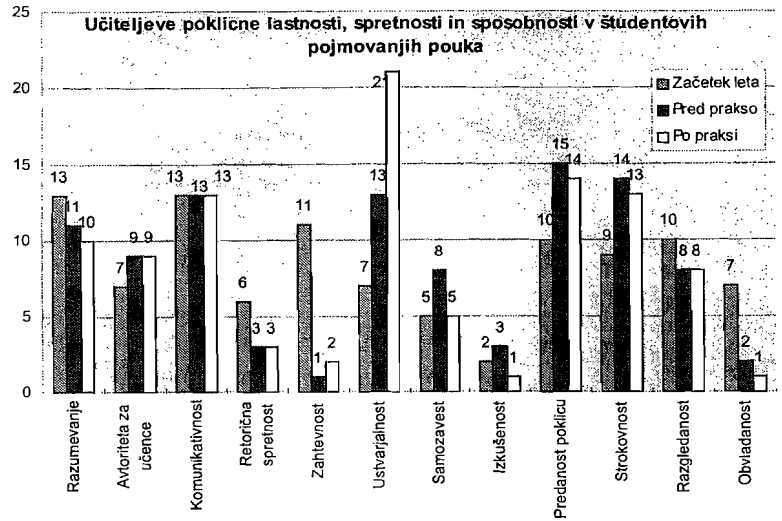
2.2. *Učiteljeve poklicne lastnosti, spretnosti in sposobnosti kot dejavnik v študentovih pojmovanjih pouka*

Za razliko od prejšnje kategorije učiteljevih lastnosti, ki so bile bolj splošno človeško orientirane, pa predstavlja ta sklop lastnosti, ki so tesneje povezane z učiteljevim neposrednim pedagoškim delom. Poudarjanje učiteljevih osebnih lastnosti je lahko "nevarno", ker mnoge med njimi hitro postavimo kot nek končen rezultat oziroma kot lastnost, ki jo nekdo ima, drugi pa ne in je tudi ne bi mogel imeti. Taka statičnost pa ne spodbuja razvoja. Zato bi bilo primerneje, če bi te lastnosti postavili v kontekst učiteljevega dela. Poglejmo si podrobneje tudi ta sklop spremenljivk.

Študenti pripisujejo učiteljevim poklicnim lastnostim velik vpliv na kvaliteto pouka. V začetku leta si ta kategorija deli prvo mesto z učiteljevimi osebnostnimi lastnostmi, na koncu pa z motivacijo in razredno klimo. Tudi v raziskavi Furlong in Maynard (1995) je izstopal vpliv osebnostnih dejavnikov v procesu poklicnega učenja. Študenti si želijo, da bi bili v očeh svojih učencev prisrčni, prijateljski, skrbni,

entuziastični in popularni učitelji. V omenjeni raziskavi Torras Chertas in dr. (1986) so študenti učiteljevim osebnostnim in poklicnim lastnostim (potrpežljivost, optimističnost, poštenost, odgovornost, empatičnost, razumevanje, starost, oseben kontakt...) pripisali 25% delež, v našem primeru je ta delež višji – 43%, upoštevati pa je potrebno, da so pri nas sodelovali študenti prvega letnika, za razliko od navedene raziskave, ki se je osredotočila na študente ob zaključku študija.

Slika 3: Prikaz zastopanosti kategorij prvega reda v študentovih pojmovanjih pouka – učiteljeve poklicne lastnosti v časovnem razponu enega študijskega leta



Številne raziskave (Book, Byers, Freeman, 1983; Brookhart in Freeman, 1992; Weinstein, 1989 in 1990; Furlong in Marland, 1995) ugotavljajo, da študenti izpostavijo interpersonalni vidik poučevanja, medtem ko uresničevanju učnih ciljev pripisujejo minimalen pomen. Tako razmišljanje, ki zanemarja pomen storilnosti na račun prijaznosti, lahko razberemo iz stališč nekaterih študentov, ki so bili vključeni v raziskavo Likewise, Bontempo in Digman (1985, po Brookhart in Freeman, 1992), da je za učiteljski poklic dovolj, če imamo pozitivna stališča do otrok, če torej vzpostavimo prijateljski odnos.

Študenti se soočijo z vprašanjem, kako združiti lastno pojmovanje vloge učitelja kot prijaznega, razumevajočega in učencem naklonjenega na eni strani, s potrebo po kontroli in ustrezni stopnji discipline, ki jo razumejo kot predpogoj za kakovosten prenos znanja na drugi strani. Gre za razmišljanje, ki ga v slovenskem pedagoškem tisku pogosto zasledimo kot dilemo: "ali prijazna ali storilnostna šola".

2.3. Razredna klima in motivacija kot dejavnik v študentovih pojmovanjih pouka

Razredno klimo in motivacijo smo združili v enotno kategorijo drugega reda, ker gre za povezani dimenziji, v nadaljevanju pa ju bomo prikazali kot samostojni kategoriji prvega reda.

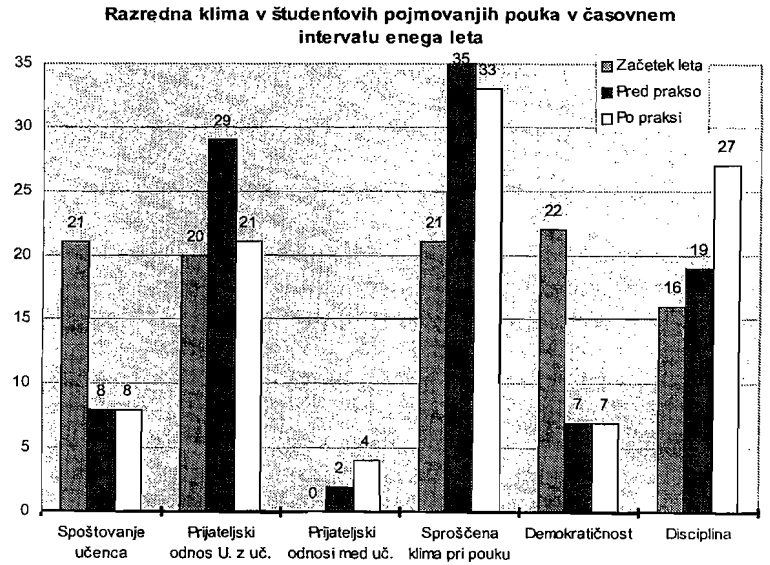
Razredna klima

Študenti na začetku študija navadno izražajo idealistično pojmovanje učencev in podobo sebe kot učiteljev. Prisotnost zgodnjega idealizma ugotavljata tudi Furlong in Maynard (1995), ko študenti ob prvi pedagoški praksi poudarjajo pomen:

- odnosov, ki jih želijo z učenci vzpostaviti,
- razredne atmosfere v duhu medsebojnega sodelovanja,
- prostorske urejenosti učilnice ter
- izražajo jasno (idealistično) podobo oziroma vzor učitelja, kakršni bi želeli sami postati.

Razredna klima je zelo izstopajoč dejavnik pojmovanj pouka tudi pri študentih, vključenih v našo raziskavo.

Slika 4: Prikaz zastopanosti kategorij prvega reda v študentovih pojmovanjih pouka – "razredna klima" v časovnem razponu enega študijskega leta



Poglejmo si sliko 4, ki nam prikazuje, o katerih dimenzijah razredne klime študenti razmišljajo.

Vidimo, da se študenti zavedajo pomena *sproščenosti* pri pouku in prijateljskih odnosov med *učencem in učiteljem*, medtem ko so zelo redki (komaj 4%) pripisali pomembno vlogo tudi prijateljskim *odnosom med učenci*. Kot zanimivost naj omenimo tudi, da med letom narašča pomen *discipline*, zlasti po pedagoški praksi, medtem ko upadata kategoriji *spoštovanje učenca* in *demokratičnost*.

Tudi Dunkin in drugi (1994) opisujejo podobno tendenco. Po pedagoški praksi, kjer so študenti prevzeli aktivno vlogo učitelja, v večji meri poudarijo pomen strukturiranosti pouka, manjši pomen pa pripišejo učenčevi samostojnosti in aktivnosti (lahko bi rekli, da se okrepi nižje pojmovanje pouka).

Furlong in Maynard (1995) ugotavljata, da v stresnem "obdobju preživetja" študent poskuša posnemati učiteljev pristop, zlasti vzpostavljanje razredne klime in odnosov z učenci. Študenti se usmerijo v pridobivanje določenih obrazcev in rutin ravnanja v razredu, zlasti tistih, ki omogočajo kontrolo razreda in s tem disciplino učencev. Disciplina je torej dejavnik, ki vznemirja tako študente kot učitelje začetnike, pa tudi izkušene učitelje, še zlasti, ko razmišljajo o uvedbi sprememb v lastno pedagoško delo (gl. Valenčič Zuljan, 1993).

Calderhead (1988, po Furlong in Maynard, 1995) navaja, da študenti, bodoči učitelji, pogosto začenjajo proces poklicnega izobraževanja s prepričanjem, da veliko vedo o poučevanju (podobno tudi Weinstein, 1990). Kljub optimizmu študentov in prepričanju učiteljev začetnikov, da z vodenjem pouka in oblikovanjem ustreznih odnosov ne bodo imeli težav, pa jih skrbi, ali bodo znali organizirati pouk tako, da ne bo disciplinskih težav (Amarel in Feiman - Nemser, 1988; Veenman, 1994; Reynolds, 1992).

Tudi v esejskem razmišljanju študenti, zajeti v našo raziskavo, pogosto izražajo željo po vzpostavljanju prijateljskih odnosov z učenci kot tudi bojazen, kako vzpostaviti disciplino.

Poglejmo si nekaj njihovih razmišljanj.

"Ko sem spremljala pouk, ki ga je vodila mentorica, sem opazila, da med učenci ne vlada strah pred njo, jo pa spoštujejo in ubogajo. Nikoli ni uporabljala grožnje (Če ne boste..., bom...) in je znala umiriti še tako nemirnega učenca. Ko sem se sama preizkusila v poučevanju, pa sem ugotovila, da pa le ni tako preprosto, kot se zdi. Najprej je bilo nadvse očitno, da so učenci mislili, da bodo pri meni počeli, kar bodo hoteli. Nekoliko jih je pa presenetilo dejstvo, da je bila mentorica prisotna zadaj v razredu. Slišala sem tudi pripombo dečka: "Saj je moja soseda, njo pa že lahko zafrkavam." To so tudi mislili, sicer nenačrtno, vendar sem že v začetku ugotovila, da si moram avtoriteto ustvariti takoj in sama. Tako resnično nisem našla bolj učinkovitega načina, kot da sem povzdignila glas. Zavedam se, da to ni ravno pedagoško in didaktično najboljše, je pa učinkovalo. Učenci niso postali preplašeni ali zadržani, so se pa zavedli dejstva, da se z mano ne bodo ravno šalili. Tako so pri uri sodelovali dokaj disciplinirano, dvigovali so roke, odgovarjali na vprašanja in spraševali."

"Disciplina na šoli se mi zdi na zelo nizki ravni. Odnosi med učitelji in učenci so se korenito spremenili. V mojih časih smo se učiteljev bali, jih spoštovali, sedaj pa jih nekateri učenci že v prvem razredu kar tikajo, kličejo po imenih, kar pa se mi ne zdi prav. Opazila sem tudi, da starejši kot so učenci, manj so disciplinirani in mlajši kot so učitelji, manj so spoštovani."

"Pri uri glasbene vzgoje me je negativno presenetil odnos učitelja do nekaterih učencev. Neprestano jih je nadiral, določene učence kar brez razloga. Vem, da pouk zahteva disciplino, ne moreš pa od četrtošolca pričakovati, da bo 15 minut zbrano poslušal skladbo, ne da bi se pri tem kdaj obrnil ali izmenjal nekaj besed s sošolcem."

Upoštevati je potrebno, da je veliko študentov lahko uspešnih v vlogi učitelja pri delu s posameznim učencem, tega pa ne zmorejo s celim razredom. Zato je nujna postopnost. Zavedati se moramo, da gre za dolgotrajen in "lahko celo boleč" proces, kjer študent postopoma združuje potrebo po kontroli in disciplini z željo po motivaciji, ki je v funkciji poglobljenega in celovitega, življenjskega učenja. Razrešitev je torej v vzpostavljanju "poklicnih povezav in odnosov", ki interakcijski vidik v imenu profesionalnosti ne zavrže, temveč ga ohrani in nadgradi. V ta namen so pomembne že prve minute srečanja z novim razredom in skupno oblikovanje pravil, ko učitelj posreduje svoja pričakovanja (v obliki učenčevega vedenja) in vanje v čim večji meri vključi tudi pričakovanja in želje učencev.

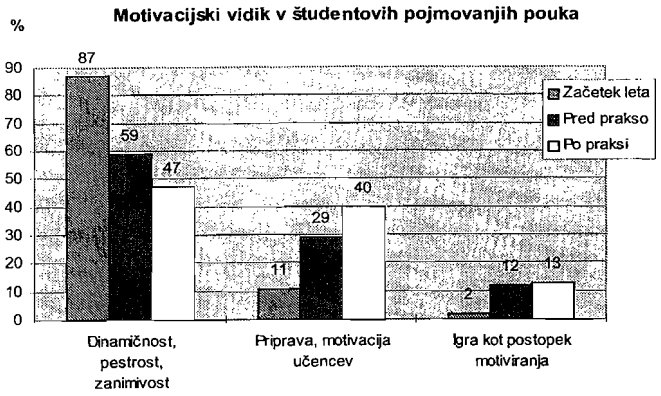
Študenti večinoma tudi nimajo priložnosti opazovati proces oblikovanja razredne klime, temveč se soočajo s takim ali drugačnim stanjem oz. kvalitativno različnimi razrednimi klimami, ki jih poskušajo naknadno razložiti in poiskati vzroke zanje.

Motivacija

Motivacija skupaj z razredno klimo predstavlja v začetku leta tretjo najmočneje zastopano kategorijo, po pedagoški praksi pa preide celo na prvo mesto. Pri razmišljanju študentov o motivaciji prevladuje bolj površinsko poudarjanje dinamičnosti, pestrosti, zanimivosti, pa tudi aktualnosti pouka, ki med letom bistveno upade, še vedno pa ostaja prevladujoča kategorija. Ravno obratno pa velja za preostali dve kategoriji. Načrtno učiteljevo pripravljanje učencev kot sredstvo motiviranja postopno narašča in se po pedagoški praksi približa prvi dimenziji. Pri razmišljanju o motivacijskih vidikih študenti poudarjajo tudi pomen didaktičnih in sprostilnih igric pri pouku.

Vzpostavljanje ustrezne klime in motiviranje učencev predstavlja v študentovih pojmovanjih najpomembnejšo predpostavko poklicne kompetence. To je lahko odraz t.i. "idealiziranega obdobja", zanimivo pa bi bilo raziskovanje pojmovanj motivacije vidika in razredne klime ob študentovih nastopih.

Slika 5: Prikaz zastopanosti kategorij prvega reda v motivacijskem vidiku študentovih pojmovanj pouka v časovnem razponu enega študijskega leta



Bistveno je, da študentu pomagamo preiti od površinskega k poglobljenemu razumevanju motivacije, ki predstavlja pomembno podlago študentovemu poklicnemu razvoju.

2.4. Organizacijski vidik kot dejavnik v študentovih pojmovanjih pouka

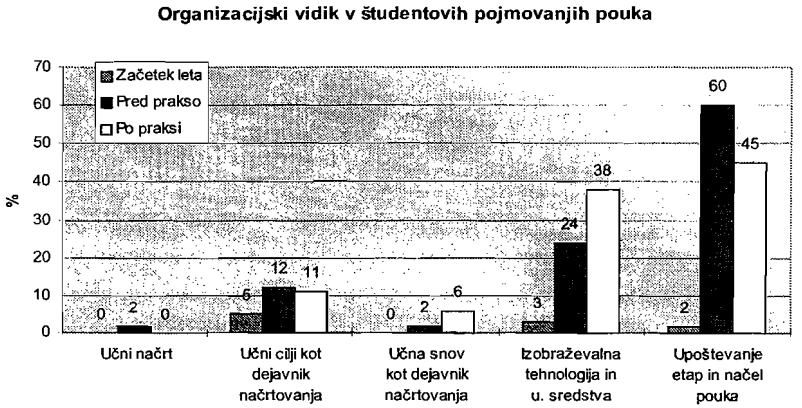
Organizacija pouka je neposredno povezana s strukturiranjem in artikulacijo pouka, učnimi cilji, metodami in oblikami, učinkovito izrabo učnega časa, kar pomeni omogočanje večjih ali manjših priložnosti za učenje. Raziskave organizacijskega vidika, ki so tesno povezane z učiteljevo pripravo, so bile večinoma usmerjene k ugotavljanju učiteljevega preaktivnega načrtovanja na deskriptivnem nivoju in na izbranih epizodah pouka. Organizacijski vidik so izpostavile tudi raziskave o učinkoviti izrabi učnega časa oziroma količini aktivnega učnega časa. Primerjalne raziskave med učitelji eksperti in novinci kažejo, da eksperti učinkovito izrabijo učne materiale, da jim ostane več časa za praktični del, ki prispeva k obogatitvi in razjasnjevanju učne vsebine (Porter in Brophy, 1986; po Reynolds, 1992).

Vprašali smo se, kateri organizacijski elementi so zastopani v študentovih pojmovanjih pouka, kolikšen je njihov delež in ali prihaja do sprememb med letom.

Uvodoma smo ugotovili, da je organizacijski vidik skromno zastopan v celotnem deležu študentovih pojmovanj pouka. Iz diagrama lahko razberemo, da se znotraj organizacijskega vidika študenti najbolj zavedajo potrebe po upoštevanju različnih didaktičnih načel. Zlasti poudarjajo načelo nazornosti in sistematičnosti,

pa tudi postopnosti in ekonomičnosti ter kombiniranja etap pouka. Poudarjena je tudi vloga izobraževalne tehnologije in učnih sredstev ter urejenosti učilnice. Učni načrt, učne cilje in učno snov pa le redko neposredno povežejo z načrtovanjem in organizacijo pouka. Podobno ugotavljajo tudi Torras Chertas in drugi (1986) v raziskavi študentovih pojmovanj učiteljeve vloge. V profilu učiteljevega poklicnega delovanja so bili organizacijski vidiki, kot: načrtovanje, cilji, razredna organizacija, upoštevanje učnega načrta, redko zastopana kategorija z deležem (3.8%), kljub temu da je raziskava zajela študente ob zaključku študija.

Slika 6: Prikaz zastopanosti kategorij prvega reda v organizacijskem vidiku študentovih pojmovanj pouka v časovnem razponu enega študijskega leta



V esejskem razmišljanju je bil organizacijski vidik najpogosteje zastopan kot kritično razmišljanje ob skromni uporabi izobraževalne tehnologije.

"Na šolah sem opazila tudi, da v vseh učilnicah, brez izjem, manjka grafoskop, kateremu na naši fakulteti pripisujemo tako velik pomen. Slabosti se učitelji sicer zavedajo, ampak ne morejo drugače, saj nimajo niti kam projicirati niti učilnic se ne da zatemniti."

"Na praksi sem opazila, da zelo malo učiteljic uporablja grafoskop in druge tehnične pripomočke. Moje mnenje je, da je grafoskop zelo uporabna stvar, zato sem učiteljice tudi vprašala, kako to, da ga ne uporabljajo. Odgovorile so mi, da nimajo časa za to ali pa da učilnice niso primerno opremljene (nimajo zaves za zatemnitev). Menim, da bi bilo za vse učiteljice in učence popestritev, če bi kdaj uporabljali grafoskop, saj učiteljice v glavnem uporabljajo le slike in učne liste."

Manj je bilo navedb, ki bi se nanašale na *organizacijo pouka*, kot npr. naslednji dve:

"Dobila pa sem še eno pomembno izkušnjo. Učencem moraš dati zelo natančna navodila. Kar se odraslemu človeku zdi samoumevno, otroci še niso osvojili, zato moraš to dejstvo upoštevati pri dajanju navodil."

"Edina stvar, ki mi ni bila všeč, je bila ta, kako je učiteljica pregledovala rešene naloge učencev. Rešitve je postavila na grafoskop in učenci so si naloge pregledali sami. To so naredili slabši učenci. Boljši učenci pa so si pregledali naloge skupaj z učiteljico. Mislim, da so slabši učenci nekatere rešitve kar prepisali, namesto da bi naloge pravilno rešili. Seveda učiteljica tega ni videla. Ona je na delovnih listih videla le rdeče kljukice, ni pa vedela, ali je učenec nalogo rešil samostojno ali pa jo je prepisal. Učencem tudi takšno delo ne bo preveč koristilo."

2.5. Učenci kot dejavnik v študentovih pojmovanjih pouka

Že zgodnje raziskave učiteljeve socializacije so izpostavile vlogo učencev v procesu učiteljevega spreminjanja (Doyle, 1979 in Haller, 1967; obe navaja Kagan in Tippins, 1991).

Raziskave študentovih - učiteljevih kognicij in pojmovanj pa so potrdile, da predstavlja poglobljena in razširjena interakcija z učenci zelo pomembno podlago poklicnemu učenju in spreminjanju. Študenti vstopajo v proces izobraževanja z idealističnim pojmovanjem vloge učitelja in vloge učenca. Pogosto predpostavljajo, da imajo njihovi učenci podoben način učenja, kot ga imajo oni sami ter da je potrebno tak način učenja okrepiti.

Številne, vsebinsko različno usmerjene raziskave, kot so npr. raziskave o učinku učiteljevih pričakovanj na učence in njihove rezultate, kvalitativne raziskave učiteljevih kognicij, razlike med novinci in eksperti, raziskave informacijskega procesiranja in strukturiranja znanja, ki sicer niso neposredno raziskovale vpliv učencev na učiteljev poklicni razvoj, nam ponujajo zanimiva spoznanja tudi na to temo.

Raziskave o razlikah med študenti oz. učitelji začetniki in eksperti (Borko in Livingston, 1989; Evertson in Weade, 1989; Leinhardt in Greeno, 1986; Pinnegar, 1988; navajajo jih Kagan in Tippins, 1991) predpostavljajo, da so izkušeni učitelji bolj občutljivi na učenčeve reakcije pri pouku in da se nanje v večji meri odzivajo in temu primerno prilagajajo pouk. Zanimive so ugotovitve Housner in Griffey (1983, po Kagan in Tippins, 1991), da so *izkušeni učitelji* bolj občutljivi na pozitivne učenčeve odmeve in reakcije, medtem ko so *študenti in učitelji začetniki* bolj občutljivi in pogosteje reagirajo na negativne učenčeve odmeve.

Raziskave z vidika informacijskega procesiranja, ki so se nanašale tudi na učiteljevo znanje in pojmovanja o učencu, ugotavljajo, da učitelji s pridobivanjem izkušenj lažje razlikujejo med manj in bolj pomembnimi lastnostmi in se osredotočajo na specifične učenčeve lastnosti, ki jih povezujejo in diferencirajo na način,

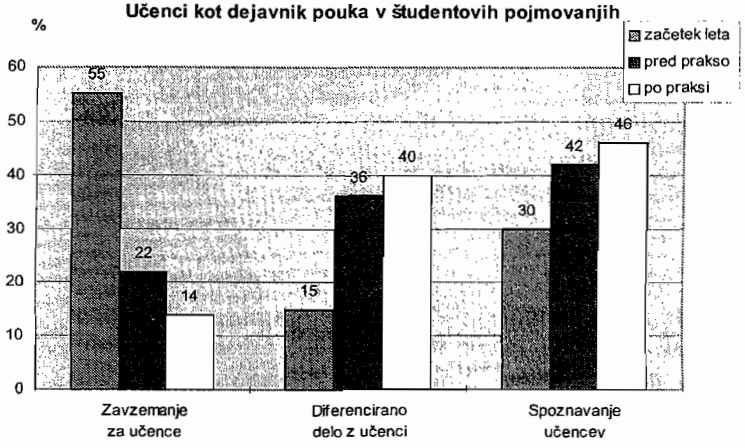
ki reducira informacijsko procesiranje (Calderhead, 1981; Doyle, 1977; po Kagan in Tippins, 1991). Connell (1985, po Kagan in Tippins, 1991) navaja štiri vrste učiteljevih pripomb o učencih, in sicer govori o pripombah, ki se nanašajo na:

- uspeh v formalnih učnih situacijah,
- učenčev entuziazem, energijo in motivacijo,
- učenčevo moteče vedenje v razredu in
- osebnostne lastnosti. Te potrjuje tudi tipologija Kaganove in Tippinsonove (1991).

Za razliko od Fullerjeve in Adama (1982), ki ugotavljata, da učitelji s pridobivanjem izkušenj postanejo bolj občutljivi za učenčeve potrebe, pa Connell meni, da postanejo učitelji manj pozorni na osebnostno - interakcijski vidik. Izkušeni učitelji postavijo večjo emocionalno in osebno distanco v odnosih z učenci, ki jo zagovarjajo kot profesionalno vedenje in oblikovanje odnosov.

Učitelji začetniki sicer zaznavajo razlike med učenci, vendar jih v glavnem vidijo zunaj konteksta, zato imajo težave v razumevanju in izpeljevanju pedagoških implikacij razlikovanja med učenci (Reynolds, 1992). Problem jim predstavlja, kako zadovoljiti abstraktno definirane želje po poštenosti in kvaliteti izobraževanja. Zaznavanje razlik med učenci pomembno vpliva na proces načrtovanja in izvajanja pouka. Čeprav začetniki poudarjajo pomen prilagajanja pouka vsebini in učencem, poteka le - ta na "umeten" način.

Slika 7: Prikaz zastopanosti kategorij prvega reda v pojmovanju učencev kot dejavnika pouka v časovnem razponu enega študijskega leta



Zanimalo nas je, v kolikšni meri so "učenci - kot dejavnik pouka" prisotni v študentovih pojmovanjih pouka in kako vsebinsko razumejo in razlagajo ta dejavnik.

Kategorija učenci kot dejavnik pouka je po pedagoški praksi zastopana v 43%. V kvantitativnem vidiku pogostosti zaznavanja te kategorije sicer ni statistično pomembnih razlik ($t = 0.92$, $P = 0.35$), pokažejo pa se zanimivi kvalitativni premiki na ravni kategorij prvega reda. V začetku leta v študentovih razmišljanjih o učencu kot dejavniku pouka prevladuje splošno in nezdiferencirano "zavzemanje za učenca". Študenti so se tu opirali na lastne izkušnje, ki so jih pridobili v vlogi učenca, in poudarjali, da je potrebno učence upoštevati, se postaviti zanje npr. kot učitelj ali razrednik, se zavzeti za učenčevo idejo... Podobno ugotavljata tudi Brousseau in Freeman (Weinstein, 1989, str. 2), da študenti ob vstopu v poklicno usposabljanje navajajo kot glavno učiteljevo nalogo skrb in zavzemanje za otroke (osebnostni in socialni vidik). V naši raziskavi kar 55% študentov poudari ta vidik, ki se do pedagoške prakse statistično pomembno zniža na 22% delež ($\chi^2 = 7.84$, $P = 0.01$). Kategoriji *spoznavanje učencev* in *diferenciran pristop* k učencem pa postopno naraščata od začetka leta do pedagoške prakse (gre za statistično pomembno razliko $\chi^2 = 6.00$, $P = 0.02$). Ta trend naraščanja se nadaljuje tudi po pedagoški praksi.

Nekateri študenti, ki se zavzemajo za diferencirano delo, se zavedajo tudi težav, ki so s takim načinom povezane.

"Zelo težko je vse učence, ki imajo različne sposobnosti, motivirati za skupno delo. Še težje pa je obvladati heterogen razred in doseči, da tudi slabši učenci osvojijo temeljno znanje, pri tem pa zaposliti sposobnejše tako, da se ne dolgočasijo in da pridobijo toliko znanja, kot so ga sposobni absorbirati."

"Že takoj med prvo uro sem opazila velike razlike med učenci, ki jim učenje ne dela težav in učenci, ki jim gre učenje malo težje. Mislim, da je to kar velik problem v razredu, saj mora učitelj vseskozi skrbeti, da so vsi učenci ves čas aktivni. Tako je npr. učenka rešila test v sedmih oziroma osmih minutah, medtem ko ga je večina reševala celo šolsko uro. Težko delo za učitelja."

"Opazila sem veliko pestrost in raznolikost med učenci in menim, da je ravno ta lastnost najbolj prispevala k učinkovitosti dela - spodbujanje k aktivnosti tudi ostalih (manj aktivnih - opomba M. V. Z.). Najbolj se mi je vtisnil v spomin fantek, ki se mi je na prvi pogled zdel nedostopen, vendar sem se lahko kasneje prepričala ravno o nasprotnem."

"Opazila sem, da imajo nekatere učiteljice do določenih učencev popolnoma drugačen odnos kot do ostalih. Še posebno pa me je motilo početje ene izmed učiteljic, ki je učence skoraj celo uro grajala, kritizirala in besedno poniževala. S takim početjem se ne strinjam in menim, da tak odnos ni pravilen in da učiteljica s tem povzroči več škode kot koristi.

Še posebej v enem razredu sem opazila, da učiteljica postavlja vprašanja enim in istim učencem (boljšim), tako da nekateri v celi uri niso spregovorili niti besede, čeprav so dvigovali roke."

"En učenec je napisal kar dva spisa ter oba prebral pred razredom, medtem ko ostali niso napisali nobenega, niti na misel jim ni prišlo, da bi se potrudili. Po mojem mnenju vplivajo na to številni dejavniki. Prvi dejavnik je, da niso vsi učenci enako nadarjeni za neko področje, drugi pa je slaba motivacija, želja po uspehu in napredku, tretji pa je ta, da jih učitelj kot tudi starši premalo spodbujajo. Mogoče bi morala učiteljica v sodelovanju z ostalimi učiteljicami in ravnateljem šole organizirati kakšne oblike projektna dela za nekoliko slabše."

"V dveh razredih sta bila učenca z učnimi težavami. Ko sem ju opazovala, sem videla, da sta oba nekako izolirana od ostalih (kasneje sem ugotovila, da eden res potrebuje popoln mir in svobodo pri delu). Vendar ju tudi, ko sta dvignila roko in hotela kaj povedati, učiteljica ni poklicala, zato sem dobila občutek, da ju nekako ignorira, meče iz skupine. Jaz bi bila izredno vesela, ko bi videla, da tak učenec kdaj pa kdaj tudi hoče sodelovati, zato bi rada prisluhnila njegovemu mnenju."

Razlike, ki so jih zaznali med učenci, so poskušali tudi upoštevati s čutom pravičnosti do vsakega posameznika.

"Motilo me je le to, ker je bila ena deklica tako odrinjena od ostalih učencev. Čeprav je bila v skupini, je niso sprejeli medse.
Hodili smo v koloni po dva in dva in takrat se mi je ponudila priložnost, da sem prijela to deklico za roko. Ne bom pozabila, s kakšnim hvaležnim pogledom se je obrnila k meni. Ostali učenci so me kar postrani gledali in me spraševali, zakaj ravno njo držim za roko. Pa sem jim povedala, da ona sploh ni slaba deklica, le "pozabila" je, da se mora umiti in počesati in da je zaradi tega ne smejo tako odrivati od sebe. Vesela sem bila, ker sem opazila, da so začeli razmišljati o tem in da sem jim s svojim dejanjem lahko pokazala, da ravnajo krivično. V prihodnjih dneh je vedno kdo izmed njih prišel k meni in se začel pogovarjati o tej deklici. Kar čudilo me je, da si toliko pomagajo in so pozorni drug do drugega. Tudi učiteljica jih je veliko opozarjala na to."

Vidimo lahko, da potrebo po spoznavanju učencev in diferenciranim učiteljevim pristopom do različno zmožnih učencev študenti pogosto *povezujejo z učiteljevo pravičnostjo in zagotavljanjem enakih možnosti za vse učence*, tudi za šibkejše in plašne učence, manj pa v smislu kognitivno- konstruktivističnega pouka, kot poglobljeno in celostno poznavanje učenca in omogočanje prehoda od pouka, ki je usmerjen v učitelja, na pouk, ki izhaja iz učenca.

Zato smo se nadalje vprašali, katere lastnosti učencev imajo študenti v mislih, ko navajajo, da mora učitelj poznati učence, ki jih poučuje. Zato smo v kategoriji

poznavanje učencev zasledovali tudi podkategorije. Poglejmo si odgovore študentov na koncu leta:

- 12.5% študentov meni, da mora učitelj poznati *razvojno stopnjo* učencev,
- seznanjenost z *učenčevimi domačimi razmerami* omenja 8.8% študentov,
- potrebo po poznavanju učenčevega *predznanja, interesov in zmožnosti* konkretno navede le 1.8% študentov (čeprav je ta delež posredno, če vanj zajamemo tudi zahtevo po diferenciranem pristopu, višji),
- delež študentov, ki meni, da bi učitelj moral spoznati *tudi učenčeva pojmovanja, pristope k učenju in učne navade* učencev, pa je zanemarljivo majhen, komaj 0.8%.

Redko zastopanost zadnjih dveh kategorij lahko povežemo s prevladujočimi pojmovanji pouka kot *procesa posredovanja*, pouka, ki izhaja iz učitelja in tovrstne razlike med učenci minimalno upošteva.

Raziskave kažejo, da se študentovo pojmovanje o učencih spreminja tudi v odvisnosti od stopnje aktivne vključenosti študenta v pouk. Zanimivo je razmišljanje študentov o učencih, ki ga ugotavljata Furlong in Maynard (1995, str. 97): najprej jih zaznavajo kot otroke, nato kot maso, skupino, razred ali celo sovražnike in končno zaznavajo posameznika in učenca.

McDiarmid (po Brookhart in Freeman, 1992) je ugotovil, da študenti zaznavajo učence kot nebogljene in nekompetentne, ki ne vedo veliko. Tudi pri nas študenti v esejskem razmišljanju in ob razgovorih po praksi navajajo, da so presenečeni nad tem, koliko učenci vedo in da so pred pedagoško prakso imeli drugačno predstavo o zmožnostih učencev.

Poglejmo si razmišljanja študentov.

"Kar pa me je najbolj presenetilo na tej praksi, je domiselnost, razgledanost in izvirnost učencev. Njihovi odgovori so bili velikokrat tako kreativni, da sem bila včasih presenečena."

"Kar nekajkrat so me učenci s svojim znanjem presenetili, saj so nekateri vedeli že stvari, ki se jih učijo v višjih razredih."

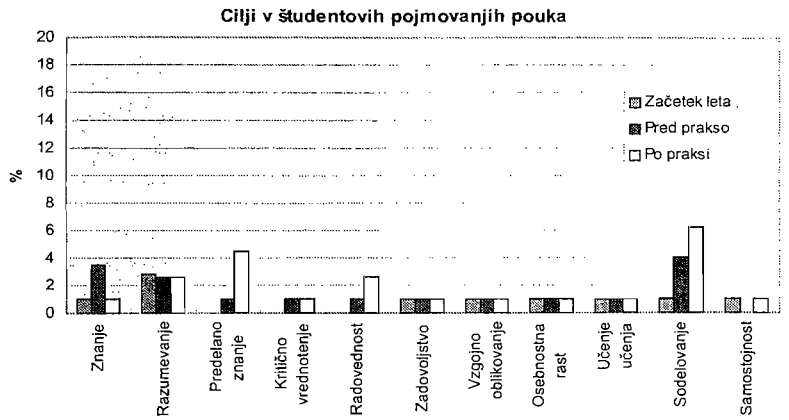
"Zanimiv se mi je zdel njihov hitri razvoj od prvega do četrtega razreda. V prvem sem dobila občutek, da se otroci učijo s pomočjo raznih igric in se tako sploh ne zavedajo, da so v šoli. Še posebno v prvih dveh razredih, pa tudi kasneje, nisem občutila, da bi se šole bali, da bi trepetali pred preverjanjem znanja in spraševanjem. Ti otroci vseh teh "stranskih učinkov", ki jih prinese usvajanje znanja, skoraj ne poznajo. In, seveda, prav je tako."

"Poudarila bi izredno sproščenost otrok, pripravljenost za delo in njihov pozitivni pristop do učenja. Na splošno so bili za svojo starost že dobro razgledani. Ko so ponavljali snov, je bil marsikateri učenec skoraj užaljen, če ni prišel na vrsto, da bi kaj povedal ali dodal. Njihovo znanje me je presenetilo, zato sem jih med odmorom vprašala, če jim je učiteljica morda naročila, naj se naučijo zaradi mojega prihoda, vendar so to vsi odločno in spontano zanikali."

2.6. Učni cilji kot dejavnik pouka v študentovih pojmovanjih

Ciljna usmerjenost je temeljna postavka didaktične definicije pouka. Cilji predstavljajo izhodišče za načrtovanje, smernico za izvajanje in podlago za vrednotenje pouka ter spodbudo za analizo. Vprašali smo se, v kolikšni meri se študenti zavedajo pomena učnih ciljev pri pouku ter v katerih vsebinskih ciljih vidijo kvaliteto pouka.

Slika 8: Prikaz zastopanosti kategorij prvega reda v ciljnem vidiku študentovih pojmovanj pouka



Že v uvodu smo ugotovili, da so cilji zelo redko zastopana dimenzija. V celotnem deležu kategorij pojmovanj pouka so cilji zastopani le z 1% oziroma 3% po pedagoški praksi. Zaradi take nizke zastopanosti tudi ni smiselna primerjava med začetkom in koncem leta, kot tudi ne podrobnejši vsebinski pregled posameznih navedenih ciljev.

Zanimivo je, da tudi v pojmovanjih pouka na začetku leta, ko so študenti izhajali iz lastnih izkušenj, ki so jih doživeli v vlogi učenca osnovne ali srednje šole, niso izpostavili ciljev pouka. Svojih nekdanjih učiteljev se niso spomnili po tem, koliko oziroma kaj so jih "naučili, oziroma česa jih niso naučili", pa sami menijo, da bi bilo to potrebno. Podobno ugotavljata tudi Furlong in Maynard (1995), da imajo študenti zelo dobro izdelano podobo oziroma spominsko predstavo o "pomembnih

učiteljih" iz njihovega šolanja. Vendar teh učiteljev ne vrednotijo v smislu poklicne učinkovitosti, temveč glede na učiteljevo osebnost in odnose, ki jih je le-ta vzpostavil z njimi kot učenci.

2.7. Učiteljeva priprava, poklicni odnosi in poklicna rast kot dejavnik v študentovih pojmovanjih pouka

Naravi učiteljevega delovanja in (različnim) razumevanjem poklicne rasti smo se podrobneje posvetili v teoretičnem uvodu (glej poglavje Učiteljev poklicni razvoj). Učiteljeva priprava in analiza lastnega dela sta med seboj tesno povezani, saj priprava lahko predstavlja izhodišče za analizo, le - ta pa povratno bogati nadaljnje učiteljevo načrtovanje, pripravljanje in izvajanje pouka.

Na začetku poglavja smo videli, da je ta kategorija v začetku leta zelo skromno zastopana (komaj 9%), do pedagoške prakse pa se statistično pomembno dvigne (38%) in narašča tudi po praksi. Ta dimenzija študentovih pojmovanj nas še posebej zanima, zato ji bomo podobno kot pri metodičnih vidikih sledili v treh časovnih obdobjih.

Zdaj pa si poglejmo zastopanost kategorij prvega reda.

Slika 9: Prikaz zastopanosti kategorij prvega reda v učiteljevem poklicnem delu in razvoju

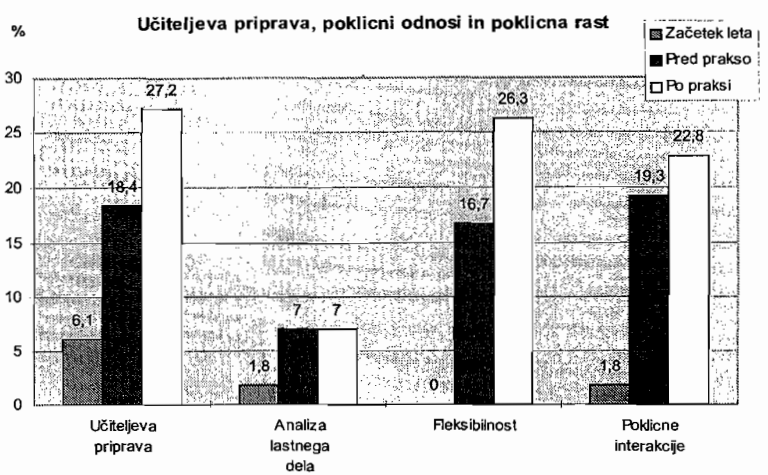


Tabela 2: Izid χ^2-preizkusa, 2Î (Kullbackovega) preizkusa ali t-preizkusa statistične pomembnosti razlik znotraj kategorije drugega reda - učiteljeva priprava in poklicna rast

Učiteljeva priprava,poklicni odnosi in poklicna rast	*začetek leta - pred prakso* 2Î ali t	P	*pred prakso - po praksi* 2Î ali t	P
Učiteljeva priprava	7.44	0.006**	31.21	0.000***
Fleksibilnost	/	/	2.93	0.08
Poklicni odnosi	4.98	0.000***	0.78	0.43
Analiza lastnega dela in poklicna rast	12.25	0.000***	0.15	0.69

Učiteljeva priprava je najpogosteje navedena v tej kategoriji, in sicer na začetku leta, pred pedagoško prakso in po njej. Njen delež se statistično pomembno dvigne tako od začetka leta do pedagoške prakse (2Î = 7.44, P = 0.006) kot tudi po pedagoški praksi (2Î = 31.21, P = 0.000).

Čeprav študenti poudarijo pomen učiteljeve pripravljenosti na pouk, pa le- to tesno povezujejo z učiteljevo *fleksibilnostjo* in sposobnostjo prilagajanja situaciji. Zanimivo je, da ta vidik niso opredelili na začetku leta, ko so razmišljali o pouku iz vidika lastnih izkušenj v vlogi učenca. Po pedagoški praksi se kaže statistično pomembna tendenca višjega vrednotenja učiteljeve fleksibilnosti (P = 0.08, gl. tabelo 6).

V začetku leta le 1.8% študentov vidi učiteljevo poklicno delovanje in priložnost za poklicno rast v *sodelovanju učitelja s kolegi*. Ta delež se statistično pomembno dvigne do pedagoške prakse in narašča tudi po praksi. Študenti so bili zelo pozorni, ne samo na razredno, temveč tudi na zbornično klimo in na pripravljenost za medsebojno sodelovanje med učitelji. Iz opisov nekaterih študentov razberemo prijateljske in strokovno delovne zbornične klime, kjer učitelji med seboj sodelujejo v načrtovanju in pripravljanju učne ure in si izmenjujejo vtise o doseženih rezultatih (nismo pa zasledili medsebojnega hospitiranja in skupnih poglobljenih analiz), medtem ko opisi drugih razkrivajo manj prijazno in medsebojnemu sodelovanju manj naklonjeno klimo. Nekateri opazijo celo izrazito nenaklonjenost tako med posameznimi učitelji, še zlasti pa med razredno in predmetno stopnjo.

> *"Tudi med učitelji namreč nisem opazila tistega pristnega odnosa, medsebojne pomoči in sodelovanja. Prej kot to sem opazila nekakšno tekmovalnost ali pa že kar nevoščljivost."*

Kako slab vzor za sodelovanje med učenci ponujajo taki primeri. Da učitelj, ki ne zmore vzpostaviti osnovne oblike sodelovanja s svojimi kolegi, ne bo zmogel takega ravnanja podpirati in razvijati v razredu, ni potrebno posebej razlagati.

Študenti so pri razmišljanju o zbornični klimi opredeljevali zlasti prijateljsko vzdušje, ki se nekako začuti, ko stopiš skozi šolska in zbornična vrata. Podobno kot pri razredni klimi moramo tudi pri zbornični klimi ločiti med prijateljskim

vzdušjem, ki je sicer primerno, potrebno in pomembno vpliva na učiteljevo zadovoljstvo, ni pa zadosten pogoj za učiteljevo poklicno rast. Za to so še zlasti pomembne tako imenovane *kolegialne interakcije* (Little, 1982, str. 329), ki se kažejo v natančnih, konkretnih in v stroko naravnanih pogovorih (ustaljene oblike!) med učitelji ter reševanju problemov v naklonjeni klimi. Rosenholtz s sodelavci (1986, str. 93) imenuje tovrstna strokovna srečanja "v nalogo orientirane interakcije". Njihov pomen za učiteljev poklicni razvoj ugotavlja tudi Smyli (1988), prav tako pa se kaže njihov vpliv v pripravljenosti učitelja za inoviranje (Valenčič Zuljan, 1993). Omeniti je potrebno tudi *skupne cilje* (npr. na ravni posamezne šole ali razredne stopnje), ki na učiteljev poklicni razvoj vplivajo med drugim tudi s tem, da predstavljajo oporo za učiteljevo načrtovanje in spreminjanje lastne pedagoške prakse ter kriterij za vrednotenje lastnega dela ter nudijo konkretno podlago za sodelovanje med učitelji ter strokovni dialog (Rosenholtz, Bassler in Dempsey, 1986). Spretnost in pripravljenost na strokovno sodelovanje si je potrebno pridobiti že med študijem. Tu imajo lahko pomemben prispevek skupinski seminarji, skupni nastopi in analize dela.

Novejši modeli učiteljeve poklicne rasti učiteljevo spreminjanje tesno povezujejo z razvojem institucije (Keiny, 1994; Clark, 1992 in 1995; Fullan, 1992 in 1993; Lieberman, 1990; Hargreaves in Fullan, 1992; Craft, 1996...).

Refleksivna analiza lastnega dela in načrtno zbiranje povratnih informacij je zelo redko zastopana kategorija tako na začetku kot na koncu leta. To se je potrdilo tudi v dimenzijah učiteljeve vloge. Razvijanju pripravljenosti in sposobnosti razmišljujoče analize lastnega dela je tako kot sodelovanju potrebno posvetiti načrtno pozornost.

2.8. Didaktično-metodični vidik v študentovih pojmovanjih pouka

Vpogled v didaktične razsežnosti pouka in osvetljevanje kategorij prvega reda predstavlja osrednji vidik v pojmovanjih pouka, zato smo se na tem področju spustili v analitično primerjavo.

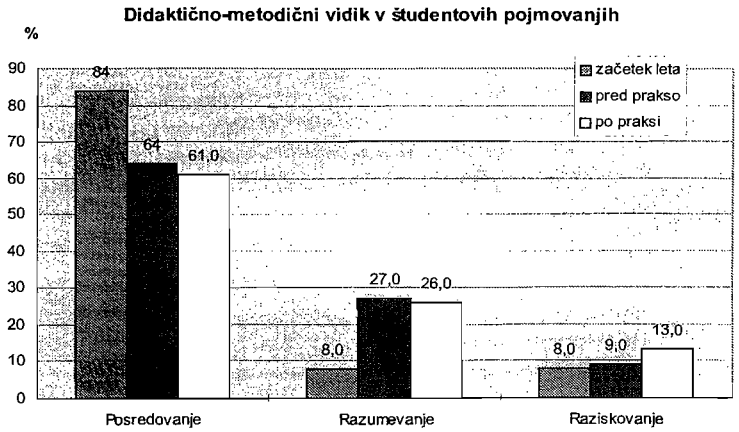
Kategorija didaktično-metodični vidik se glede na metodičen potek deli na naslednje kategorije prvega reda:

- Pouk kot *posredovanje*, prenašanje oziroma sprejemanje znanj in informacij - metoda razlage, metoda demonstracije - učenčeva zaposlenost.
- Pouk kot *spodbujanje in preverjanje učenčevega razumevanja*; vodenje učencev k jasno in podrobno postavljenim ciljem - metoda razgovora, učenci sodelujejo v točno določeni in vnaprej predvideni smeri, vprašajo, če česa ne razumejo.
- Pouk kot *raziskovanje* - aktivno miselno in čustveno sodelovanje učencev - metoda diskusije, metoda praktičnih del na osnovi izkustvenega učenja.

Iz frekvenčnega pregleda kategorij drugega reda smo videli, da je metodičen vidik glede pogostosti zaznavanja kategorij na četrtem mestu in da v obdobju enega leta ni bistvenih razlik v zaznavanju te dimenzije. Za nas je pomembno vprašanje, ali pride v prvem letniku do sprememb in premikov v kvalitativnem vrednotenju metod, ki se kaže v občutljivosti in zaznavanju pomena različnih metodičnih pristopov.

Poglejmo si slikovni prikaz zastopanosti didaktično-metodičnega vidika v študentovih pojmovanjih.

Slika 10: Prikaz zastopanosti (v%) kategorij prvega reda v metodičnem vidiku študentovih pojmovanj pouka v časovnem razponu enega študijskega leta



Poglejmo še rezultate t-testa, ki nam pokažejo, ali so opisane razlike v metodičnem vidiku pojmovanj pouka statistično pomembne.

Iz slike 10 je razvidno, da v metodičnem vidiku močno prevladuje pojmovanje pouka kot procesa *posredovanja znanja in učenčeve zaposlenosti*, sledi pojmovanje pouka kot procesa *spodbujanja učenčevega sodelovanja in razumevanja*, oblikovanja učenca k vnaprej postavljenemu cilju z učenčevo aktivnostjo, ki jo učitelj skrbno nadzoruje, usmerja in dozira. Na zadnjem mestu je pojmovanje pouka kot *proces učenčevega raziskovanja*. Vrstni red zastopanosti kategorij "posredovanje – razumevanje – raziskovanje" ostaja med letom nespremenjen, tudi ob koncu leta je posredovanje še vedno najbolj izstopajoča kategorija, raziskovanje pa ostaja z zelo skromnim deležem. Vendar pa prihaja do nekaterih pomembnih kvalitativnih premikov.

Tabela 3: Izid t-preizkusa za preizkušanje statistično pomembnih razlik med metodičnimi kategorijami pojmovanj pouka v časovnem razponu enega leta

Metodični vidiki v študentovih pojmovanjih pouka	*začetek leta - pred prakso* t	P	*pred prakso - po praksi* t	P
Posredovanje	-2.59	0.01*	0.865	0.389
Razumevanje	3.25	0.001***	0.576	0.566
Raziskovanje	0.30	0.76	1.51	0.132

Izid t-testa je pokazal, da pride od začetka leta do pedagoške prakse do statistično pomembne razlike, in sicer na dimenziji posredovanje - razumevanje, v porast zadnje. Študenti bolj poudarijo pomen razumevanja in vodenja učencev do oblikovanih učnih ciljev, zmanjša pa se pojmovanje pouka kot posredovanja informacij in znanj. Tako videnje didaktično-metodičnih kategorij ostane tudi po pedagoški praksi, z rahlim porastom kategorije raziskovanje, ki pa ne dosega nivoja statistične pomembnosti ($t = 1.51$, $P = 0.132$).

Večji del študentov (84%–61%) vidi tudi po pedagoški praksi kvaliteto didaktično-metodičnega vidika predvsem v *aktu kvalitetnega prenosa*, ki ga konkretizirajo s pridevniki kot jasna, sistematična, nazorna, podkrepljena s primeri, aktualna, zanimiva (razlaga).

Strinjamo se, da je to pomemben in potreben, ne pa tudi zadovoljiv pogoj za pridobivanje trajnega in pri reševanju problemov uporabnega znanja, kar naj bi bil temeljni cilj kakovostnega pouka. Tak didaktični pristop tudi ne zadostuje kognitivno- konstruktivističnim zahtevam po samostojnem učencu, saj bolj kot samostojnost podpira učenčevo odvisnost.

Tak posredovalni vidik v tesni povezanosti z učiteljevimi osebnostnimi lastnosti je bil izstopajoč tudi pri študentovem vrednotenju "univerzitetnega pouka". Erdle, Murray in Rusthon (1985) navajajo dve skupini spremenljivk, ki pozitivno vplivajo na študentovo vrednotenje pouka:

- *Organizacijsko vedenje*, ki izraža učiteljevo skrbno pripravo, strukturiranje snovi in jasno razlago pojmov. Vsebuje posredovanje uvodnega pregleda snovi, imenovanje ciljev učenja in uporabo naslovov, ki pomagajo pri povezovanju in strukturiranju snovi.
- *Karizmatično vedenje*, ki se manifestira v načinih vedenja, ki vsebujejo izrazit način izražanja, povezanost učne snovi z interesi učencev, nebesedno komunikacijo in izražajo entuziazem ter stik z učenci, s čimer spodbujajo zanimanje in sodelovanje učencev.

Do podobnega dvodimenzionalnega modela učinkovitosti je s pomočjo faktorske analize študentovih ocenitev učiteljev prišel tudi Frey (1978; prav tam).

Feiman - Nemser in Buchmann (1987, po Furlong in Maynard, 1995) menijo, da študenti v obdobju začetnega poučevanja veliko bolj odražajo učiteljevo ravnanje kot učiteljevo razmišljanje. Študenti sprejmejo določene poenostavljene vzorce ravnanja, ne da bi razumeli njihovo globino. Pomen učnih nalog, npr. delovnih listov, vidijo predvsem v luči možnosti zaposlitve in ohranjanja discipline (npr.obdržati učence na svojih mestih), ne pa z vidika zahtevnosti učnih nalog in možnosti uresničevanja učnih ciljev.

Študenti so pozorni na zunanje vidike: na strategije poučevanja in organizacijo pouka, ki jih želijo sprejeti iz številnih različnih razlogov (mogoče ne poznajo alternativnih pristopov, želijo odobravanje mentorja), ne vidijo pa celotnega konteksta - ciljev učenja in učenčevega razvoja. Zato je pomembna refleksija, kjer mentor in specialni didaktik spodbudita pri študentu določen kognitivni konflikt ob razmišljanju o načrtovanju učne ure - poteku učnega procesa - in rezultatih.

Spremembe v metodičnih vidikih so po ugotovitvah raziskav tesno povezane (spodbujene) z *razumevanjem učencev* (Kagan, 1992). Tudi Furlong in Maynard (1995) ugotavljata, da se pojmovanje učenčeve aktivnosti spreminja s spremenjenim videnjem učencev: najprej se na didaktično-metodičen proces (vsebino in način zaposlitve učencev) gleda z vidika možnosti kontrole, sledi spodbujanje možnosti čim boljšega posredovanja (nabiranja) znanj in vtisov in končno razumevanje učenčeve aktivnosti kot motorja učenja in poti do kvalitetnega znanja.

3. Zaključek

Pregled študentovih pojmovanj z vidika dejavnikov nam je omogočil oblikovanje kontekstualne slike pouka: razkriva tako študentovo razmišljanje o *cilju in namenu pouka*, o *didaktično-metodičnem procesu njihovega uresničevanja* kot tudi *pogoje in okoliščine*, ki so potrebni za nemoten potek (dobrega) pouka.

Študenti vidijo dober pouk predvsem skozi *učiteljeve osebne in poklicne lastnosti* ter *razredno klimo in motivacijo*. Naštete dejavnike lahko poimenujemo tudi *odnosni vidik*, ki zaseda glede na vse preostale kategorije tudi ob koncu leta kar 63%. Študenti so izjemno pozorni na to osebno - čustveno dimenzijo, medtem ko ostalim kategorijam, ki so bolj ozko povezane s strokovno - didaktičnim vidikom, posvetijo manj pozornosti.

Preostale kategorije dobrega pouka - učni cilji, organizacijski vidik, metodični vidik, učenci kot dejavnik pouka ter učiteljeva priprava in poklicna rast, imajo skupaj komaj 37%.

Pojmovanje pouka v luči učiteljevih lastnosti samo po sebi ni negativno, je le enostransko. Zato je pomembno, da študenti spoznajo, da se pomen učiteljevih lastnosti izkaže posredno preko kvalitete učiteljevega razmišljanja in ravnanja. Pomembno je tudi, da nanje ne gledamo kot na izolirane in statične lastnosti (niti

na nivoju posameznika kot tudi ne med posamezniki), ker to ne spodbuja učiteljeve poklicne rasti in lahko celo vodi v odklonilno stališče do izobraževanja.

LITERATURA

1. Bolton, E. (1990). Karakteristike dobrega učitelja in dobrega poučevanja. Vzgoja in izobraževanje, št. 3, str. 51-54.
2. Brookhart, S.M., Freeman, D.J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. Review of the Educational Research, št. 62, str. 1-35.
3. Clark, C.M.(1992). Teachers as Designers in Self-directed Professional Development. In: Hargreaves, A. in Fullan, M., (Eds). Understanding Teacher Development. Teachers College Press, Columbia University, New York, str. 75-85.
4. Clark, C.M.(1995). Thoughtful Teaching. Cassell, London.
5. Clark, C.M., Peterson, P.L. (1996). Teachers' Thought Processes, In: Handbook of Research on Teaching, Wittrock, M.C. (Eds). Macmillan Publishing Co., New York, str. 255-296.
6. Dunkin, M.J., Precians, R.P., Nettle E.B. (1994). Effects of Formal Teacher Education upon Student Teachers' Cognition's Regarding Teaching. Teaching and Teacher Education, št. 4, str. 395-408.
7. Fullan, M. (1982). The Meaning of Educational Change. Teachers College Press, New York.
8. Fullan, M. (1992). The Meaning of Educational Change. Teachers College Press, New York.
9. Furlong, J., Maynard, T. (1995). Mentoring Student Teachers. London: Routledge.
10. Hargreaves, A. in Fullan, M.G. (1992). Introduction. In: Understanding Teacher Development. Hargreaves, A. in Fullan, M.G. (eds), Teachers College Press, Columbia University, New York, str. 1-11.
11. Lieberman, A. (1991). Staff Development as Culture Building. CARN, str. 99-108.
12. Little, J.W. (1984). Seductive Images and Organizational Realities in Professional Development. Teachers College Record, št. 1, str. 84-102.
13. Little, J.W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. American Educational Research Journal, št. 3, str. 325-341.
14. Kagan, D.D. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher. American Educational Research Journal, št. 2, str. 129- 169.
15. Keiny, S (1994). Teachers' Professional Development as a Process of Conceptual Change. In: Carlgren, I., Handal, G., Vaage, S. (Eds.), Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice., The Falmer Press, London - Washington, str. 215-232.
16. Rosenholtz, J.S., Bassler, O. in Dempsey, K.H. (1986). Organizational Conditions of Teacher Learning. Teaching and Teacher Education, št. 2, str. 91-104.
17. Reynolds, A. (1992). What is a competent begining teaching? A Review of the Educational Research, št. 62, str. 1-35.
18. Smylie, M.A. (1988). The Enhancement Function of staff development: Organizational and Psychological Antecedents to Individual Teacher Change. American Educational Research Journal, št. 1, str. 1-30.
19. Torras Chertas, M.R., Villegas, M., Viaplana, G.F. (1986). Teh mental represation of teh image of teh teacher at teh end of teh initial training: an application of Kelly's grid technique. Prispevek na 11. konferenci ATEE, Toulouse.
20. Valenčič Zuljan, M. (1993). Psihološki dejavniki učiteljevega inoviranja. Magistrska naloga, PZE za pedagogiko, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
21. Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, št. 2, str. 143-178.

22. Weinstein, C.S. (1990). Prospective Elementary Teachers' Beliefs about Teaching: Implications for Teachers Education. Teaching and Teacher Education, št. 3, str. 279-290.
23. Zeichner, K. (1986). Content and Contexts: neglected elements in studies of student teaching as occasion for learning to teach. Journal of Education for Teaching, 12, št. 1, str. 5-24.

Mag. Milena Valenčič Zuljan (1965), asistentka za didaktiko na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.
Naslov: Jamova 66, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 26 33 38

Dr. Marjan Blažič, Jasmina Starc

O povezanosti splošne in posebne didaktike

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.02

DESKRIPTORJI: splošna didaktika, posebna didaktika, metodika, interdisciplinarnost, transdisciplinarnost

POVZETEK - Avtor v članku opredeljuje in razmejuje splošno in posebno didaktiko ter poskuša določiti medsebojno razmerje. Ugotavlja, da sta obe disciplini v tesni medsebojni zvezi, in da je posebna didaktika glede na proučevalno področje izrazito pedagoška disciplina, glede na način proučevanja pa interdisciplinarno znanstveno področje. Prav interdisciplinarna dimenzija kaže na odprtost posebne didaktike, ki sintetizira in integrira rezultate svoje matične substratne discipline s pedagoško-psihološkimi in drugimi disciplinami.

Original scientific paper

UDC 37.02

DESCRIPTORS: general didactics, special didactics, methodology, interdiscipline, transdiscipline

ABSTRACT - The author defines and distinguishes between general and special didactics and tries to determine their relationship. He ascertains that both disciplines are closely interrelated and that special didactics is namely pedagogic discipline according to its research area, while according to its methods it is interdisciplinary scientific area which shows its openness and in this way synthesises and integrates the results of its basic discipline with pedagogo-psychologic and other disciplines.

Celovitost obravnave pedagoških pojavov nas usmerja v tesno sodelovanje z mejnimi, interdisciplinarnimi in pomožnimi znanstvenimi disciplinami. V današnjem času, ko se pedagogika odpira novim miselnim tokovom in teorijam, ki jih pogosto opredeljujemo kot alternativne, se tudi didaktika in posebne didaktike temu trendu ne morejo izogniti (Spousta, 1993, str. 211). Do danes uveljavljena ugotovitev, da predstavlja didaktika temelj posebni didaktiki, ne zadostuje več. Ker zveze med obema niso le eksistenčne, ampak tudi funkcionalne, jih je zaradi medsebojnega prepletanja in spreminjanja težko ločevati.

Grški glagol didáskein pomeni prvenstveno učiti, poučiti, poučevati; didache pomeni poučevanje, pouk, napotki; didáskalos pa pomeni učitelj (prim. Gemoll, 1954, str. 212).

Učenje, poučevanje in pouk so praktične dejavnosti, katerim osnova so teoretično-znanstveni izsledki didaktike. Didaktika je torej teorija ali znanost o učenju, poučevanju in pouku, je kot poudarja J. Dolch (1965, str. 45) "znanost in (nauk) o učenju in proučevanju na sploh", ki se "ukvarja z učenjem v vseh oblikah in poučevanjem vseh vrst na vseh stopnjah brez posebnosti glede na učno vsebino."

Razlika med poučevanjem kot nadrejenim pojmom in poukom kot posebno obliko poučevanja (poleg pridige in univerzitetnega poučevanja npr.) iz grške etimologije ne moremo dokazati, kljub temu jo lahko zagovarjamo. Glede na

razliko med univerzitetnim poučevanjem in šolskim poukom razliko argumentira J. Dolch, pri čemer izhaja iz jezikovne rabe: Profesor na visoki šoli poučuje, v šoli poteka pouk, docent učiteljuje, učitelj poučuje (razlaga dolgočasno in vsiljivo).

Starejši izraz učitelj (in ne poučevalec) se je ohranil iz časov pretežnega učenja in njegova didaktična dejavnost ni ali ne sme biti vedno pouk. Če upoštevamo razliko med poučevanjem in poukom, je prevod didaktike kot splošne vede o pouku neprimeren in zmoten, ker se didaktika ukvarja tudi z onimi oblikami učenja in poučevanja, ki niso učenje in poučevanje pri pouku (znanstveno ali religiozno poučevanje, učna doba pri mojstru, praksa, predavanje in pridiga, posvetovanje in drugo). Torej upravičeno razumemo didaktiko kot znanost o učenju in poučevanju nasploh z vsemi pojmovnimi niansami, ki bolj ali manj utemeljeno pojem omejujejo. To velja tudi za ta prispevek, v katerem zavestno govorimo o šolski didaktiki.

Didáskein pomeni tudi predpisati, (po)svariti, didáskolos je tudi svetovalec. Funkcijo svetovalca izvršuje učitelj tako v izobraževalnem kot vzgojnem pogledu. Na tem mestu je etimološko očiten tudi implikacijski odnos med vzgojo in poučevanjem. Učitelj lahko posreduje pravo in napačno znanje, pri vzgoji lahko dobre in slabe vedenjske načine. Didaktika kot znanost mora premisliti glede na to o etičnih implikacijah učnega ravnanja. To velja zlasti glede na to, da poskušamo vedno bolj uveljavljati dejstvo, da je ali naj bi bilo učno ravnanje vrednostno nevtralno, prav tako tudi didaktične teorije.

V našem razmišljanju razumemo didaktiko kot pedagoški podsistem, ki se ukvarja s splošnimi vprašanji izobraževanja, poučevanja in učenja, s strukturo in soodvisnostjo občih pogojev in možnosti učnega ravnanja zunaj učnih predmetov in konkretne šolske stopnje. Naravnana je na celovito didaktično področje, na vse predmete in stopnje, toda zanima jo le splošno, ki je sicer vsebovano v konkretnem, posamičnem, in hkrati osvobojeno posebnosti vsakokratne učne situacije (Strmčnik, 1993, str. 401).

Preden opredelimo naše razumevanje posebne didaktike, moramo opozoriti na terminološko nedorečenost, če že ne kar na zmešnjavo. Za to znanstveno področje najdemo termine, kot so metodika, posebna ali specialna metodika, posebna ali specialna didaktika, predmetna ali strokovna didaktika in celo metodologija izobraževanja. Predpostavljamo, da v okviru terminološke raznolikosti v prvi vrsti za neenotno razumevanje raziskovalnega področja, predvsem relacije med pedagoško-didaktičnim in predmetno-znanstvenim v njem.

Posebno didaktiko razumemo kot disciplino, ki preučuje in razrešuje specifične odnose, procese, probleme in pogoje vzajemnega učnega delovanja na relaciji učni predmet – učenci – učitelj ob upoštevanju vseh elementov polifaktorskega razumevanja pouka. Lahko bi rekli, da se posebna didaktika pojavlja v posredniški funkciji med med stroko in didaktiko in kot taka na originalen in njej imanenten način razvija raznovrstne generalizacije in konkretna praktična priporočila. Prav ta funkcija pa jo enkrat uvršča v matično stroko, drugič pa v didaktiko. Posebnost discipline

opredeljujeta dva kriterija: razvojna stopnja učencev in predmetno področje, ki je osnova specialne usposobljenosti za delo na izobraževalnem in vzgojnem področju.

Temeljno vodilo za izobraževanje učiteljev morajo biti naloge in funkcije učiteljskega poklica v kontekstu konkretnega družbenega prostora in časa. Ena izmed pomembnejših funkcij je poučevanje in učenje, ki obsega vsebinsko ciljne in didaktične zmožnosti učitelja za planiranje in uresničevanje pouka ter preverjanje njegovih rezultatov v pogojih sodobnih didaktičnih strategij.

Kadar razpravljamo o potrebni izobrazbi učitelja, se navadno ustavimo na razmerju med substratnimi in pedagoškimi vsebinami. Poudariti moramo, da je znanstveno fundirana substratna teoretična izobrazba temeljni pogoj kvalitete in znanstvenosti učiteljevega dela. Nikakršna didaktična in metodična znanja ne morejo nadomestiti nizke strokovne ravni, ker prav ustrezna strokovna raven omogoča učitelju, da v polni meri uveljavi svoje pedagoške in didaktične zmožnosti (Schmidt, 1972).

Osnovnošolski učni predmeti se bistveno razlikujejo od univerzitetnih (fakultetnih) znanstvenih disciplin. Učni predmet predstavlja le temeljna, splošnejša spoznanja in izkušnje širšega, kompleksnejšega izseka stvarnosti, oblike njegovega bivanja, delovanja in medsebojnega učinkovanja. Učni predmet in ustrezna znanost se ločita po sistemu, kako so spoznanja razvrščena, po obsegu in globini osvetlitve posameznih pojavov in po vlogi, ki jo imata znanost in učni predmet. Učni predmet naj bi poleg snovi, ki odraža kako področje resničnosti, podal tudi opis dejavnosti, ki jih mora izvesti učenec pri odkrivanju in usvajanju te resničnosti.

Učni predmet predstavlja pedagoško in didaktično transformacijo znanosti, njenega sistema, obsega, globine, logične strukture, terminologije, vrednostnega sistema itd., z vidika razvojne stopnje učencev in šolskih učnih ciljev določene šolske stopnje, ki vključujejo izobraževalne in vzgojne cilje šolskega pouka. Praksa kaže, da smo do sedaj na učiteljskih kadrovskih šolah razliko med študijskim in učnim predmetom premalo upoštevali, kar kaže med drugim tudi na nezadosten razvoj in neustrezen položaj predmetnih metodik. Pogosto se soočimo tudi z umišljenimi pričakovanji, da bodo bodoči učitelji sami, intuitivno, izvedli potrebno učno vsebinsko modifikacijo in priredili učno gradivo namenom učnih predmetov, nato pa ga ustrezno posredovali učencev "po logiki snovi same".

Med najpomembnejše pogoje večje profesionalizacije učiteljske izobrazbe sodi vsebinska in didaktično-metodična interpretacija ter aplikacija študijskih vsebin. To je možno le ob močni podpori razvite posebne didaktike in poznavanja splošnih zakonitosti o učenju in poučevanju. Vsekakor je vidik, kako neka spoznanja približati razvojnim posebnostim mišljenja, dojemanja, vrednotenja, učenčevim izkušnjam, kako jih interpretirati skozi prizmo učenčeve razvojne stopnje, s pedagoškega stališča pogosto zanemarjen.

Drugo temeljno področje, ki daje potreben poudarek učiteljevi poklicni usposobljenosti in izoblikovanosti njegove pedagoške osebnosti, predstavljata peda-

goška in psihološka znanost. Akcijske raziskave kažejo, da je današnji učitelj sorazmerno dobro snovno usposobljen, da pa ima velike vrzeli v občedidaktičnih in posebnodidaktičnih znanjih, kar nas navaja k zaključkom, da se posebne didaktike enostransko podrejajo znanstvenim disciplinam, in da so vezi s pedagogiko, didaktiko in psihologijo zelo šibke. Ni mogoče soglašati z nobeno reformo, ki bi kljub podaljšanemu času šolanja zmanjševala obstoječe število ur za pedagoško in psihološko usposabljanje učiteljev.

Pogled v preteklost, v zgodovino učiteljskega izobraževanja, nam kaže, da so bili nosilci strokovnih pedagoških predmetov na učiteljskih kadrovskih šolah dolgoletni praktiki, z izkušnjami v osnovni šoli. Usposabljali so torej učiteljske kandidate za pedagoška opravila, ki so jih tudi sami opravljali. Danes se vse prepogosto dogaja, da univerzitetni učitelji pripravljajo svoje študente za delo, ki ga sami nikoli niso opravljali (Lavrnja, 1990, str. 79). V bodočih kadrovskih elaboratih bi zato kazalo ta vidik na področju posebnih didaktik dosledno upoštevati.

V zadnjih desetih letih se v razpravah o vzgoji in izobraževanju vse pogosteje razpravlja o posebnih didaktikah. Posebej se poudarja njihov pomen in potreba po intenzivnejšem razvoju. Stališča o smereh razvoja so zelo heterogena, pogosto celo ekstremno različna. Nekateri trdijo, da je posebna didaktika le praktična veščina in da ni, niti ne more postati znanstvena disciplina. Drugi kategorično trdijo, da je znanstvena disciplina, oziroma da implicira določene predpostavke, da to postane.

Povedali smo že, da je posebna didaktika globoko utemeljena v didaktiki. Po svoji znanstveni usmerjenosti, po predmetu raziskovanja, po svoji funkciji, po značaju in nalogah, glede na njen nastanek in razvoj je izrazito pedagoška disciplina, ki proučuje in razvija vzgojno-izobraževalni proces pri pouku določenega učnega predmeta oziroma vzgojnega področja.

Analiza učnih vsebin posebnih didaktik kaže, da je v njih najmanj tri četrtine čistih didaktičnih vsebin ter ena četrtina substratnih elementov. Ne glede na to razmerje, pa posebne didaktike najpogosteje ne obravnavamo kot pedagoške discipline. Prisotna so celo prizadevanja za depedagogizacijo posebnih didaktik.

Posebna didaktika je glede na proučevalno področje (predmet proučevanja je vzgojno-izobraževalni proces določenega šolskega predmeta) izrazito pedagoška disciplina, glede na način proučevanja pa je interdisciplinarno ali v določenih primerih celo transdisciplinarno znanstveno področje, ker sprejema in uporablja načela in pridobitve drugih znanosti. Medsebojno povezuje različna znanstvena področja s ciljem, doseči enoten sistem znanj, ki se kaže v vsej svoji bogati raznovrstnosti. Ker svoja spoznanja uresničuje v okvirih lastne znanstvene predmetnosti, je popolnoma avtonomna disciplina. V tej povezavi se zelo izrazito uveljavlja načelo komplementarnosti posameznih disciplin. Načelo medsebojnega povezovanja različnih disciplin in vzpostavljanje logičnih povezav med področji, ki so bila v samem začetku ločena, oziroma so se razvijala vzporedno, postaja potreb-

no pravilo v pogojih vse večje specializacije znanja na vseh področjih družbenega razvoja.

Vzpostavljanje medsebojnih zvez je osnovni cilj vsakega izobraževalnega dejanja. Interdisciplinarnost je sodobni kontekst za relacijski značaj učiteljevega individualnega profesionalnega razvoja, preko katerega usvaja osnovna specialnodidaktična orodja za uspešno delo.

Poudarjanje interdisciplinarnosti kaže na odprtost posebne didaktike, ki sintetizira in integrira rezultate svoje matične substratne discipline s pedagoško-psihološkimi in drugimi disciplinami. Pri tem utemeljuje lastne sisteme, norme, pravila, ki ne obstajajo niti v matični znanosti niti ne v spremljajočih področjih.

Posebna didaktika kot način uvajanja, kot sama praksa uvajanja v neko področje, kot refleksija teorije, vsebuje poleg komponente znanstvenosti tudi komponente umevnosti, veščine, umetnosti in pripravnosti, ki imajo izrazito individualen, oseben in neponovljiv karakter.

Pri oblikovanju notranje strukture posebne didaktike moramo izhajati iz t. im. specialnodidaktičnega polja, ki se v vzgojno-izobraževalni teoriji in praksi oblikuje v preseku osnovnih dejavnikov pouka, torej učenca, učne vsebine in mehanizmov posredovanja učnih vsebin. Specialnodidaktično polje predstavlja presečni prostor medsebojnih odnosov in povezav teh dejavnikov. Glede na to, da vsakega izmed naštetih dejavnikov proučuje posebna znanstvena disciplina, se v specialnodidaktičnem polju te znanosti povezujejo v smislu interdisciplinarnega pristopa v novo kvaliteto, ki jo predstavlja stopnja razvoja posebne didaktike določenega predmeta.

Posebna didaktika kot teorija in praksa konkretnega vzgojno-izobraževalnega procesa se oblikuje torej v stiku, prepletanju in medsebojnem učinkovanju treh temeljnih znanstvenih področij: matične znanosti (učna vsebina), pedagoških znanosti (vzgojno-izobraževalni cilji, zakonitosti in načela didaktike kot teorije učenja, poučevanja in pouka, učnih načrtov, teorije vrednotenja, teorije komunikacij itd.) in psihologije (učenec). S tem je določena tudi njena struktura, katere okvir predstavlja metodično polje, bistvene sestavine pa so omenjene znanosti oziroma elementi njihove praktične realizacije, določeni z vzgojno-izobraževalnim dejanjem. Zato lahko rečemo, da so matične znanosti, pedagogika in psihologija substratne znanosti za vsako metodiko. To pomeni, da je razvoj posameznih metodik vezan na njihov medsebojni odnos, ki pa je za vsako matično znanost (učni predmet) specifičen, z mnogimi posebnostmi. Odtod izhajajo tudi vrstne razlike posamezne specialne didaktike glede na vse ostale (Bežen, 1991, str. 129).

Uspešen pouk seveda ne moremo zagotoviti oziroma ni omejen samo s prej navedenimi znanstvenimi disciplinami. V okviru interdisciplinarnega konteksta se v ta proces vključujejo tudi za posebno didaktiko korelacijske discipline (etika, estetika, logika, kibernetika, lingvistika itd.) in pomožne znanosti (statistika, zgodovina, umetnost itd.).

Pravilno razumevanje pojavnosti in notranje strukture posebnih didaktik nam daje odgovore na mnoga vprašanja, ki si jih zastavljamo v zvezi z vlogo in pomenom teh disciplin.

Z razvojem posebnih didaktik so se na matičnih znanstvenih ustanovah pojavili dvomi o potrebnosti razvoja teh disciplin z utemeljitvijo, da odloča o metodični (pedagoški) učiteljevi uspešnosti njegova znanstvena kvalifikacija, češ da je dober predmetni strokovnjak tudi uspešen učitelj, če pa ni dober predmetni strokovnjak, mu nobena metodika ne more pomagati. Drugi del trditve je seveda točen, prvi del pa je zgrešen, kar je mnogokrat dokazala neposredna praksa. Pogosto se soočimo tudi s stališčem, da je pouk metodike nepotreben, ker se učitelj izuri s svojo prakso, da ga izučijo njegove izkušnje. Ne bi posebej utemeljevali misel, da nobeno umsko delo, tudi ne pedagoško, ne more biti uspešno, če se zanaša samo na praktično izvežbanost brez predhodnega teoretičnega znanja. Dosedanje izkušnje kažejo, da imajo za razvoj posebnih didaktik najmanj smisla prav tisti, ki so teh znanj najbolj potrebni.

Prav zato so se posebne didaktike začele razvijati na učiteljskih kadrovskih šolah kot neakademske discipline, in so na določenih področjih dosegle zavidljivo strokovno raven. Mnoge matične katedre znanstvenih področij si posebne didaktike lastijo, pogled v vsebinske zasnove predmeta pa pokaže, da vključuje le posredovanje čiste stroke ali pa še nekoliko metodoloških znanj, ki nimajo neposrednih reperkusij na učni proces. Specialnodidaktično področje je treba razvijati od stopnje podajanja preizkušenih in v praksi potrjenih navodil za delo v smeri interdisciplinarnih raziskovalnih prizadevanj, ki bi omogočila scientistično oblikovanje samostojne znanstvene discipline z jasno začrtanim raziskovalnim kontekstom in evidentno matičnostjo.

Ni treba dokazovati, da je danes znanost pomemben dejavnik razvoja družbe. Ta ugotovitev velja tudi za področje izobraževanja. Zato je treba kandidate usposobiti, da bodo sposobni znanstveno obravnavati dejavnost, s katero se ukvarjajo, torej, da bodo sposobni raziskovati učni proces na osnovnošolski in srednješolski ravni. Prav potreba po znanstvenem pristopu k učnemu procesu je eden od razlogov za razvoj podiplomskega izobraževanja na področju posebnih didaktik, ki bo dalo učitelju ustrezne teoretične temelje za njegovo znanstveno aktivnost (znanstvena evalvacija lastne prakse, vodenje pedagoških eksperimentov itd.) in v tem okviru tudi za ustrezen transfer didaktičnih inovacij v učni proces, s tem pa tudi možnost spreminjaja obstoječe stanje.

LITERATURA

1. Aebli, H.: Grundlagen des Lehrens, Klett-Cotta, Stuttgart, 1995.
2. Bežen A., Jelavič F.: Osnove didaktike, Školske novine, Zagreb, 1991.
3. Blažič M.: Intenzivirati razvoj metodik, V: Za univerzitetno izobraževanje učiteljev, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1991.

4. Dolch, J.: Grundbegriffe der paedagogischen Fachsprache, Muenchen, 1965.
5. Gemoll, W.: Griechisch-Deutsches Schul- und Handwoerterbuch, Muenchen, 1954.
6. Lavrnja I.: Izobraževanje učiteljev v prihodnosti, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1990.
7. Schmidt V.: Visokošolska didaktika, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1972.
8. Scholz G., Bielefeldt H.: Schuldidaktik, Ehrenwirth Verlag, Muenchen, 1982.
9. Spousta V.: Pedagogika in specialna didaktika v strokovnem izobraževanju učiteljev, Sodobna pedagogika, št. 3-4/1993.
10. Steindorf G.: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, Verlag J. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., 1995.
11. Strmčnik F.: Odnos med splošno in posebno didaktiko, Sodobna pedagogika, št. 7-8/1993.

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

Jasmina Starc (1968), asistentka za področje človeških virov in komunikacijo na Visoki šoli za upravljanje in poslovanje v Novem mestu.
Naslov: Ragovo 4 A, 8000 Novo mesto, SLO; Telefon: 386 68 25 947

Dr. Majda Pšunder

Zaključni/maturantski izlet (ekskurzija)

Pregledni članek
UDK 379.822
DESKRIPTORJI: izlet, ekskurzija, faza priprave, faza izvedbe, faza evalvacije, dogovori, pravila, odgovornosti

POVZETEK - Osnovno izhodišče razmišljanja izhaja iz terminov izlet ali ekskurzija. Skozi faze priprave izvedbe in evalvacije smo skušali konkretizirati pomemben zaključni del vzgojno-izobraževalnega procesa. V raziskavo smo vključili vzorec učencev, staršev in ravnateljev. Vir podatkov so bili anketni vprašalniki. Zastavljene hipoteze smo preverjali z veljavnostjo za vzorce raziskave. Dovolili smo si odločitev in uporabili besedo izlet, ker je največkrat v uporabi in ker je takšna lahko tudi jezikovna opredelitev. Na naslovno razmišljanje smo odgovorili: zaključni in maturantski izlet je ljub dogodek, če je temeljito pripravljen, plodno izveden, vsebinsko bogat in zabaven, predvsem pa dogovorjen v vseh podrobnostih.

Review
UDC 379.822
DESCRIPTORS: outing, excursion, phase of planning, phase of implementation, phase of evaluation, agreements, rules, responsibilities

ABSTRACT - Expressions "outing" and "excursion" were taken into consideration. The important part of educational process is shown through the phases of planning, performance and evaluation. Learners, parents and principals were included into the research by completing questionnaires. Hypotheses were validated according to sample research. We found out that final excursion may be a pleasant event if it is properly planned, performed, content-rich, entertaining and, most important, discussed about in details.

1. Uvod

Skladno z veljavnimi šolskimi pravili lahko šola v letnem delovnem načrtu predvidi zaključni izlet kot svojo nadstandardno ponudbo in ga organizira v času, ki je s šolskim koledarjem predviden kot prosti čas. Nadstandardna ponudba pa ni financirana. Če naj bi bil zaključni izlet financiran, bi moral biti opredeljen v letnem delovnem načrtu kot zaključna ekskurzija in bi se morda lahko izvedel tudi v času pouka.

Samo po sebi se vsiljuje vprašanje razlike v terminu izlet in ekskurzija. Slovar slovenskega knjižnega jezika (1995) opredeljuje ekskurzijo (str. 191) kot izlet, obisk s poučnim namenom, izlet (str. 326) pa kot krajše potovanje, navadno za razvedrilo, zabavo. V isti vir smo pogledali še besedi zaključek in maturantski. Zaključek (str. 1592) je del, ki zaključuje dogajanje, maturantski (str. 530) pa se nanaša na maturante. Če slednje skušamo povezati z izletom ali ekskurzijo, bi lahko rekli, da je zaključni izlet ali maturantski izlet krajše potovanje, navadno za razvedrilo in

zabavo, ki zaokrožuje vzgojno-izobraževalni proces na določenem nivoju izobraževanja (osnovna šola, poklicna, strokovna šola), maturantski izlet pa krajše potovanje, ki se nanaša v istem kontekstu na maturante. Zaključna ali maturantska ekskurzija pa je izlet, obisk s poučnim namenom.

2. Zaključni maturantski izlet ali zaključna maturantska ekskurzija

Poučni namen ekskurzije je vezan na učno gradivo, ki se izvaja v vzgojno-izobraževalnem programu med šolskim letom tudi zato, da bi učenci/dijaki lahko povezovali teoretična znanja, ki si jih pridobivajo v razredu, z dejanskim dogajanjem v naravi, kulturi, umetnosti, gospodarstvu..., da bi lažje primerjali, usvajali in ustvarjali. Tudi zaključna/maturantska ekskurzija to omogoča, le da je poučni namen vezan na zaokroženo celoto in na strokovno pripravljeno dejavnost, ki se bo izvajala na zaključni/maturantski ekskurziji. Če zaključna/maturantska ekskurzija zaokrožuje določen vzgojno- izobraževalni nivo, mora vsebovati tudi razvedrilo, zabavo in sprostitev. Ko pa vsebuje razvedrilo in zabavo, je to že izlet. Vsiljuje se nam vprašanje, ali se ne zavzemamo tudi za pridobivanje znanja na sproščujoč in zabaven način. Mnogi učenci, predvsem pa dijaki, se veselijo zaključnih aktivnosti in nekateri nekaj let načrtujejo zaključni/maturantski izlet. Ne samo slovenski učenci in dijaki, ampak tudi tisti iz drugih držav, le da ti lahko uporabljajo termin zaključni/maturantski izlet in je financiran kot zaključni del vzgojno-izobraževalnega procesa. Ne vemo, kako slovarji knjižnega jezika drugih držav opredeljujejo ekskurzijo in izlet, vemo pa, da je termin zaključni/maturantski izlet pri nas bolj v uporabi med učenci, dijaki in starši in da se termin zaključna/maturantska ekskurzija uporablja bolj kot ne le v pisni dokumentaciji posameznih šol. Kristan (1972) piše, da je izlet oblika telesnovzgojne dejavnosti in oblika aktivnega odmora, ki mora biti fiziološko učinkovit, poučen, zabaven in prijeten. Ločuje štiri vrste izletov:

- športni izlet, kjer je poudarjena fiziološka učinkovitost,
- poučni izlet, kjer je poudarjena poučna komponenta,
- rekreativni izlet, kjer je poudarjena rekreativno zabavna komponenta in
- kombinirani izlet, ki združuje vse komponente.

Očitno je, da se zavzemamo za termin zaključni/maturantski izlet tudi zato, ker kot zaključni del zaokroženega vzgojno-izobraževalnega procesa ne vključuje vedno tudi utrjevanja in obnove pridobljenega znanja. Očitno pa je tudi, da se zavzemamo, da bi zaključni/maturantski izlet postal sestavni del vzgojno-izobraževalnega programa posameznih šol in da bi bil financiran. Tako bi odpadle dileme, kdo in koliko spremljevalcev bodo izletniki imeli in kdaj se bo izvedel in kdo je organizator takšne aktivnosti. Zaključni/maturantski izlet ne more biti domena turističnih agencij, ampak predvsem domena šole, ki daje zaključnemu/maturantskemu izletu cilj, namen, vsebino, pripravo, spremljevalce, turistični agenciji pa v skrajnem primeru le organizacijo prevoza in morebitnih prenočišč.

3. Zakonske opredelitve

Zakon o osnovni šoli, zakon o gimnazijah in zakon o poklicnih in strokovnih šolah točno opredeljujejo cilje izobraževanja, iz katerih ni eksplicitno razvidno, kaj je zaključni in kaj maturantski izlet.

Zakon o osnovni šoli v 2. členu med ostalim opredeljuje tudi cilje:

- pridobivanje splošnih in uporabnih znanj, ki omogočajo samostojno, učinkovito in ustvarjalno soočanje z družbenim in naravnim okoljem,
- razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije,
- seznanjanje z drugimi kulturami in učenje tujih jezikov,
- oblikovanje in spodbujanje zdravega načina življenja.

Zakon o gimnazijah in približno tako tudi Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju v 2. členu med ostalimi opredeljuje tudi cilja:

- razvija zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- vzgaja za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije.

Iz teh ciljev je mogoče razbrati cilje zaključnega/maturantskega izleta, njegovo vsebino, didaktična sredstva, izvedbo in možne lokacije.

4. Konkretizacija zaključnega/maturantskega izleta

Vsaka vzgojno-izobraževalna dejavnost zahteva temeljito pripravo in enako lahko rečemo za zaključni/maturantski izlet. Konkretizacijo le-tega smo izpeljali iz andragoškega cikla in meril za uvajanje programov, pri čemer opredeljujemo tri osnovne faze:

- pripravo,
- izvedbo in
- evalvacijo.

Faza priprave zajema proučevanje želja in potreb, planiranje, program, cilje in možnosti. Pomembno je, da o izletu začnemo razmišljati dovolj zgodaj. Nekateri praktiki menijo, da je za to potrebno celo šolsko leto. Lahko bi jim pritrdili. Razrednikova naloga je, da učence spodbudi. Nekateri dogodki v življenju se resnično dogodijo le enkrat in mednje lahko umestimo največkrat tudi zaključni/maturantski izlet. Ko razrednik ponudi prvo spodbudo, naj ponudi tudi

možne lokacije, te pa naj bodo vezane na smotre šolanja in cilje, ki jih želi doseči. Ko učenci/dijaki razmislijo in se pogovorijo s starši, je že mogoče dogovoriti eno lokacijo in čas trajanja.

Razrednik pripravi približno finančno konstrukcijo in skliče roditeljski sestanek, na katerem starše seznani z izbrano lokacijo in približno finančno vrednostjo. Ob primerni motivaciji staršev ne bo težko potrditi lokacije in se dogovoriti za način zbiranja denarja.

Denar lahko namensko hranijo starši, učenci/dijaki preko hranilne knjižice ali ga oddvojijo v enem znesku. Pri zmanjševanju predvidene vsote za izlet lahko pomagajo starši direktno ali indirektno s sponzorstvi ali donatorstvom, sponzorje lahko poišče tudi razred ali posameznik ali pa razred sam prispeva finančni delež (zbiranje papirja, srečelov, prodaja lastnih ali drugih izdelkov).

Planiranje izleta zajema način potovanja, prehrano, prenočevanje, oglede, trajanje, velikost skupine, spremljevalce in rezervacije. Za vsako od teh postavk si razrednik zastavi vprašanja: kje?, kako?, kdaj? Odgovori pomenijo dober plan. Naloge, ki jih iz tega izpelje, zadevajo razrednika, eventualne spremljevalce, učence/dijake in v skrajnosti turistično agencijo. Program zajema vsebino zaključnega/maturantskega izleta. Vsebino dajejo razrednik, učitelji, ravnatelj in učenci/dijaki, pri čemer bi želeli poudariti, da je vsebina (program) osnovna in dopolnilna. Osnovna vsebina se veže na smotre, cilje, osvojena predmetna znanja in interdisciplinarnost. To pa pomeni, da se za izvedbo osnovne vsebine lahko zadolži kogarkoli od udeležencev.

Ob konkretnem ogledu, ki sodi k osnovni vsebini, se lahko za pripravo in izvedbo zadolži tudi učenca/dijaka ali skupino le-teh. Dopolnilna vsebina posega v področje razvedrila in sprostitve, za konkretizacijo teh vsebin pa morajo biti zadolženi predvsem odrasli udeleženci. Bolj bodo razredniki konkretizirali to vsebino, manj možnosti bo za odklone. Igre v naravi, razgibanje, plavanje, debatna ura, orientacija, ples, obisk diska morajo imeti vsebino in dogovorjeni čas trajanja. Spoznavanje pestrosti kultur, kulturne dediščine in narave lahko smiselno povežemo s strpnostjo, spoštovanjem, prilagajanjem, spoznavanjem in varovanjem. Poznavanje kulture pitja lahko preizkusimo na plesnih prireditvah ali v disco klubih.

Ko izberemo vsebino, določimo tudi oblike izvedbe, pri čemer bomo lahko posegli po živi besedi, dogovorih in analizi dogodkov. Dogovor se sklepa med razrednikom in učenci/dijaki in se ga morata držati obe strani. Zato mora biti predviden tudi možni negativni izid, ob tem da vsaka stran odgovarja na dogovorjen način za neupoštevanje dogovora. Vsaka samostojnost in svoboda imata svoje meje in se reflektirata v izboru, odločitvi in odgovornosti.

Pri pripravi možnosti mislimo na celotno organizacijo in pripravo udeležencev. Menimo, da je koristno, da je razrednik sam dovolj motiviran, vsebinsko pripravljen na izlet in da je pripravljen tudi na možne neljube dogodke. Poskrbeti pa mora tudi za varnost vseh udeležencev. Pod pripravo udeležencev razumemo psihično, telesno in organizacijsko pripravo. Psihična priprava pomeni vzbuditi željo po izletu, ki se ga udeleženci vnaprej veselijo, željo je treba povezati z interesom po doživetju novega in povezati z dogovori. Izleti zahtevajo tudi telesne napore, na katere se morajo udeleženci pripraviti, razrednik pa mora opozoriti tudi na ustrezno obleko, obutev in primerno prtljago. Nepotrebna in odvečna prtljaga lahko izčrpava telesno vzdržljivost. O organizacijski pripravi smo že govorili, poudariti pa želimo, da je koristno, če razredniki nesejo s seboj nujno prvo pomoč in potrebne naslove s telefonskimi številkami (staršev, šole).

Pred izvedbo izleta je koristno organizirati roditeljski sestanek, na katerem bodo prisotni tudi udeleženci izleta (učenci/dijaki in drugi). Razrednik predstavi celoten potek izleta, učenci/dijaki pa lahko predstavijo posamezne okvirne vsebine (osnovne in dopolnilne), dogovore in zadolžitve. Starši naj bi izpolnili pripravljen obrazec, v katerem se s podpisom strinjajo, da lahko gredo njihovi otroci na tako pripravljen izlet. Ob koncu srečanja razrednik objavi dogovorjeno zborno mesto, čas odhoda in čas ter kraj povratka.

Faza izvedbe zajema uvajanje, potekanje in sintetiziranje. Ne glede na način prevoza (avtobus, vlak, letalo) razrednik uvede udeležence v izlet. Ob spodbudnih besedah se sprehodi med udeležence in jih seznani s trajanjem prevoza, morebitnimi postanki ali prestopi. Izlet je lahko enodneven, dvo ali večdneven. Naloga učitelja je, da ob dvo ali večdnevnih izletih udeležence ob jutrih in večerih seznani z aktivnostmi in opozori na zadolžitve ob posameznih vsebinah in da je pri vseh aktivnostih prisoten. Ob tem ima enkratno priložnost opazovanja (observacije). Opazuje skupino udeležencev, posameznike, njihovo sodelovanje, opazuje odzive na metode in oblike aktivnosti ter motivacijo z namenom iskanja medsebojnih zvez med vplivi in pojavi. Opazuje pa lahko tudi sebe (introspekcija) in svoje reakcije ob spremenjenih pogojih dela.

Ko se udeleženci izleta vračajo s prevoznim sredstvom, razrednik povzame dogajanje (sintetizira), ugotovitve, doseganje ciljev, povzame opažanja in svoje vtise. Priložnost za izražanje svojih občutenj daje tudi udeležencem.

Faza evalvacije zajema spremljanje in oceno. Spremljanje izleta mora razrednik izvesti od njegovega načrtovanja do zaključka. Spremlja motiviranost sebe in učencev/dijakov, celotno fazo priprave in fazo izvedbe, aktivnost in pripravljenost prevzemanja nalog in odgovornosti zanje. Ob koncu pa zapiše še kvantitativno (dolžina izleta, število udeležencev, število aktivnosti, vrste in število vsebin) in kvalitativno (priprava, izvedba) oceno. Če je bil izlet realiziran v takem času, da se z učenci/dijaki razrednik v vzgojno-izobraževalnem procesu z njimi še sreča, je primerno, da z njimi podoživi izlet in daje možnost izražanja vsebinskih in osebnih pridobitev. Če pa je bil izlet realiziran ob čistem zaključku določenega vzgojno-izobraževalnega procesa, potem lahko razrednik to možnost izvede ob vračanju domov ali pa se dogovori z učenci/dijaki za sestanek. V vsakem primeru pa zaključni/maturantski izlet opiše v poročilu, ki bo služilo kot vreden dokument za novo načrtovanje podobnih ali enakih aktivnosti.

5. Raziskava

Namenov raziskave je bilo več: želeli smo ugotoviti terminološko uporabo besed zaključni/maturantski izlet med laično in strokovno populacijo, finančne obremenitve, način priprave, čas trajanja ter morebitne pozitivne in negativne izkušnje. Iz tega smo izpeljali hipoteze:

- besede zaključni/maturantski izlet se pogosteje uporabljajo kot besede zaključna/maturantska ekskurzija,
- starši učencev/dijakov največkrat zmorejo pokriti stroške te aktivnosti svojih otrok,
- učitelji skupaj z učenci/dijaki pripravijo "zaključni šolski izlet",
- čas trajanja je odvisen od stopnje šolanja,
- udeleženci imajo več pozitivnih in manj negativnih izkušenj.

Podatke smo zbirali z anketnimi vprašalniki, ki so zajeli tri vzorce raziskave. Vzorec učencev/dijakov so izbrali študenti glede na znanstva, vzorec staršev smo izbrali slučajno, v vzorec ravnateljev pa smo zajeli vse ravnatelje mariborskih osnovnih in srednjih šol.

Vzorec učencev/dijakov prikazuje tabela 1, vzorec staršev pa tabela 2.

Tabela 1: Vzorec učencev/dijakov

Učenci/dijaki	*dekleta*		*fantje*		*skupaj*	
	f	%	f	%	f	%
Osnovno šolo	5	7.9	11	17.5	16	25.4
Srednjo šolo	23	36.5	24	38.1	47	74.6
Skupaj	28	44.4	35	55.6	63	100.0

V tem vzorcu je bilo med osnovnošolci največ učencev 8. (12,7%) in 7. razredov (9,5%), med srednješolci pa največ dijakov 4. (39,8%) in 3. letnikov (20,6%).

Tabela 2: Vzorec staršev

Starši, katerih otroci obiskujejo	f	%
Osnovno šolo	20	27.8
Srednjo šolo	52	72.2
Skupaj	72	100.0

V tem vzorcu je bilo med starši osnovnošolcev največ takih, katerih otroci obiskujejo 7. razred (15,3%), med starši srednješolcev pa največ takih, katerih otroci

obiskuje 3. letnik (29,2%). Med starši je anketni vprašalnik izpolnjevalo največ mater (56,9%).

Anketni vprašalnik za šole smo naslovili vsem ravnateljem osnovnih in srednjih šol v Mariboru. Vrnjenih smo dobili 28 vprašalnikov, med katerimi je bil v enem primeru priložen dopis ravnatelja s spodbudnimi besedami glede obravnavane problematike in željo po izvodu rezultatov raziskave. En ravnatelj je raziskavi želel uspehov, drugi pa je poslal le podpisan dopis, v katerem piše, da "zaključnih šolskih izletov" že nekaj let šola ne organizira, ampak ima le program strokovnih ekskurzij. Zastopanost šol je bila sledeča: osnovnih šol je bilo 53,6%, srednjih pa 46,4%.

Anketni vprašalnik je izpolnilo 15 ravnateljev (53,7%), 12 pomočnikov ravnateljev (42,7%) in 1 učitelj (3,6%). V nadaljnjem besedilu bomo ta vzorec poimenovali vzorec šol. Pri opredelitvi raziskave smo izhajali iz hipotez in nanje smo smiselno vezali odgovore vzorcev iz anketnih vprašalnikov.

5.1 Besede zaključni/maturantski izlet se pogosteje uporabljajo kot besede zaključna/maturantska ekskurzija

Vzorec učencev/dijakov največkrat v vsakdanjem pogovoru uporablja besede zaključni/maturantski izlet (98,4%), le en srednješolec uporablja besedo zaključna ekskurzija (1,6%). Podobne odgovore smo dobili tudi od vzorca staršev, kjer besedo izlet uporablja največ staršev (97,2%).

Pod besedo zaključni/maturantski izlet oba vzorca največkrat razumeta organiziran izlet s snovno vsebino, zabavo in spremstvom (98,5%), 0,7% vzorca učencev/dijakov in staršev razume to z naslednjima opredelitvama: vsesplošno zabavo (1 učenec 8. razreda) in popivanje (1 dijak 4. letnika).

Vzorec šol pod "zaključni šolski izlet" največkrat razume strokovno ekskurzijo ob zaključku šolanja, ki vključuje koristno s prijetnim (smiselno urejeni odgovori pri 78,6% vzorca). V dveh primerih na to vprašanje ni bilo odgovora (7,1%), ostali pa so zapisali:

- kot slaščico po dobrem kosilu,
- prijetno potovanje in druženje učencev in učiteljev,
- ne vem natančno, razumem lahko kot razvedrilno poučni izlet, ki ga financirajo starši.

Sklepamo lahko, da so v pogovornem jeziku največkrat uporabljeni izrazi zaključni izlet in maturantski izlet. Z veljavnostjo za vzorce naše raziskave lahko to hipotezo potrdimo.

5.2 *Starši učencev/dijakov največkrat zmorejo pokriti stroške "zaključnih šolskih izletov"*

Vzorec učencev/dijakov je v celoti zapisal, da starši zmorejo pokriti stroške "zaključnih šolskih izletov". Ko smo jih spraševali, zakaj se morebiti ne bi udeležili te aktivnosti, je 7,9% vzorca zapisalo, če ne bi starši zmogli plačati stroškov. Enak odstotek (7,9%) se "zaključnega šolskega izleta" ne bi udeležil, če bi bil bolan, 6,3% vzorca pa je obkrožilo odgovor, če bi ne smel, ker mi učitelji ne bi dovolili, samo 1,6% vzorca (1 učenec 4. letnika) je odgovoril, da se ne bi udeležil, če ne bi smel, ker mu starši ne bi dovolili. 76,3% vzorca je zapisalo, da ne ve, zakaj se "zaključnega šolskega izleta" ne bi udeležili.

Vzorec staršev je največkrat odgovoril, da zmore pokriti stroške "zaključnega šolskega izleta" (95,8%), 4,2% staršev pa težko zmore.

Vzorec šol je največkrat odgovoril, da starši v celoti krijejo stroške "zaključnega šolskega" izleta (92,8%), 7,2% pa krije stroške delno, ker razliko krijejo sponzorji ali učenci sami z organiziranim zaslužkom razreda.

Vzorce šol smo spraševali tudi, kdo krije stroške spremljevalcev in dobili naslednje odgovore:

- v 50% primerov krijejo stroške spremljevalcev učenci in njihovi starši,
- v 28,6% primerov krijejo stroške spremljevalcev izključno šole,
- v 14,3% primerov krijejo stroške spremljevalcev turistične agencije in šole,
- v 7,1% primerov krijejo stroške spremljevalcev starši in šole.

Na vprašanje, zakaj se nekateri učenci ne udeležijo "zaključnih izletov", je vzorec šol odgovoril:

- ker finančno ne zmorejo (67,6%),
- ker ne želijo (67,6%) in
- ker jim šola to prepreči (3,6%).

Med tistimi, ki jim šola prepreči udeležbo na "zaključnem šolskem izletu", je bil odgovor iz osnovnošolskega okolja.

Z veljavnostjo za vzorce naše raziskave lahko sprejmemo tudi hipotezo, da starši največkrat zmorejo pokriti stroške "zaključnih šolskih izletov". Ugotovili pa smo, da največkrat krijejo stroške spremljevalcev starši. Menimo, da je to veliko finančno breme za starše, posebno še, če upoštevamo odgovore vzorca šol, da se nekateri učenci izletov ne udeležijo, ker ne zmorejo finančno.

5.3 *Učitelji skupaj z učenci/dijaki pripravijo "zaključni šolski izlet"*

Vzorec učencev /dijakov je v celoti odgovoril (100%), da "zaključni šolski izlet" pripravlja skupaj z učitelji, vzorec staršev največkrat misli, da je tako (95,8%), med

tem ko je 4,2% mišljenja, da učenci/dijaki sami pripravljajo izlet (odgovori se v 2 primerih nanašajo na osnovnošolce in v enem na srednješolce). Učenci/dijaki so zapisali, da je vsebina največkrat poučna in zabavna (95,2%), ali pa samo zabavna (4,8%). Starši pa so odgovorili, da mislijo, da je vsebina največkrat zabavna (70,8%) in v 29,2%, da je vsebina poučna in zabavna. Vzorec šol je v 92,9% odgovoril, da vsebino "zaključnega šolskega izleta" pripravijo učitelji/razredniki skupaj z učenci/dijaki, v 7,1% pa vsebino pripravijo tudi drugi (en odgovor srednješolskega ravnatelja je bil, da vsebino pripravijo tudi ravnatelji ob dijakih in učiteljih, en odgovor srednješolskega ravnatelja je bil, da vsebino pripravijo turistične agencije). V vseh primerih pa vsebino zajame strokovni in zabavni del.

Sklenemo lahko ugotovitve, ki veljajo za vzorce raziskave, s katerimi potrdimo hipotezo, da učitelji skupaj z učenci/dijaki pripravijo vsebino "zaključnih šolskih izletov". Dodamo lahko mnenje, da so starši slabo seznanjeni z vsebino "zaključnih šolskih izletov", ker največ staršev meni, da je vsebina največkrat le zabavna.

5.4 *Čas trajanja "zaključnega šolskega izleta" je odvisen od stopnje šolanja*

Vzorci raziskave so odgovarjali neenotno. Smiselno se nam je zdelo, da smo vsak vzorec opredelili glede na stopnjo izobraževanja (osnovnošolsko, srednješolsko). Osnovnošolci mislijo, da so "zaključni šolski izleti" največkrat enodnevni (20,6%), 3 osnovnošolci mislijo (4,8%), da so največkrat tridnevni, srednješolci so največkrat mišljenja, da so zaključni izleti več kot tridnevni (60,3%). Med slednjimi odgovori so bili vsi dijaki 3. in 4. letnikov, 14,3% dijakov pa meni, da so "zaključni šolski izleti" največkrat dvodnevni.

Starši osnovnošolcev so menili, da so "zaključni šolski izleti" največkrat dvodnevni (25,0%) in le dvakrat je bil odgovor enodnevni (2,8%). Starši srednješolcev so največkrat menili, da te aktivnosti trajajo več kot tri dni (55,6%), 15,2% jih meni, da trajajo tri dni, en odgovor (1,4%) pa se je nanašal na "ne vem, kako dolgo".

Vzorec šol je odgovarjal tako, da je za osnovne šole mogoče ugotoviti trajanje za razredno in predmetno stopnjo, med srednjimi šolami pa trajanje "zaključnih šolskih izletov" ob zaključku posameznih letnikov (f% se ne ujema z N, ker vsi odgovori niso zajeli vseh postavk).

Za razredno stopnjo osnovne šole je "zaključni šolski izlet" največkrat enodneven (42,8%) ali traja le nekaj ur (10,7%), za predmetno stopnjo je največkrat (35,7%) enodneven, za 8. razrede pa dvodneven (21,4%) in tridneven (3,6%). Za srednješolce je "zaključni šolski izlet" (46,4%) daljši od treh dni, pri čemer so se odgovori nanašali na zaključevanje šolanja (v tej skupini so bili vsi odgovori srednjih šol, 46,4% odgovorov se nanaša na celoten vzorec šol).

Z veljavnostjo za vzorce raziskave lahko potrdimo hipotezo, da je čas trajanja "zaključnega šolskega izleta" odvisen od stopnje šolanja. Na razredni stopnji osnovne šole so izleti najpogosteje enodnevni, na predmetni stopnji osnovne šole

so mnenja vzorcev sicer deljena, največ učencev in šol meni da so enodnevni, starši pa menijo, da so dvodnevni. Pri slednjem mislimo, da gre za zaključevanje osnovnošolskega izobraževanja.

Če je temu tako, potem se mnenje staršev približuje mnenju šol, da so ob zaključku osnovnega šolanja izleti tudi dvodnevni. Dijaki, ki zaključujejo srednješolsko izobraževanje, so odgovorili, da so "zaključni šolski izleti" daljši od treh dni, enake odgovore smo dobili tudi od staršev in šol.

5.5 Udeleženci imajo več pozitivnih in manj negativnih izkušenj

Vzorec učencev/dijakov je največkrat odgovoril, da se "zaključnega šolskega izleta" zelo veseli (92,1%) ali veseli (7,9%), nihče ni odgovoril, da se ga ne veseli. Med pozitivnimi izkušnjami so izpostavili prijetno doživetje (71,4%), usvajanje novih spoznanj (23,8%) in zabavo (4,8%). Med negativnimi izkušnjami so izstopali odgovori, da negativnih izkušenj nimajo (92,1%), sledijo pa: preveč natrpan program (4,8%) in neprimerno vedenje vrstnikov (3,1%). Vzorec staršev je mišljenja, da se njihov otroci "zaključnega šolskega izleta" veselijo (50,0%) in zelo veselijo (20,8%), da so indiferentni (15,3%) in da se ga bojijo; 13,9% staršev ni odgovorilo.

Največ staršev je med pozitivnimi izkušnjami izbralo usvajanje novih spoznanj (95,8%), 4,2% staršev pa ni moglo izpostaviti pozitivnih izkušenj. Med negativnimi izkušnjami so starši zapisali odgovore, ki smo jih rangirali po pogostnosti:

- nimam negativnih izkušenj (48,6%),
- slaba organizacija izleta (16,7%),
- prenatrpan program (8,4%),
- neprimerno vedenje posameznikov (6,9%),
- slabo izbran kraj izleta (5,5%),
- dodatne finančne obremenitve (4,2%),
- drugo (9,7%).

V postavki "drugo" so bili posamični odgovori: kraja, popivanje, prestrog učitelj, učenec s preveč denarja, učenec brez denarja, obvezno fotografiranje, sestankovanje po izletu.

Vzorec šol je odgovarjal na odprto anketno vprašanje o pozitivnih in negativnih izkušnjah, zato smo te odgovore smiselno združevali.

Največkrat lahko beležimo odgovor, da če je izlet dobro pripravljen, so pozitivne izkušnje. Posamični odgovori pa so:

- tovarištvo in solidarnost dijakov,
- odkrivanje skritih sposobnosti,
- vzpostavitev pristnejših odnosov med učitelji in dijaki,
- zadovoljstvo udeležencev in
- priznanje turistične agencije o lepem vedenju udeležencev.

Vzorec šol največkrat nima negativnih izkušenj, posamični odgovori pa so bili:

- neprimerni voznik avtobusa,
- zbiranje denarja za spremljevalce,
- nepredvidljivi učenci,
- popivanje,
- nesreča dijaka,
- pretep dijakov z vrstniki tuje države,
- spreminjanje pogojev potovanja s strani turistične agencije in
- neustrezna usposobljenost turističnih vodnikov.

Z veljavnostjo za vzorce raziskave lahko potrdimo tudi hipotezo, da imajo udeleženci z "zaključnimi šolskimi izleti" več pozitivnih in manj negativnih izkušenj.

6. Sklep

Dovolili si bomo odločitev in uporabili besede zaključni izlet, maturantski izlet, ker je takšna tudi možna opredelitev in ker je takšno izrazoslovje največkrat v uporabi. Če je zaključni ali maturantski izlet dobro pripravljen in konkretiziran, potem ne more biti dileme, ki smo jo postavili v naslovu, ali je to ljub ali neljub dogodek.

Zaključni in maturantski izlet je ljub dogodek, da pa takšen tudi dejansko bo, mora biti, poleg temeljite priprave, plodno izveden, vsebinsko bogat in zabaven, predvsem pa dogovorjen v vseh podrobnostih. Dogovori morajo biti jasni, konkretni, sprejemljivi in dovolj prožni. Razrednik jih postavi skupaj z učenci ali dijaki in skupaj opredelijo tudi posledice. Dogovori zajemajo pravila in odgovornosti vsakega posameznika do sebe, drugih in imetja.

Naj svoja razmišljanja sklenemo s predlogi, ki jih črpamo iz predlogov ravnateljev (vzorec šol):

- urediti financiranje spremljevalca s strani ministrstva,
- določiti pravice in odgovornosti dijakov, staršev, šole, agencije, ministrstva,
- zaključne izlete je potrebno pravno urediti,
- učitelj ne sme biti niti turist niti policist,
- šola naj ima možnost, da učencem tudi ne dovoli zaključnega izleta,
- starši naj pisno soglašajo z dogovori in možnimi posledicami,
- zaključni izlet naj bo sestavni del vzgojno-izobraževalnega procesa in naj se izvede v času pouka.

LITERATURA

1. Ančin, B. (1988): Vloga učiteljev geografije pri zaključnih in maturantskih ekskurzijah v srednjih šolah. V: Geografija v šoli, ZZŠ, Ljubljana, letnik VII, 1.
2. Cigler, N. (1995): Ekskurzije v slovenske pokrajine v osnovni šoli. V: Geografija v šoli, ZZŠ, Ljubljana, letnik IV, 1.
3. Kristan, S. (1972): Aktivnosti v prirodi I., Visoka šola za telesno kulturo, Ljubljana.
4. Klasinc, R. (1996): Kaj pa ekskurzije. V: Geografija v šoli, ZZŠ, Ljubljana, letnik V, 3.
5. Slovar slovenskega knjižnega jezika (1995), Državna založba Slovenije, Ljubljana.
6. Šolska zakonodaja (1996), Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.

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

Dr. Alojzija Židan

Opazovanje učinkov družboslovnega kurikuluma

Pregledni članek
UDK 371.13
DESKRIPTORJI: družboslovni kurikulum, kurikularna kvaliteta, didaktična kultura, opazovanje, komunikacijsko dejanje

POVZETEK - V prispevku avtorica opozarja na nujno stalno spremljanje doseženih učinkov družboslovnega kurikuluma. Le-ta je za učitelja družboslovja v njegovi izpeljavi vselej izziv. Opazovalna kultura mora postati pomembna sestavina njegove didaktične kulture sploh.

Review
UDC 371.13
DESCRIPTORS: social science, quality of a curriculum, didactic culture, observation, communicative action

ABSTRACT - The authoress points out the need for continuous assesment of the effects of the curriculum for social science which represents a challenge for its teacher. The culture of observation has to become an important part of their didactic culture.

Uvod

Današnje izjemno dinamično, zapleteno družbeno življenje tudi pred naš edukativni sistem vedno postavlja nove in nove zahteve in izzive. Najbolj pomembni "živi uresničevalci" zahtev našega edukativnega sistema so tudi učitelji družboslovnih predmetnih področij, tako osnovnošolskih kot srednješolskih (Etika in družba, Državljanska kultura, Sociologija). Da bi le- ti zahtevne in odgovorne naloge zmogli kakovostno udejanjati, morajo znati svoje zahtevno pedagoško delo opazovati. Znati morajo opazovati dosežene učinke svojega družboslovnega kurikuluma. Znati morajo tudi opazovati sebe kot osebnost.

In prav v tej, torej opazovalni kurikularni tematiki, imam namen spregovoriti v pričujočem prispevku. Odgovorila bi rada na vprašanje, zakaj opazovati učinke družboslovnega kurikuluma in kdaj naj se učitelj časovno loteva takšnega opazovanja, kako, kaj vse lahko predstavlja njegov opazovalni predmet, kako naj tudi ustvarjalno uporablja učinke svojega opazovalnega procesa kurikuluma.

Tematika se med seboj prepleta. Le z njihovim poznavanjem lahko vnaša učitelj družboslovja v pedagoško delo novo kvaliteto. Kvaliteta je torej hkrati značilnost, pogoj in rezultat, posledica procesa. To je torej dinamični, spreminjajoč se didaktični pojav (Kramar, 1999, str. 124).

Le z nenehnim opazovanjem svojega pedagoškega dela, doseženih kurikularnih učinkov, lahko dosega učitelj družboslovja svojo še boljšo didaktično, kot sploh celotno profesionalno rast in lahko tudi nenehno izboljšuje svoj komunikacijski slog, svoja pedagoška komunikacijska dejanja ter tudi celoviteje spoznava sebe kot osebnost in tudi osebnosti svojih učečih. Sploh je učitelj eden ključnih konstitutivnih dejavnikov izobraževalno-vzgojnega procesa in je že po svojem položaju in vlogi v tem procesu tudi eden ključnih dejavnikov kvalitete procesa in njegovih izidov (Kramar, 1999, str. 123-124).

Opazovanje učinkov družboslovnega kurikuluma

Na kompleksni pedagoški proces družboslovnih predmetnih področij lahko gledamo kot na proces specifične komunikacijske narave. Kar mnogo opazovanih kurikularnih subjektov komunicira v njem: učitelj kot opazovalec, učeči kot opazovanci, lahko pa imamo tudi zunanjega opazovalca. In prav vsi lahko po svoje izpričujejo svoje komunikacijsko dejanje. Ali denimo še drugače: vsi ti lahko v opazovalnem kurikularnem procesu po svoje komunicirajo, saj se njihove možne vloge opazovalcev in opazovancev lahko medsebojno izmenjujejo. V tem kontekstu se mi zdi še posebej smiselno poudariti pomen nekaterih opozoril P. Brajše. Ta upravičeno sodi, da mora biti učitelj pri izpričevanju svojega komunikacijskega dejanja razumljiv. Za razumljivega učitelja pa veljajo sledeči atributi:

- *Govori enostavno* – kratki stavki, uporablja znane besede, konkreten govor.
- *Govori pregledno* – povezana razlaga, povzetek bistvenega, logičnost in postopnost, razčlenjenost.
- *Govori jedrnato* – malo besed, dosti informacij.
- *Govori zanimivo* – neposreden govor, osebni slog s primeri in podobnostmi, vizualizira.

Tako kot velja za delo, ki ga imamo namen opraviti, da ga načrtujemo, velja izrečeno tudi za opazovalni proces kurikuluma. Učitelj družboslovja si mora izdelati načrt opazovanja svojega pedagoškega dela. Njegov takšen opazovalni kurikularni načrt je časovno pogojevan. Ni namreč enako, ali učitelj družboslovja opazuje svoje pedagoško delo na začetku šolskega leta ali pa po njegovem izteku. Kot tudi ni enako, ali (in kako) opazuje svoje pedagoško delo učitelj začetnik in tisti, ki ima že utrjeno svojo profesionalno integriteto. Čas kot pomembna pogojevalka učiteljevega opazovalnega procesa, doseženih kurikularnih učinkov, lahko nastopa tudi v drugačni vlogi. In sicer takšni: ni vseeno, ali daje učitelj težišče v svojem opazovalnem kurikularnem procesu na uvodno ali pa na sklepno didaktično stopnjo.

Premišljanje o tematiki lahko dopolnimo še z nadaljnjim opozorilom: Ni vseeno, ali opazuje učitelj učinke neke posebno artikulirane učne ure ali pa kar celotnega niza, sosledja nekaj kurikularnih učnih ur.

Soditi je tudi mogoče, da lahko učitelj družboslovja, če seveda zopet motrimo njegovo delo s časovnega gledišča, opazuje svoje pedagoško delo ob zaključku neke obravnave učne celote ali pa ob koncu šolskega leta. Za učitelja je vedno zanimiva primerjava med energijskim vložkom ter energijskim učinkom njegovega pedagoškega dela, ki ga vloži v kurikularno izpeljavo.

Poleg oblikovanja ter uresničevanja različnih časovnih opazovalnih delovnih strategij je za učitelja družboslovja zelo pomembno tudi poznavanje različnih vrst možnega spoznavanja svojega pedagoškega procesa. In s prav takšnim procesom je uresničevalec kurikuluma.

Učitelj družboslovja lahko opazuje učinke svojega lastnega pedagoškega dela neposredno. Se pravi, da se sam poskuša čim bolje opazovati, opazovati svojo zahtevno kurikularno vlogo. Jo poskuša čim bolje razumevati. Svoje pedagoško delo pa lahko opazuje še posredno. Se pravi, da mu drugi poročajo o uresničevanju njegove zapletene kurikularne vloge, njenih doseženih učinkih. Ti drugi pa so lahko: mentor, ravnatelj, strokovni sokolega in tako dalje.

Dejstvo je, da je učiteljeva kurikularna kvaliteta lahko dosežena le s kombinacijskim prepletom tako neposrednega kot posrednega načina opazovalnega procesa.

Opozorimo tudi, da se lahko loti učitelj opazovanja svojega pedagoškega dela čisto slučajno, naključno. Se pravi, povsem nestrukturirano, nesistematično. Lahko pa k takšnemu opravilu pristopa zelo premišljeno. Denimo tako, da se načrtno snema itd... Seveda je zanj pridobljena povratna informacija, pridobljena pri takšni in drugačni vrsti opazovalnega procesa, vselej zelo pomembna. In četudi ni najboljša, "zanj najbolj zveneča", naj ji temeljito prisluhne. Naloga povratne informacije namreč ni v iskanju slabosti, pomanjkljivosti učiteljevega dela, temveč v tistem, kar ta že naredi edinstveno dobro, ustvarjalno, vendar lahko svojo ustvarjalnost še nadgradi v njenih številnih zapletenih dimenzijah. Tako lahko izvaja učitelj družboslovja prodor do svoje še boljše profesionalizacije. Prodor do svojega še bolj kompetentnega delovanja.

Zavedati se namreč moramo, da je danes v evropskem družbenem prostoru vse bolj prisoten govor o kompetencah za Evropo, o evropskem znanju, o izobraževanju učiteljev za Evropo. In na takšne, se pravi na evropsko zelo stroge konkurenčne delovne razmere, moramo učitelja družboslovja navajati. Že v toku njegovega študija in seveda tudi nenehno po njem. Skratka, navajati na to, da bo znal v svoji pedagoški praksi vselej delovati profesionalno, ustvarjalno, delovno inovativno. Da bo vselej znal dajati svojemu zahtevnemu pedagoškemu delu osebno intenzivno ter ekstenzivno delovno kulturo. Vse opisano pa je (bo) mogoče le tedaj, ko bo

ponotranjil tako imenovano "opazovalno delovno filozofijo" kot neobhodno stalno nujo svojega poučevalnega sloga.

Namenimo v nadaljevanju še nekaj besed opisu možnih opazovalnih predmetov. Se pravi vsega tistega, kar lahko učitelj družboslovja izpostavi svoji opazovalni kurikularni motritvi. Njegovi opazovalni predmeti so lahko zelo različni. In sicer:

- učinek tradicionalne kurikularne učne vsebine;
- učinek povsem nove, fluidne učne vsebine;
- učinek neke vnešene izobraževalne tehnologije;
- učinek nekega novega didaktičnega delovnega pristopa;
- učinek njegovih različnih motivacijskih tehnik;
- učinek njegovega vnosa zelo kakovostnega učnega okolja;
- učinki nenačrtovanih elementov, dimenzij kompleksnega pedagoškega procesa (nepredvidene posebnosti);
- učinek njegovega uresničevanja edukativnih smotrov;
- učinek njegovega edinstvenega, unikatnega komunikacijskega sloga;
- opazovanje pojasnjevanja novih pojmov;
- opazovanje vzpostavljanja korelativnih povezav njegovega kurikuluma s kurikuli drugih sorodnih predmetnih področij;
- opazovanje osebnosti učencev, njihovih emocionalnih reaktornih učinkov;
- opazovanje svoje celotne osebnosti.

Navedba zelo različnih možnih opazovalnih predmetov, dimenzij kurikuluma, dokazuje, da se na temeljnih dejavnikih pedagoškega procesa družboslovja, se pravi tako na učitelju kot učencu, nenehno lahko celovito opazuje prav vse. Za oba navedena temeljna dejavnika velja zapoved, da "morata nenehno delati na sebi", na izgrajevanju svoje lastne osebnosti. Njuni osebnosti naj bi se nenehno perspektivno kakovostno spreminjali.

Množica zelo različno možnih opazovalnih elementov učiteljevega dela, za katere vemo, da so namenjeni učencu, dokazuje, kako zelo je učiteljevo delo izpostavljeno. Tudi v pravkar poudarjenem obstoji specifičnost učiteljevega poklicnega dela. To mora, kot smo že omenili, nenehno odslikavati njegovo zelo visoko profesionalizacijo, didaktično svežost, kvaliteto. Kvaliteto, ki, če si dovolim uporabiti besede W. Glasserja, učitelju ne dovoljuje dolgočasja pri izpeljavi njegovega kurikuluma.

Sodim, da bo za izobraževanje v 21. stoletju tudi na področju družboslovja veljalo uresničevanje "didaktičnega panopticizma". Seveda gre v kontekstu obravnave naše tematike "panopticizem" razumeti v pozitivnem pomenu. Se pravi, tako učitelj kot učenec se bosta morala nenehno znati soopazovati, se didaktično sokreirati, se didaktično nenehno dograjevati.

V številnih izzivih opazovalnih procesih svojega dela se lahko učitelj bogati, nalaga opazovalne izkušnje ter tako bogati svojo "kulturo opazovanja". Ta je (naj bi vselej bila) pomembna sestavina njegove didaktične poučevalne delovne kulture. Kajti tudi za učitelja družboslovja je vedno vselej zelo pomembno, da si izpraša svojo pedagoško vest ob postavitvi vprašanj: kaj, koliko in kako je naučil mlade. Prav njim je družboslovni kurikulum namenjen, da bi laže spoznavali življenje v vsej njegovi pojavljajoči se edinstveni dinamiki. "Razvoj kvalitete se prične s koncipiranjem izobraževalno-vzgojnega procesa. Izobraževalno-vzgojni proces se prične v fazi načrtovanja z oblikovanjem koncepta. V tej fazi učitelji opredeljujejo temeljne usmeritve in strukturo izobraževalno-vzgojnega procesa in načrtujejo ter planirajo njegovo uresničevanje. S tem dejansko opredeljujejo temeljne okvire v razvoju kvalitete in oblikujejo temeljne didaktične odločitve o nadaljnjem načrtovanju, pripravi in izvajanju procesa (Kramar, 1999, str. 124-125).

Opozorimo še, da predstavlja enega izmed učiteljevih pomembnih orodij za opazovanje učinkov njegovega družboslovnega kurikuluma tudi mikropouk. Zanj vemo, če si dovolimo govoriti strokovno nekoliko poenostavljeno, da postavlja pod "drobnogled" le segmentarni del kompleksnega pedagoškega družboslovnega procesa. Tudi mikropouk je lahko pomembno opazovalno orodje profesionalne rasti tako za učitelja družboslovja - začetnika kot tistega, ki že ima za seboj svojo bogato prehojeno profesionalno pot. Učitelj začetnik se namreč lahko spremeni v visoko kvalificiranega profesionalca le z nenehnim, vztrajnim iskanjem nečesa novega, boljšega, bolj kakovostnega. Saj je čas, v katerem živi tudi učitelj družboslovja, zanj čas kvalitete. Pedagoški čas nenehnih izzivov.

Sklep

Namen pričujočega prispevka je (bil) opozoriti na potrebo, da mora učitelj družboslovja nenehno odkrivati pri izvedbi svojega kurikuluma nove razsežnosti. Svoj kurikulum, njegove dosežene učinke mora skrbno opazovati. Ali denimo drugače: svoj kurikulum mora stalno strokovno in didaktično negovati. Tudi za družboslovno informacijo kot pomembno kurikularno sestavino namreč velja, da postaja v pluralnih družbenih okoliščinah za učečega se, zelo pomembni duhovni kapital. Tudi družboslovne informacije, kot to sploh velja za informacije, se danes izjemno hitro producirajo. Njihova izjemno hitra produkcija pa tudi vodi k njihovemu izjemno hitremu zastarevanju. Reklo, kar je bilo še včeraj izrazito aktualno, že danes ni več, je izrazito veljavno tudi za izobraževalno - edukativna znanja družboslovnega kurikuluma. Družboslovni kurikulum je potrebno nenehno razvijati, nadgrajevati. Za učitelja družboslovja mora vselej kurikularna izpeljava predstavljati izziv. Kot je (mora biti) sploh nenehno izzivna njegova pedagoška kariera. Ta je izrazito fluidnega, spreminjajočega se značaja. In prav v tem je čar pedagoškega dela, mar ne? Če imajo učitelji možnost izmenjati izkušnje v svojem delu,

postanejo pri svojem delu bolj učinkoviti, posledica pa je pogosto boljši uspeh učencev. Delo v odprtem odnosu z drugimi opazovalci je pogosto bolj koristno za učitelje, kot pa le poslušati nasvete in napotke, ki niso primerni vsepovsod (Cencič, 1991, str. 24).

LITERATURA

1. Bratanić, M.: Mikropedagogija, Školska knjiga, Zagreb, 1991.
2. Glasser, W.: Kvalitetna škola, Educa, Zagreb, 1994.
3. Glasser, W.: Učitelj v dobri šoli, Regionalni izobraževalni center, Radovljica, 1998.
4. Kyriacoc, C.: Temeljna nastavna umijeća, Educa, Zagreb, 1995.
5. Kramar, M.: Didaktični vidiki učiteljevega vpliva na kvaliteto izobraževalno-vzgojnega procesa, Pedagoška obzorja, 14, št. 3-4/1999, str. 123-127.
6. Toffler, A.: Future shock, Random house, New york, 1970.
7. Shinn, G.: Čudež motivacije, Tuma, Ljubljana, 1999.

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

Dr. Tatjana Ferjan

Zbirka knjig Naravna in kulturna dediščina v učni praksi

Strokovni članek
UDK 371.48
DESKRIPTORJI: naravne znamenitosti, kulturne znamenitosti, narodni park, različni odnosi do dediščine

POVZETEK - Sestavek govori o študiju in predstavitvi naravne in kulturne dediščine pri pouku. Ob različnih pristopih k obravnavi znamenitosti učenci oblikujejo različne odnose do ohranitve dediščine.

Professional paper
UDC 371.48
DESCRIPTORS: natural heritage, cultural heritage, national park, different atttitudes towards the conservation of heritage

ABSTRACT - The paper reports about the study and the presentation of natural and cultural heritage in the classroom. Through various approaches to heritage students can form different relationship to its conservation.

Uvod

V slovenskem prevodu izhaja zbirka knjig Naravna in kulturna dediščina, ki prikazuje kulturne in naravne zaklade Unescove dediščine po geografskih področjih. Knjiga Naravna in kulturna dediščina, Jugozahodna Evropa (Lotz J. in Veser T.), prikazuje 45 kulturnih dosežkov JZ Evrope in dva prirodna nacionalna parka. Knjiga Naravna in kulturna dediščina, Jugovzhodna Evropa (avtorja Schmidt M. in Veser T.), prikazuje 38 kulturnih znamenitosti in 7 nacionalnih parkov. Knjiga Naravna in kulturna dediščina, Srednja in Južna Amerika (avtorja Lotz J. in Schuermann), pa prikazuje 36 kulturnih znamenitosti in 12 nacionalnih parkov.

Naravna dediščina so naravna bogastva z enkratnim univerzalnim pomenom. Kulturna dediščina (sem sodijo spomeniki, celote, območja) je edinstvenega pomena zaradi zgodovinskih etnografskih estetskih razlogov. Naravna in kulturna dediščina sta ogroženi oziroma propad kateregakoli dela zmanjšuje vrednost dediščine, zato je naloga mednarodne skupnosti sodelovati pri varstvu dediščine izrednega pomena (iz navedenih knjig).

V sestavku želim prikazati didaktično vlogo omenjene zbirke, ki pri učencih budi določen vrednostni odnos do kulturne in naravne dediščine. Uporaba teh knjig v učni praksi je zato zanimiva.

Didaktični pristopi

Kako posredovati znanja o naravni in kulturni dediščini, kakšna znanja in zakaj, so gotovo temeljna vprašanja, da bi učencem razjasnili današnje stanje dediščine in odnos do nje. V splošnem uporabljamo dve poti:

- Metode, ki slonijo na enosmerni komunikaciji, npr. razlaga, predavanje, imajo znanje kot zaključen sistem resnic. Učitelji to posredujejo učencem, ki sprejemajo in si pridobivajo reproduktivna znanja. Predznanje je pomembno za lažje spoznavanje in sprejemanje novega. Deskriptivno prikazujemo, kakšno je nekaj, ugotavljamo stanje, ne da bi vzročno pojasnjevali. Če razlagamo eksplikativno, iščemo odgovore na vprašanje "zakaj" in vzročno pojasnujemo. Ob primerih, ki jih navajam, sem uporabila deskriptivni pregled (survey) in deskriptivno študijo primera.
- Pri drugi skupini metod se opiramo na Kolbov koncep, v katerem se prepletajo štiri aktivnosti: konkretna izkušnja, razmišljujoče opazovanje, abstraktna konceptualizacija, aktivno eksperimentiranje (Novak 1991, Požarnik 1990). Temeljimo na izkustvenem učenju, pri čemer so važne pretekle in sedanje izkušnje kot nujna, enakopravna faza spoznavnega kroga. Potreben je eksperiment, konceptualizacija, vse faze so prepletene v razmišljajočem opazovanju. Kolbov proces je za spoznavanje naravne in kulturne dediščine nujen, zato sem na primerih proučevala njegovo izvedbo. Prikazala sem dve metodi, ki slonita na tej osnovi in sicer problemski pristop k izbranem primeru (case study) in raziskovalni proces.

Didaktična klasifikacija poglavij v knjigi

V začetni didaktični komponenti učence seznanimo s knjigo, ki bo služila kot osnova pri delu. Predstavitev knjige je lahko enostavna ali pa dokaj široka, od zgodovine izhajanja (naslov v izvirniku), do vsebine, ki jo prinaša. S to oznako pritegnem pozornost učencev.

Didaktično poglavje in tekste, ki jih rabimo kot gradivo za učne ure, moramo razvrstiti po vsebini, po znanju, ki ga nudijo, po zahtevnosti in po ilustracijah.

Vsebina poglavij prikazuje naravno in kulturno dediščino. Prikazuje in opisuje znamenitosti. Didaktični pomen poglavij je pri obravnavi splošne in regionalne geografije, seveda pa mora biti vsebina izbrana glede na snov, ki jo obravnavamo. Pri tem ima lahko glavno vsebinsko, motivacijsko, dopolnilno ali pritrdilno funkcijo.

Didaktična vloga znanja, ki jo poglavja nudijo, razvrsti vsebine, pri katerih učenci spoznajo nove informacije - torej ima značaj širjenja znanja na osnovi raziskovanja, opisovanja, prikazovanja. Poglavja so glede na znanje različno zahtevna, od enostavnih prikazov do zahtevnih sestavljenih vsebin. Zahtevne vsebine razvijajo logično mišljenje, npr. obravnavajo znamenitosti, ki imajo razvojno pot.

Vsebine, znanje, zahtevnost poglavij so povezani s slikami. Vloga slik z didaktičnega vidika je zlasti v tem, da s pomočjo njih preidemo od spominske zapomnitve k razumski usvojitvi snovi oz. od deskripcije k problemski predstavitvi. Ustvarjajo tudi večji interes, lažje in trajnejše pomnjenje.

Mislim, da je didaktična vloga knjige Naravna in kulturna dediščina za geografijo pri pouku dokajšnja, saj jo lahko uporabljamo pri obravnavi splošne in regionalne geografije. Slikovna oprema knjige je izvrstna.

Didaktična vrednost predstavljenih naravnih in kulturnih znamenitosti ni odvisna samo od strokovnosti in zahtevnosti poglavij, ampak je odvisna od načina dela z njimi pri pouku.

Poznavanje naravne in kulturne dediščine

Želela sem ugotoviti, kakšno znanje imajo učenci o naravnih znamenitostih, o kulturni dediščini in kakšen odnos imajo do nje. V ta namen sem izvedla anketo z desetimi vprašanji v treh razredih:

1. Kaj si predstavljaš pod pojmom: naravna dediščina, kulturna dediščina, narodni park?
2. Ali poznaš narodne parke v svetu in pri nas?
3. Ali poznaš, ali si bral katero od knjig Naravna in kulturna dediščina?
4. Katere kulturne znamenitosti te najbolj zanimajo?
5. Katera naravna lepota te najbolj pritegne?
6. Kdaj obiskuješ znamenitosti?
7. Kakšen odnos imaš do naravne dediščine, do kulturne dediščine?
8. Kaj ti pomeni dediščina?
9. Ali misliš, da je treba zaščititi več ozemlja?
10. Ali je treba o naravni in kulturni dediščini spregovoriti pri pouku in pri katerem predmetu?

Prva skupina vprašanj kaže na slabo poznavanje pojmov in na nekoliko boljše poznavanje imen narodnih parkov. Knjigo Naravna in kulturna dediščina pozna dobra tretjina učencev, le redki učenci so knjige tudi brali. Ugotovljeno znanje govori o potrebi vključevanja omenjenih vsebin v pouk.

Odgovori iz druge skupine vprašanj kažejo, da lepote okolja učinkujejo na človeka, emocije in duhovnost. Ob ugledu znamenitosti iščemo sprostitev. Na preferiranje določene naravne lepote ali kulturne znamenitosti vpliva zlasti individualna odločitev, lahko pa tudi odločitev skupine za ogled, šolski program in seveda tudi estetske norme.

Iz odgovorov na tretjo skupino vprašanj sledi, da učenci želijo več takega znanja pri pouku. Mislijo, da je geografija poklicana k temu, da prikaže znamenitosti, da jih prouči in omogoči učencem, da razvijejo svoj odnos do naravne in kulturne dediščine. Če učenci spoznajo naravne in kulturne lepote, jih znajo ceniti in tudi varovati.

1. primer: Učna ura ob knjigi Naravna in kulturna dediščina, Srednja in Južna Amerika – prikaz narodnih parkov

Omenjena knjiga prikazuje parke kot naravno dediščino in naravne lepote s pomočjo slik in zgoščenega teksta. Uro izvedemo kot nadgradnjo pri spoznavanju naravnih značilnosti Južne Amerike.

Potek učne ure

1. Uvod

   Učitelj:
   - predstavi knjigo,
   - motivira za branje,
   - nakaže svojstvenost parkov.

   Dijaki:
   - zbudi se jim zanimanje za proučitev naravnih znamenitosti,
   - delijo se po skupinah,
   - vzamejo knjige z nalogo proučiti določen park.

2. Ustvarjalni del

   Dijaki:
   - pridobijo nova znanja o parkih v Srednji in Južni Ameriki,
   - pripravijo poročila za naslednje parke: Rio Platana, Darien, Los Katios, Manu (tropski gozdovi), Galopaško otočje (želve, kuščarji), Iunacu (slapovi), Los Glaciares (ledeniki),
   - izberejo slike in oblikujejo predstavitev.

   Učitelj:
   - svetuje in opazuje.

Pri tem igra posebno vlogo slikovno gradivo v knjigi, ki je izredno bogato in zanimivo. Kaj pomenijo slike? Slika je predstava okolja, znamenitosti, naravne dediščine. Omogoča posredno opazovanje naravnih lepot, ki jih zaradi oddaljenosti ne moremo direktno opazovati. Opazovanje pa pomeni osnovo našega dela, učenja, razumevanja in pomnjenja.

Didaktične vloge slike se mnogokrat premalo zavedamo. In prav ob spoznavanju tako zanimivih področij, kot je prav naravna dediščina, je slika nujna spremljevalka razlage in seveda študija, ob katerem se oblikuje odnos do okolja.

3. Predstavitev

   Dijaki:
   - prikažejo v besedni in slikovni obliki posamezne parke.

4. Vrednotenje

   Dijaki:
   - razvijejo občudovalni, varovalni in vrednostni odnos do narave ob gledanju številnih slik ter pri tem oblikujejo kriterije za vrednotenje narave.

   Sledijo vprašanja v diskusiji med učenci:
   - Kaj je vplivalo na nastanek tolikih narodnih parkov?
   - Kateri parki so predstavljeni?
   - Kaj je posebnost v tej knjigi?
   - Katere podatke si pridobil v njej?
   - Kakšno vlogo igra narodni park?
   - Kakšne izboljšave je prinesel čas na področju narodnih parkov?
   - Zakaj bi ustvarjali nove naravne parke in zaščitena območja?
   - Katero literaturo bi brali za dopolnitev znanja o naravni dediščini (Osupljiva zapuščina, čudovite stvaritve narave - Rekar S., Ljubljana, 1997)?

2. primer: Raziskava kulturne dediščine v Južni Ameriki

Raziskava pomeni samostojno delo učencev. Učenci se ob knjigi srečajo z znamenitostmi različnih kultur: Majev, Inkov, Špancev in jih izberejo za predstavitev.

Potek učne ure

1. Uvod

   Učencem pojasnimo metodo, s katero bodo delali. V navodilih je jasno izraženo, kaj naj študija predstavlja. Gre za "case study" posameznih primerov kultur v Južni Ameriki.

2. Izbor teme

   Izberemo temo, s katero bodo učenci predstavili kulturno dediščino. Organiziramo skupinsko delo.

3. Izvedba

   Učenci v skupinah proučujejo naslednje učne teme:
   - Tikal - palače, piramide
   - Joya de Ceren - inkovski Pompeji
   - Copan - majevska mojstrovina

- Cuzco - inkovsko mesto
- Machu Picchu - inkovska kultura
- Cartagena - trdnjavsko mesto
- Quito - andaluzijska zasnova
- Lima - baročno jedro
- Brasilia - moderno mesto

Najprej učenci zbirajo elemente v besedni, slikovni obliki. Raziskovanje je usmerjeno v induktivno analizo. Učenci prikažejo kvaliteto situacij, ki so posledice procesov, ki neprestano tečejo. Na osnovi grupiranja in analiziranja prikažejo kulturno dediščino. Analiza sugerira teorijo, teorija pa izlušči probleme, ki so v našem raziskovalnem primeru: uničevanje dediščine in njena ohranitev v zaščitenih področjih.

Učenci se pri celotni raziskavi ukvarjajo s procesi. Vse je povezano s slikovnimi predstavitvami, ki služijo kot izhodišče oz. dopolnilo pri raziskavi. Ob zaključku sledi poročilo, ki pa daje tudi že nove strategije pri gospodarjenju s kulturno dediščino. Ob poročilu in izbranih slikah se kaže učenčev pogled na kulturno dediščino in izoblikuje se nov odnos do vsega lepega, ki se naj ohrani.

Knjiga Naravna in kulturna dediščina, Srednja in Južna Amerika, daje bogat prikaz naravnih in kulturnih znamenitosti ter lepot v pokrajinski stvarnosti. Rezultati dela ob uporabi knjige so v tem, da učenci spoznajo knjigo, njeno vsebino, številne znamenitosti. Vsebina odpira nove poglede na dediščino, s tem tudi na estetske vrednosti, saj v knjigi učenci odkrijejo in spoznajo številne naravne in kulturne lepote in si oblikujejo nov pogled na enkratne stvaritve, v čemer je tudi glavna vloga uporabljene knjige.

Na osnovi takega znanja se učenci usposabljajo za srečanje z naravno in kulturno dediščino tudi v drugih knjigah prikaza Unescove dediščine in tudi v živo. Postajajo sposobni pravilnega vrednotenja narave in izbora znamenitosti v njej. S pomočjo knjig se oblikuje učenčev odnos do dediščine in izražajo se njegove okoljske preference do posameznih znamenitosti ter naravne in kulturne dediščine kot celote. Ob čudovitih slikah indirektno v knjigah se v učencih budi občudovalni, varovalni in končno vrednostni odnos do naravnih in kulturnih lepot, kar je koristnost navedenega dela v učni praksi.

Zaključek

Namen takega pouka je torej pri učencih zbuditi določen vrednostni pogled na prostor in njegove danosti. Pod pojmom "vrednota" razumemo tiste pojave in oblike, ki jim je človek pripisal nematerialne pomene (Skoberne, 1988). Vrednotenje je zelo osebno in je odvisno od znanja in zanimanja človeka. Kako vrednotimo, kaj vrednotimo in zakaj so težka vprašanja in še težji odgovori. Vrednotenje okolja

se spreminja v zvezi s potrebami, s tehnološkim razvojem in s posegi človeka. Merila za vrednotenje naravne in kulturne dediščine so lahko: izjemnost, tipičnost, kompleksnost pojavov, ekološki in kulturni vidik (Hlad, 1997). Človek lahko naravno in kulturno danost zaščiti in ustvari naravne parke in rezervate, ki imajo svojstveno vrednost (naravno in estetsko). Učenci naj vedo, da se vrednost elementov v okolju menja, da je različna z različnih vidikov in da se spreminja pod vplivom človeka. Vrednotenje okolja je treba obravnavati z visoko stopnjo kritičnosti. Prikaz naravnih in kulturnih znamenitosti in lepot v pokrajinski prostorski stvarnosti vzgaja učence v smeri ohranitve lepot in vrednotenja dediščine v estetski luči. Občudovalni odnos do znamenitosti se tako veže z varovalnim. Cilj dela je pri učencih zbuditi zavest, da je dediščina enkratna in neponovljiva, zato imejmo do nje spoštovalni odnos. To je tudi vrednota, ki jo poudarjajo omenjene knjige in ki jo učenci spoznajo in odnesejo v življenje.

LITERATURA

1. Hlad B.: Varstvo geološke dediščine, Zbornik posveta geološke naravne dediščine, Ljubljana, 1998.
2. Grazzini G.: Narodni parki sveta, Ljubljana, 1993.
3. Rekar S.: Osupljiva zapuščina, čudovite stvaritve narave, Ljubljana, 1997.
4. Sagadin J.: Kvalitativno, empirično pedagoško raziskovanje, Sodobna pedagogika, št. 7-8/1991, Ljubljana.
5. Ferjan T.: Ecological problems at geography lessons, IGU Regional Conference, Prague, 1994.

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

Mag. Marjeta Cerar

Kurikularna prenova domske vzgoje

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 37.018.3

DESKRIPTORJI: kurikulum, načrtovanje kurikula, dijaški domovi, domska vzgoja, cilji vzgoje, vsebine programa, organizacija dela, zakon o dijaških domovih

POVZETEK - Članek govori o kurikularni prenovi na področju dijaških domov (1996-1999) z vidika članice kurikularne skupine za prenovo programa domske vzgoje. Predstavljeni so razlogi, zakaj je delo kurikularne komisije na tem področju, ki ima specifično zgodovino, strokovni razvoj ter specifičen položaj v šolskem sistemu in evropski tradiciji, posebno zahtevno.

Osrednji del članka tvori objava delovnega gradiva iz dela kurikularne komisije, ki opisuje predloge, kako do ciljev, vsebin in organizacije delovanja domov. Ker brez opredelitve v zakonu komisija ne more opraviti dela, ki presega njene pristojnosti, se članek zaključi s predlogom za izdajo zakona o dijaških domovih, ki naj opredeli cilje, organizacijo in vsebino dela. Na podlagi zakonske definicije je odprta pot za načrtovanje kurikuluma dijaških domov, to pomeni za načrt delovanja javnih dijaških domov in za načrtovanje programa domske vzgoje.

Conference paper

UDC 37.018.3

DESCRIPTORS: curriculum, planning of the curriculum, dormitory (hostels, college) dormitory education, educational goals (aims), contents, school management, legislation of dormitoy education

ABSTRACT - The paper deals with the curricular renewal in the field of dormitory (student hostels, college) (1996-1999). It is given from the standpoint of a member of the curricular group for the renewal of the program of dormitory education. It presents the reasons why the work of the curricular committee in this field is required. Dormitory has specific tradition, professional development and specific position in the educational system and European tradition.

The central part of the paper is the publication of the working material from the work of the curricular committee which describes the proposals how to achieve the goals, contents and organisation of the functioning of dormitory. Since the committee cannot perform the work which is beyond its competence without the adequate legal basis, the paper finishes with the proposal to issue a law on dormitory which should define the goals, organisation and contents of work. Based on a legal definition the path to planning the curriculum in dormitory is open, i.e. the plan of activities in public dormitory and planning the program of dormitory education.

1. Uvod

Kurikularna prenova dijaških domov je dinamična in zahtevna naloga in pomeni za stroko poseben izziv. V članku je prikazana faza dela v kurikularni prenovi, ki je skušala definirati temeljna izhodišča in determinante domske vzgoje ter odprla nekatera vprašanja. Zahtevnost prenove kurikuluma domske vzgoje še povečujejo elementi prenove: cilji, vsebine, postopki (metode) in evalvacija, ki so težko določljivi iz več razlogov.

Prvi razlog je pedagoška tradicija v domovih, ki se je dokaj pozno izvila iz skrbniškega in pazniškega vzorca domov (sirotišnice, internati). Drugi razlog je šele v 70. letih izražen interes države za domove in za strokovni pristop k vzgoji v njih. V tem času nastane skok v postavljanju infrastrukture, s preobsežno gradnjo dijaških domov, s predimenzioniranimi kapacitetami. Odprta je študijska smer domske vzgoje na filozofski fakulteti, ki ne zdrži daljšega obdobja in se že pred osamosvojitvijo, torej prelomom družbene ureditve, pretvori v pedagogiko marginalnih skupin mladih. Postavljajo se teoretični temelji domske pedagogike, prelom s tradicijo, ki je bila na področju domov raznolika. Tretji razlog je evropska tradicija dijaških domov oziroma internatov, ki oblike in sistema, kot je naš, z javnimi dijaškimi domovi, ne pozna, zato neposredne primerjave niso mogoče.

Četrti razlog je ostanek enotnega sistema domov, ki ga je novi slovenski šolski sistem dokaj boječe sprejel v mrežo šol in javnih zavodov. Domovi so opredeljeni le na ravni splošnega šolskega zakona. Razdelava sistema v zakonu o dijaških domovih (cilji, programi, organizacija dela) še čaka na realizacijo. Kurikularna prenova za pripravo vzgojnih programov v domovih odpira te potrebe. Peti razlog, ki pomeni izziv za organizacijo in delo dijaških domov, je njihova namembnost, ki je po splošnem zakonu opredeljena za bivanje učencev, vajencev, dijakov in študentov. Šesti razlog so spremembe mreže domov, ki jih prinaša splošni zakon z javnimi in zasebnimi domovi.

Zaradi vseh teh razlogov se je v kurikularni komisiji razvila diskusija, kakšne so determinante na področju načrtovanja kurikula domske vzgoje in kako jih določiti.

2. Zagotavljanje pogojev za delo kurikularne komisije ali kako do vzgojnih programov v dijaških domovih

Za zagotovitev pogojev v kurikularni komisiji pri načrtovanju vzgojnega programa v dijaških domovih (kurikulum v ožjem pomenu: cilji in vsebine, kot ga pojmuje nacionalni kurikularni svet) je nujen konsenz o teoretičnih izhodiščih domske pedagogike oziroma o vrednotah v vzgoji, torej kakšno vzgojo želimo imeti v javnih domovih v skladu z novo zakonodajo in usmeritvami. Komisija naj bi se odločala o (metodologiji), poti do ciljev vzgoje v javnih dijaških domovih, glede na zakonske pomanjkljivosti. Zato naj bi se se z nalogami, ki presegajo delo kurikularne komisije, seznanila tudi javnost in strokovna javnost, kar bi bil prispevek k ciljem in vsebini dela dijaških domov.

Kako do splošnih in skupnih ciljev v nacionalni kurikularni komisiji za domove? Na prvem mestu je odločitev o načinu, torej o poti, kako do ciljev. Na podlagi ciljev se lahko lotimo vsebinskih izhodišč v določenem časovnem okviru (kot obvezuje ministrstvo člane kurikularne komisije v pogodbi), časovni okvir pa naj prispeva k

načrtovanju za vključitev subjektov na racionalni in empirični ravni. Na racionalni ravni postavljata zahteve do kurikula država in stroka. Vzgojitelji so hkrati izvajalci in presojevalci na racionalni in empirični ravni evalvacije. Starši prispevajo h kurikulu domske vzgoje s svojimi zahtevami in pričakovanji. Dijaki sodelujejo v načrtovanju programa v skladu z njihovimi pričakovanji, pri preverjanju v praksi in pri ovrednotenju programa z njihovega vidika.

V prispevku "Kako zagotavljati pogoje za izvedbo vzgojnih programov v dijaških domovih" se sprašujemo, kako do teoretičnih izhodišč, iz katerih izhaja načrtovanje kurikula javnega internata. Za izhodiščne vrednote v sistemu edukacije kot celote se je država že opredelila v preambuli v Belo knjigo, kjer so izpostavljene globalne spremembe v Sloveniji, zlasti oblikovanje samostojne države, vzpostavitev večstrankarskega političnega sistema in sprejem nove ustave. "Nasloniti se je treba na skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot, ki so razpoznavne v človeških pravicah, pravni državi, pluralni demokraciji, strpnosti in solidarnosti (Bela,1995). Te opredelitve nudijo izziv za konkretizacijo v razmerah delovanja dijaških domov.

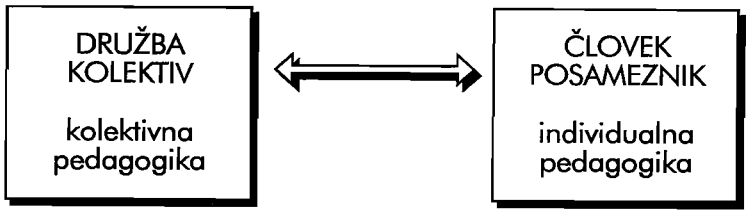
Drugi način poti do ciljev je zahtevnejša induktivna pot. Teoretično izhodišče domske vzgoje in pojmovanje kurikula določa način načrtovanja kurikula. Od pojmovanja kurikula je odvisno, kako celostno bo načrtovanje, saj v teoriji ni pravega soglasja, kaj vse sodi v kurikulum. Kurikulum v ožjem smislu so le učni cilji z vsebinami, kot ga pojmuje ministrstvo v zadolžitvah kurikularnih skupin. Sicer pa sodi v kurikulum tudi opredelitev poti (metod), kako z določenimi vsebinami priti do teh ciljev, s kakšnimi oblikami in pripomočki, kako novost spremljati in kako izobraževati učitelje oziroma vzgojitelje za delo v novih kurikulumih (Kroflič, 1997). Tako pojmovan kurikulum pridobi širše razsežnosti in se začrta v svojem uveljavljanju v obliki neskončne spirale. To pa pomeni, da ko vpeljemo novost z vsemi spremljevalnimi elementi, se že rodi potreba po redefiniranju izhodiščnega načrta (ur. Cerar, 1989). Prenova je neskončen proces, zato so nujne razmejitve, do kod so načrti stalni, nespreminjajoči del kurikuluma, in od kod deluje kurikulum kot spremenljiv.

3. Teoretična izhodišča vzgoje

Pojmovanje in razumevanje človeka v pedagogiki je najtesneje povezano s cilji vzgoje. V pedagoški tradiciji poznamo pristope, ki izhajajo iz posameznika ali iz družbe. V skladu s tema dvema polarnostima govorimo o sociocentrični pedagogiki oziroma o pedocentrični pedagogiki. Pri individualni pedagogiki je nosilec in temeljno izhodišče vzgoje posameznik (subjektivno), sociocentrična pedagogika pa temelji na družbi (objektivno) kot temeljni oblikovalni sili. V zgodovini pedagogike govorimo o dveh temeljnih smereh. Prvo predstavlja pedagogika, ki izhaja iz ciljev, ki so izven človeka, v družbi in v njenih normah (sociocentrična). Pri tem je

oblikovalna sila zunaj posameznika in izhaja iz družbe, njenih zakonitosti in posebnosti. Druga pa je individualna pedagogika in izhaja iz cilja, ki ga posameznik nosi v sebi. V ciljih vzgoje se upošteva človek, njegov razvoj, posebnosti in njegove potrebe.

Slika: Komunikacijska pedagogika



V prvem primeru je v teoriji v ospredju družba, zapostavljeni pa so procesi človekovega razvoja, medtem ko so v drugem primeru v ospredju procesi in razvoj posameznika izvzeti iz družbene skupnosti.

Preseganje skrajnih pedagoških teorij pomeni komunikacijska pedagogika, pedagogika odnosa. Ta pedagoška orientacija postavlja v ospredje človeka kot posameznika, skupnost, družbena sfera pa se pojavi sekundarno kot oblikovalna sila, ki prihaja po človeku do človeka v odnosu. Temelji te smeri pedagogike so postavljeni na osnovi pojmovanja človeka kot dialoškega bitja. Filozof, ki s svojim pojmovanjem človeka kot odnosnega bitja v tem stoletju odločilno vpliva tudi na pedagogiko, je Martin Buber (Scheuerl, 1985). S človekom - bitjem odnosa postavi teoretično osnovo za komunikacijsko pedagogiko, ki presega obe skrajnosti subjektivizma in objektivizma, oziroma individualizma in kolektivizma. Človeka imenuje kot odnosno bitje "onstran subjektivnega in tostran objektivnega" (Buber, 1982).

Gre za preseganje napetosti med kolektivističnim pogledom na domsko vzgojo, kjer je posameznik podrejen enotnim normam kolektiva (izgubi se v kolektivu - asimilacijski pogled) in na drugi strani individualističnim pogledom na vzgojo, kjer ima posameznik sorazmerno malo ali nič skupnega z drugimi člani neke skupine. Taka skupina ne pozna skupnih vrednot, ne skupnih in za vse obveznih norm (Gerjolj, 1995).

Vzgoja ne more dosegati ciljev brez dialoškega odnosa z gojencem. Če vzgoja poteka ob pasivnem sprejemanju, cilj v demokratični družbi, v kateri je nosilec vrednot in aktivnosti posameznik, ne more biti dosežen. Aktiviranje gojenca je cilj, ki ga lahko uresničujemo samo v skupnosti in dialoškem odnosu. V dialoškem smislu je gojenec avtarktično bitje, ki je kot tak nosilec in iz sebe delujoč na področju iskanja in uresničevanja svojih perspektiv. Zato gojenec ne more biti objekt v očeh vzgojitelja ali katerekoli druge oblasti ali političnega sistema. Ob upoštevanju

temeljnih principov dialoga in nenazadnje kulturnega prostora se posameznik hrani v skupnosti in jo hkrati bogati.

Poleg tega pa pedagogika, osnovana na takšnih teoretskih predpostavkah, omogoča tudi obremenitve dijakov, ki so v skladu z njihovo naravo, potrebami in cilji ob upoštevanju razvoja, individualnih posebnosti in delovnega tempa, ker se vzgoja udejanja v odnosu "jaz-ti". Komunikacijska pedagogika kot teoretična orientacija izpostavlja vzgojitelja kot osebo, njegove zmožnosti in osebnostno držo. Bogastvo odnosa, ki ga je zmožen vzpostaviti vzgojitelj v vzgojnem procesu in poteka v odnosu z gojenci, je poleg teoretičnega zasuka v smeri individualnosti vzgojitelja in gojenca tudi odgovor na optimalne zahteve obremenitev dijakov.

Poleg vidika, ki ga obravnava teorija vzgoje, dialoška pedagogika deluje na principu sistemske teorije, odprtega sistema na principu zaupanja in resničnega reševanja problemov, ne pa na principu totalitarističnega pristopa, ki načelno ne rešuje, ampak izloča. V odnosni pedagogiki sta pomembna oba nosilca vzgoje: vzgojitelj in gojenec, vzgoja pa poteka na relaciji odnosa "jaz-ti" v obe smeri.

V obdobju, v katerega segajo korenine nastanka vzgojnega programa za dijaške domove, je državna in teoretična orientacija slovenskih dijaških domov na podlagi kolektivistične pedagogike sociocentrična. Ta vpliv se še vedno zrcali v vzgojnem programu, konceptu, sistemu in praksi dijaških domov.

Dialoška pedagogika s preseganjem objektivizma in subjektivizma postavi v ospredje osebo. Moje teze nakazujejo rešitev iz stiske in teoretičnega vakuuma, v katerem se znajdemo, če želimo reševati teoretično nasprotje med kolektivno in individualno pedagogiko na ravni pomikanja v smeri ene ali druge skrajnosti. Tudi sodobne teoretične razprave v slovenski pedagogiki gredo v smeri preseganja tega dualizma. Zavedam se, da so teze, ki jih tu prvič objavljam, izziv za teoretično obdelavo tudi v drugih razsežnostih, torej zahtevajo širšo in celostno obdelavo. Teoretični okvir dialoške pedagogike bi omogočal dovolj širok okvir različnim teoretskim modelom v javnih dijaških domovih, ki se v praksi že oblikujejo (Glasser, Frankl, gestalt, restitucija).

4. Kurikulum – opredeljevanje ciljev vzgoje

Kurikulum zahteva učno-ciljno in procesno načrtovanje. Njegovo določanje in uresničevanje je v presečišču interesov države, pluralne demokracije, ved, ki se ukvarjajo z vzgojo, znanstveno-raziskovalnega in razvojnega dela, neposredne šolske prakse in civilne družbe.

Vzgojiteljem in drugim izvajalcem vzgojno-izobraževalnega procesa v dijaškem domu je kurikulum obveza, ki jo morajo upoštevati in se po njej ravnati v izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Kurikulum je vzgojiteljem osnova in vodilo, ki jim je v pomoč pri neposrednem izvajanju vzgojnega procesa.

Dijakom oziroma gojencem je kurikulum vodilo pri življenju in delu v dijaškem domu, kaže jim cilje doma, strukturo in vzgojne vsebine, ob katerih naj bi razvijali svoje sposobnosti in osebnostne lastnosti.

Starši dijakov želijo vplivati na vsebino in izvajanje kurikuluma, ker so tudi od zasnove in izvajanja dela v dijaških domovih odvisni razvoj in dosežki njihovih otrok.

Prepletanje različnih interesov (teoretskih, individualnih, političnih, predmetnih....) v kurikulumu kaže na njegovo pomembnost in zapletenost (Ivanuš Grmek, 1997). Ob določanju kurikuluma se pojavljajo vprašanja na vseh teh ravneh, kakor tudi na področju izvajanja v neposredni dejavnosti. Zato je pri kurikulumu potrebno uravnotežiti teoretično in praktično raven predmeta dejavnosti, torej domske vzgoje v sistemu delovanja dijaških domov.

V didaktični teoriji srečamo na tej ravni najpogosteje: načrtovanje oziroma pripravo okvirnih vzgojnih programov, oblikovanje konkretnih učno-vzgojnih programov, priprave na uro - učna priprava (didaktična dispozicija). V okviru načrtovanja v praksi se je na nacionalni ravni uveljavil "okvirni vzgojni program za dijaške domove", na ravni načrtovanja v domovih pa "letni delovni načrt".

Pri načrtovanju je potrebno upoštevati obseg in različne nivoje načrtovanja, hkrati pa celoto in prepletenost dejavnosti, zato na kratko predstavljamo izhodišča načrtovanja v luči sistemske teorije po temeljnem izvirnem domačem strokovnem delu, ki je bilo objavljeno sredi osemdesetih let na temo učno ciljnega načrtovanja (Širec, 1985).

Sistemsko teoretska izhodišča, iz katerih izhaja učno ciljno načrtovanje, so stara kot človeška kultura. Vzgojno učno ciljno načrtovanje temelji na vzajemnih odnosih v okviru delovanja določene sistemske celote. Širec v razpravi o vzgojnih ciljih razume cilj kot neposredno uresničljiv namen, smoter pa posredno dolgoročno uresničljiv namen.

Sistem je:

- kompleks prvin v medsebojnem učinkovanju, združenih s skupnim ciljem;
- celovit kompleks medsebojno povezanih prvin, ki predstavljajo enotnost z okoljem;
- hkrati podsistem in del nadrejenega sistema, sistema na višji ravni in je nižjega reda v odnosu na sistem, ki mu pripada;
- strukturalna in funkcionalna enotnost enovrstnih in raznovrstnih prvin ali dejavnikov, ki z medsebojnimi učinki tvorijo celoto;
- sestavljen je iz treh vrst dejavnikov (prvine, odnosi ali zveze med prvinami, procesi, po katerih sistem funkcionira);
- določen s strukturo, ki opravlja določene funkcije, daje ali predeluje informacije;

- urejena medsebojna množica medsebojno povezanih prvin, združenih s skupnim ciljem delovanja z enotnim upravljanjem, ki tvori v povezanosti z okoljem v celoto;
- določen s prvinami, lastnostmi prvin in zvezami oz. odnosi med prvinami.

Učni cilji kot učnociljni sistem:

- obstaja takrat, če obstajata vsaj dve sistemsko povezani prvini: vsebinska in dejavnostna;
- mora biti smiselno vključen v nadrejeni učnociljni sistem na relaciji splošno – posebno – posamezno;
- imajo z vidika kompleksnosti status medsebojno povezanih prvin, kajti proces ne more potekati samo po splošnih, abstraktnih učno-vzgojnih smotrih brez operativnih učnih ciljev, enako tudi ne samo po konkretnih, operativnih ciljih brez učno-vzgojnih smotrov.

Kadar hočemo povedati, da nam gre za vzgojni cilj v okviru pouka, izrazimo to s terminom vzgojno-učni cilj. Izobraževalni in vzgojni učni cilji pa obstajajo seveda tudi izven pouka, npr. pri spontanem izobraževanju, v dijaških domovih, v družini...

V skladu s konceptom kurikularne prenove v kurikularni komisiji za domsko vzgojo opredeljujemo cilje in vsebine vzgojnih programov predmeta domske vzgoje. Ker ni izdelanega koncepta delovanja dijaških domov, se kaže potreba po njegovem definiranju, kar pomeni postavitev vizije, ciljev in vsebin ter organizacije dela v domu (domski kurikulum) na osnovi analize stanja, ob mednarodni primerljivosti in sodelovanju študijskih skupin vzgojiteljev. Zato predlagam nekaj ključnih primerov za delo študijskih skupin.

Pri predlogih izhajam iz dejstva, ki sem ga navedla na drugi seji PKK, da delo in vsebinske širitve komisije prispevata k postavitvi ciljev in vsebin dijaških domov, za kar smo se odločili na 5. seji kurikularne komisije v juniju 1997. To pomeni, da kurikularna skupina za domove ne bo širila svojih zadolžitev in bo ostala pri določanju ciljev in vsebin.

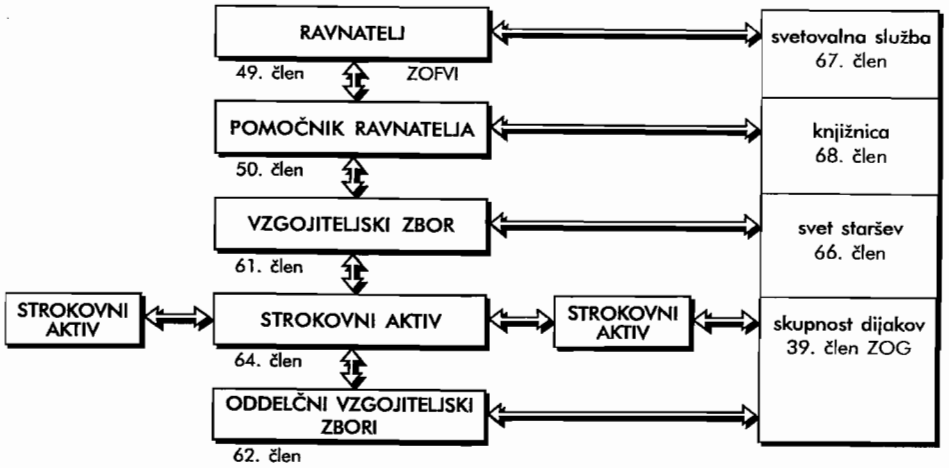
V skladu s konsenzom, ki smo ga dosegli na 5. seji predmetne kurikularne komisije, se v okviru te komisije lotimo izhodišč in ciljev dijaških domov na nacionalni ravni. V tem primeru bi se morala komisija imenovati področna kurikularna komisija, saj obravnava popolnoma samostojno področje v vzgojno-izobraževalnem sistemu in sicer dijaške domove. To namreč pomeni, da je področje dijaških domov enakovredno področje v sistemu z gimnazijami ter poklicnim in srednjim strokovnim izobraževanjem. Ker v zakonu, ki sicer samostojno obravnava obe področji, ni samostojnega zakona za področje domov, so v tem tekstu prikazani "cilji" iz obeh zakonov za vidno predstavitev, kako iz splošnega zakona (ZOFVI) po analogiji Zakona o gimnazijah in Zakona o poklicnem in strokovnem šolstvu postaviti cilje za dijaške domove.

3. seja PKK za domsko vzgojo je že prispevala k odločitvi, da se sicer predmetna komisija za domsko vzgojo ne spreminja glede na naziv in formalne zadolžitve (sklepi, pogodbe), vendar velja dogovor, da se komisija loteva prvenstveno dijaških domov in ne le predmeta domske vzgoje. Gre torej za sistem, kar pomeni delo komisije predvsem na področju dijaških domov kot organizacije v sistemu vzgoje in izobraževanja, njihovih ciljev in vsebin.

Pri zasnovi koncepta dijaških domov upoštevamo poleg metodoloških izhodišč kurikularne prenove še preambulo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v RS, ki govori, da globalne spremembe v Sloveniji, zlasti oblikovanje samostojne države, vzpostavitev večstrankarskega političnega sistema in sprejem nove ustave zahtevajo tudi spremembe v sistemu edukacije. Poudarek je namenjen vključevanju evropske dimenzije v vzgojo in izobraževanje. Nasloniti se je treba na skupno evropsko dediščino političnih, kulturnih in moralnih vrednot, ki so razpoznavne v človekovih pravicah, pravni državi, pluralni demokraciji, strpnosti in solidarnosti (1995).

Za določanje ciljev dijaških domov se bomo naslonili na cilje vseh treh zakonov (2. člen ZOFVI, 2. člen Zakona o gimnazijah in 2. člen Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju). Teoretična osnova šolskih zakonov je Bela knjiga (1995).

Slika: Strokovni organigram



K definiciji vsebin, njihovi razporeditvi in izvedbi organizacije dela v javnih dijaških domovih lahko pomaga v skladu z zakonom izdelan strokovni organigram. Prikazani organigram je bil pripravljen za enega večjih dijaških domov po analogiji členov splošnega šolskega zakona.Ti govorijo o strukturi, pristojnostih in medse-

bojnih odnosih strokovnih organov. Zakonski okvir določa status in avtonomijo vzgojitelja v dijaškem domu. Na podlagi strokovne avtonomije matičnega vzgojitelja določa njegovo sodelovanje v okviru delovanja celotnega doma (gl. organigram in vsebino citiranih členov zakona v organigramu). To je lahko gradivo za študijsko skupino ravnateljev in vzgojiteljev. Za delo v študijski skupini bo še podrobneje razdelano in pojasnjeno.

Sistem vzgojnih ukrepov določa vsebino in koncept doma, zato predlagam pripravo pravilnika o vzgojnih ukrepih oziroma pravicah in dolžnostih dijakov, ki v šolsko-sistemskem smislu ustreza Pravilniku o ocenjevanju in šolskem redu na ravni srednjih šol (gl. pravilnike MŠŠ). Pravilnik, ki bi ga kot predlog za dijaške domove oblikovali ali dograjevali v študijskih skupinah, bi pokrival področje, ki ga v našem gradivu pokriva strokovno področje o motivaciji dr. Skalarja (*GRADIVO*, 1998).

5. Sklep

Za ureditev razmerij v dijaških domovih po enotni šolski zakonodaji je, po izkušnji vodenja dijaškega doma, po novem splošnem zakonu in delu v prenovi programov Zakon o dijaških domovih nujnost. Le zakon o dijaških domovih lahko opredeli: temeljne naloge dijaških domov, načela in cilje, pravice do izbire programov, organizacijo in vsebino domske vzgoje, vpis in sprejem, letni delovni načrt, financiranje in vire financiranja, višino plačila staršev, razvoj dejavnosti, povezovanje domov v skupnosti, zbiranje in varstvo osebnih podatkov, delavce v dijaških domovih itd.

Zakon o dijaških domovih, ki po logiki ostalih področij sodi v šolsko zakonodajo, bo šele omogočil delo na ravni domskega kurikula in predmeta domske vzgoje. Na ta način bo podana podlaga za delo tima. Predmetni kurikularni komisiji za domsko vzgojo (določanje, načrtovanje, potek, spremljanje in vrednotenje) v vzgojni skupini specifičnega doma bo ustrezno predmetom v kurikularni prenovi šolskega sistema. Omogočena bo priprava posameznih pravilnikov: o normativih in standardih, o vpisu, o domskem redu, vzgojnih ukrepih itd. Skratka kurikularna prenova je velik izziv tudi za dijaške domove in izziv za razvoj didaktike vzgoje.

LITERATURA

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
2. Bognar, L., Matijević, M. (1993). Didaktika. Školska knjiga, Zagreb.
3. Buchberger, F. et al. (1997). Seminardidaktik. Studienverlag, Innsbruck-Wien.
4. Buber, M. (1982). Princip dialoga. DIČ 2000, Ljubljana.

5. Cerar, M., B.M. Požarnik (1989). Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli, SDP Didakta, Ljubljana.
6. Cerar, M. (1996). Pedagoški vodnik Dijaškega doma Vič 1996/97. DDV, Ljubljana.
7. Cerar, M. (1997). Pedagoški vodnik Dijaškega doma Vič 1997/98. DDV, Ljubljana.
8. Delors, J. et al. (1996). Učenje - skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO. MŠŠ, Ljubljana.
9. Gerjolj, S. (1997). Ideologie und Bildung, Giessen.
10. Gradivo kurikularne prenove za obravnavo (1998). Kurikularna komisija za domsko vzgojo, Ljubljana.
11. Ivanuš Grmek, M. (1997). Ciljno kurikularno načrtovanje. Doktorsko delo. FF Oddelek za pedagogiko, Ljubljana.
12. Izhodišča kurikularne prenove (1996). Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana.
13. Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno- razvojni model moralne vzgoje. Vija, Ljubljana.
14. Kroflič, R. (1997). Učno-ciljno in procesno-razvojno načrtovanje kurikula. V: Kurikularna prenova. Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana, str. 197-217.
15. Kurikularna prenova: zbornik (1997). Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana.
16. Letni delovni načrt 1996/97 (1996). Dijaški dom Vič, Ljubljana.
17. Letni delovni načrt 1997/98 (1997). Dijaški dom Vič. Ljubljana.
18. Marentič Požarnik, B. (1995). Izziv raznolikosti. Educa, Nova Gorica.
19. Okvirni vzgojni program za dijaške domove (1994). Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana.
20. Stres, A. (1990). Novi časi-nova šola. Družina, Ljubljana.
21. Širec, J. (1984). Kako operativiram izobraževalni učni cilj. Pedagoški inštitut pri Univerzi EKL, Ljubljana.
22. Širec, J. (1985). Kako operativiram vzgojni učni cilj. Pedagoški inštitut pri Univerzi EKL, Ljubljana.

Mag. Marjeta Cerar (1957), raziskovalna sodelavka TeoF v Ljubljani.
Naslov: Ljubljanska 93, 1230 Domžale, SLO; Telefon: 386 61 71 36 26

Mag. Marjana Erženičnik Pačnik

Vpliv vzgojitelja na nekatere vidike razvoja otrokovega govora

Izvirni znanstveni članek

UDK 372.46

DESKRIPTORJI: predšolska vzgoja, govorni razvoj otrok, vloga vzgojitelja in vrtca, jezik

POVZETEK - Ena izmed zelo pomembnih vzgojnoizobraževalnih zahtev današnjega časa je tudi čim boljša usposobljenost otrok za uspešno sporazumevanje, zlasti besedno. Ker so kritične faze razvoja govora prav v predšolskem obdobju, je potrebno govoru v tem času posvetiti posebno pozornost. Za otrokov govorni razvoj je pomembno, koliko je okolje, v katerem otrok raste, usmerjeno v jezikovno simbolično razlaganje sveta in kakšno vlogo ima jezik v otrokovem spoznavanju sveta. Okolje mora otroka spodbujati, da bo izražal svoje misli, da bo govoril. Z vsakim korakom v jezikovnem razvoju se otrok bolj približa samostojnosti, postaja manj odvisen od odraslih, hkrati pa jezikovni razvoj spodbuja tudi miselni razvoj. Vrtec ima za spodbujanje razvoja otrokovega govora pravzaprav boljše možnosti, kakor jih ima kasneje šola, predvsem zaradi tega, ker otrokov govor v tem obdobju še ni zaključen, v tej starosti je otrok še izredno sugestibilen in elastičen. Da vrtec del teh svojih možnosti tudi izkoristi, so dokazali rezultati našega preizkusa na govorni lestvici, saj so otroci, ki so obiskovali vrtec, dosegali boljše rezultate.

Original scientific paper

UDC 372.46

DESCRIPTORS: pre-school education, development of the child's speaking skills, the role of the pre-school teacher and the kindergarten, language

ABSTRACT - One of the main tasks set before us today is to enable children to communicate, especialy to communicate in words. Critical periods in the child's development being in pre-school time, special attention should be paid to the development of the speech. The importance the child's enviroment pays to the symbolic interpretation of the world around them by means of language is extremely big, as well as how children express their thoughts in words. The more a child speaks, the more their mental development is stimulated. In the kindergarten the opportunities to learning to speak is at that age not yet completed, children are liable to suggestion and flexible. The results of our research with the speech-scale have proved that pre-school teachers respect and make use of these advantages. The children going to kindergarten achieved better results.

Jezik človeka na odločilen način opredeljuje, zaznamuje in izraža njegovo osebnost. Jezik je tudi veščina, ki se je mora vsak posameznik naučiti v procesih socializacije in inkulturacije.

Pri svojem pedagoškem in proučevalnem delu imam veliko neposrednih stikov s predšolskimi otroki. Že zelo zgodaj so me začele zanimati razlike med otroki iste starosti pri uporabi in razumevanju govora. Kako to, da so v pripravi na šolo povsem normalno razviti otroci, ki ne razumejo besede "ponovi", ustrezno pa odreagirajo, če jim namesto te besede rečeš "povej še enkrat"?

Otrok se, ko se uči jezika, razvije tudi na vseh drugih področjih, ne samo na jezikovnem. Usvajanje jezika in njegov razvoj lahko razumemo le v dinamiki celotnega otrokovega razvoja. Ta razvoj pa ne poteka, se ne odvija v praznem prostoru in se tudi ne odvija sam po sebi. Družbeno- kulturni odnosi, v katere je posameznik vključen, vplivajo na različne obrazce izražanja, ki pogojujejo to, kar se otrok uči in tudi, kako se to uči. Otrok je v stikih z odraslimi izpostavljen stalnim specifičnim oblikam jezika. Mnoge študije opozarjajo na to, da obstajajo pri otrocih velike razlike v uporabi govora, v glavnem pa so te razlike povezane z razlikami v jeziku, ki ga govorijo v njihovem neposrednem okolju. Otroka mora okolje spodbujati k temu, da uporablja jezik, da postavlja vprašanja, se opravičuje, pojasnjuje, se spominja, primerja, išče izbirne rešitve in možnosti. Jezik mu mora postati sredstvo, ki mu omogoča, da pridobiva informacije o čem, kako in zakaj. V veliki meri je odziv okolja (staršev, vzgojiteljev...) na otrokovo govorjenje odvisen od vrednosti, ki jo ima za okolje besedno izražanje nasploh. Torej ne "molk je zlato", temveč "govor je zlato". Pridni ste, ker govorite, in ne, pridni ste, ker ste tiho.

1. Predstavitev raziskovalnega problema

Ko sem se odločila, da bom proučevala vpliv socialno-kulturnega okolja na razvoj otrokovih govornih zmožnosti, sem kot glavno izhodišče vzela spoznanje, da je to, kako otrok obvlada jezikovna sredstva maternega jezika, najbolj odvisno od govornega zgleda v družini in ožji družbeni skupini, v kateri otrok živi, predvsem pa od vloge, ki jo ima jezik v procesu otrokove socializacije. Proučevanje vpliva socialno-kulturnega okolja na otrokove govorne zmožnosti sem omejila na otroke stare 5,5 let, torej na preoperativno obdobje razvoja mišljenja. To je čas hitrega razvoja govora - tako govornega razumevanja, kakor tudi govornega izražanja, petletni otrok pa tudi že obvlada zapleteno jezikovno strukturo, ki je potrebna za jezikovno komunikacijo. Otrok ima v prvih letih življenja veliko potrebo po tem, da utrjuje, ponavlja, pokaže drugim na novo osvojene veščine. Za otrokov govorni razvoj je pomembno, koliko je okolje, v katerem otrok raste, usmerjeno v jezikovno simbolično razlaganje sveta in kakšno vlogo ima govor v otrokovem spoznavanju sveta. Bistvenega pomena je torej, kaj se je otrok naučil delati z jezikom, kako se je učil jezik uporabljati.

V nadaljevanju bomo predstavili del raziskave o vplivih socialno-kulturnega okolja na razvoj otrokovih govornih zmožnostmi, ki predstavljajo vpliv oblike vzgoje na otrokove govorne zmožnosti.

2. Hipoteza

Razlike med otroki, ki niso obiskovali vrtca, in otroki, ki so bili vključeni v vrtec najmanj eno leto ali več.

Predpostavljam, da bodo otroci, ki so obiskovali vrtec, dosegli na govorni lestvici višje rezultate kakor otroci, ki so bili doma.

3. Opredelitev spremenljivk

Neodvisna spremenljivka (NS): oblika predšolske vzgoje in varstva (otroci, ki so bili vključeni v vrtec več kot eno leto; otroci, ki so bili doma, ali pa so vrtec šele začeli obiskovati).

Odvisna spremenljivka (OS): rezultati na preizkusu z govorno lestvico - delni rezultati.

Nadzorovana spremenljivka: jezik - v vzorec so bili vključeni otroci iz družin, v katerih oče in mati govorita slovenski jezik kot materin jezik.

4. Metodologija

4.1. Raziskovalna metoda

Uporabila sem opisno in vzročno - neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

4.2. Raziskovalni vzorec

V vzorec sem zajela 112 otrok, starih 5,5 let. Starost otrok je skoraj povsem istovetna (±7 dni).

Glede na neodvisno spremenljivko, to je obliko predšolske vzgoje in varstva, sem otroke razdelila v dve skupini:

- skupino 1 sestavljajo otroci, ki do datuma preizkusa niso obiskovali vrtca, ali pa so ga šele začeli obiskovati (v nadaljevanju doma);
- skupino 2 sestavljajo otroci, ki so bili vključeni v vrtec najmanj eno leto ali več (v nadaljevanju vrtec).

Tabela 1: Razvrstitev otrok glede na obliko vzgoje

Oblika vzgoje	*Š*	*%*
Doma	38	33.90
Vrtec	74	66.10
Skupaj	112	100.00

Vidimo torej, da se od četrtega leta naprej v vrtec vključi veliko število otrok.

4.3. Postopki zbiranja podatkov

4.3.1. Priprava in opis merskih instrumentov

Otrokovo sposobnost govornega izražanja smo preizkusili s posebej pripravljenim merskim instrumentom - v nadaljevanju govorna lestvica, ki je sestavljena iz treh delov. V nadaljevanju bomo prikazali drugi del te lestvice in rezultate otrok na tem delu.

Drugi del govorne lestvice je vezan na prepoznavanje in poimenovanje predmetov, vendar predmeti niso bili neposredno prisotni, temveč smo otrokom pokazali slike, kar pomeni delni odmik od neposredne predmetnosti. Otrokom smo pokazali slike in jih spraševali, "Kaj je to?", "Kaj dela?", "Kaj so to?", "Kdo so to?", "Kaj se dogaja?", "Oni postajajo...". Slike so bile barvne, pokazali pa smo vsako posebej. Dodatnih vprašanj nismo postavljali. V tem delu govorne lestvice ni šlo samo za prepoznavanje in poimenovanje predmetov, vključili smo tudi opis aktivnosti in dogajanja. Preverjali smo otrokovo sposobnost slediti vprašanju in odgovoriti pravilno z uporabo ustrezne oblike samostalnika in glagola. Otrok je moral uporabiti imenovalnik ednine, imenovalnik množine, glagolsko obliko za tretjo osebo ednine, sedanji čas ter obliki za opis dogajanja in stanja. Slikovno so bili prikazani: stol, okno, roža, pisma, deklica, ki pije in skupina ljudi na dežju.

4.3.2. Postopek dela

Preizkus je potekal individualno. Odgovore otrok smo sproti zapisovali v taki obliki, kot so nam bili posredovani. Pripravljenost otrok za sodelovanje je bila zelo velika, saj v vsem času, ko je preizkus potekal, nista želela sodelovati le dva otroka.

4.3.3. Vrednotenje odgovorov in priprava podatkov za obdelavo

Govorna lestvica je bila sestavljena tako, da je predpostavljala proste odgovore. Vsak otrok je odgovoril v skladu s svojim razumevanjem, s svojimi izkušnjami, z znanjem, pa tudi glede na trenutne vzpodbude, ki jih je posamezno vprašanje pri njem izzvalo. Glede na zastavljeni problem smo za nadaljnjo obdelavo zbranih podatkov na količinski in kakovostni ravni odgovore otrok razvrstili v tri kategorije in jih tudi številčno ocenili. Kategorizacijo smo opravili po induktivni poti iz

obstoječih odgovorov otrok, ne da bi vnaprej predpostavljali določene kategorije. Otroku smo najprej pokazali tri slike (vsako posebej) predmetov in ga vprašali, "Kaj je to?" – šlo je za stol, rožo in okno, torej za uporabo imenovalnika samostalnikov moškega, ženskega in srednjega spola. Naslednja slika je prikazovala deklico, ki pije. Otroka smo vprašali, "Kaj ona dela?" – torej je šlo za uporabo ustreznega glagola tretje osebe ednine, sedanji čas. Pri naslednji sliki je moral otrok odgovoriti na vprašanje, "Kaj so to?" – šlo je za pisma, otrok je torej moral uporabiti imenovalnik množine samostalnika pismo.

Naslednja slika je prikazovala skupino ljudi na dežju, nanjo pa so bila vezana tri naslednja vprašanja. Otroku smo najprej postavili vprašanje, "Kdo so to?" – uporaba množinske oblike samostalnika človek, nato je sledilo vprašanje "Kaj se dogaja?" – opis dogajanja, in še vprašanje, ki ni bilo pravo vprašanje, temveč nedokončan stavek "in oni postajajo...," zahteval pa je uporabo oblike za opis stanja (mokri).

Poleg uporabe ustreznih oblik, to je poimenovanje in nekatere oblikoslovne kategorije, je ta del govorne lestvice zahteval od otrok tudi sposobnost koncentracije in zmožnost slediti vprašanjem.

Odgovore otrok smo razvrstili v tri kategorije in vsako kategorijo številčno ocenili.

Prva kategorija

Otrok ob poimenovanju predmetov na sliki, ob poimenovanju dejavnosti, opisu dogajanja in opisu stanja, uporabi ustrezne oblike iz knjižnega jezika – 2 točki.

Druga kategorija

Otrok si pri poimenovanju predmetov, pri poimenovanju dejavnosti, opisu dejanja in stanja, pomaga z izrazi iz narečja ali pa ne uporabi ustrezne oblike – 1 točka.

Tretja kategorija

Otrok ne odgovori, ali pa odgovori z "ne vem, ne znam, pozabim, kako se že reče" – 0 točk.

Najvišje število točk na tem delu govorne skale je 16 točk.

4.4. Postopki obdelave podatkov

Da bi lahko izvedli količinsko in kakovostno obdelavo podatkov, smo odgovore otrok kategorizirali in številčno ocenili, kot smo prikazali v poglavju 4.3.3. Zbrane podatke smo računalniško obdelali, za ugotavljanje razlik, kakor smo jih opredelili v točki 2, pa smo uporabili t-test.

5. Rezultati in interpretacija

5.1. Prikaz rezultatov za celotni vzorec, ne glede na neodvisno spremenljivko

Tabela 2: Rezultati oziroma frekvence posameznih rezultatov na drugem delu govorne lestvice (največje število točk 16)

Število točk	f	f(%)
8	1	0.90
9	10	8.90
10	15	13.40
11	15	13.40
12	21	18.80
13	22	19.60
14	13	11.60
15	10	8.90
16	5	4.50
Skupaj	112	100.00

$x = 12.17$; $x_{max} = 16$; $x_{min} = 8$; $S_x = 1.949$

Vidimo torej, da ni bilo otroka, ki ne bi odgovoril vsaj na nekaj postavljenih vprašanj. So pa le redki, ki so v vseh položajih uporabili ustrezne izraze in ustrezne oblike odgovorov - torej pravilen spol, sklon in obliko množine. Kje so imeli otroci največ težav, bomo razložili v nadaljevanju, ko bomo rezultate tudi kakovostno pojasnili.

5.2. Prikaz rezultatov glede na neodvisno spremenljivko

5.2.1. Razlike glede na obliko vzgoje in varstva

Tabela 3: Razlike med otroki iz skupine "doma" in otroki iz skupine "vrtec" na drugem delu govorne lestvice

Oblika vzgoje	Š	x	s_x	t	P
doma	38	11.45	1.70	2.90	0.004
vrtec	74	12.54	1.97	2.90	0.004

Kot kaže tabela 3, so razlike med rezultati, ki so jih dosegli otroci, ki so bili doma in tistimi, ki so obiskovali vrtec, statistično pomembne ($t = 2,90$, $P = 0,004$), torej lahko hipotezo pod 2 v celoti sprejmemo.

5.3. Kvalitativna obdelava

5.3.1. Identifikacija in poimenovanje predmetov, ki so bili slikovno prikazani

Prva slika, ki smo jo pokazali otrokom, je predstavljala stol. Otroci so pri identifikaciji in poimenovanju uporabili naslednje oblike: stol, stolček in stol za sedet. Vse tri oblike smo uvrstili v prvo kategorijo.

Druga slika je prikazovala rožo. Za to poimenovanje so otroci porabili štiri različne oblike: roža, rožica, marjetica in sončnica. Vsa poimenovanja smo uvrstili v prvo kategorijo. Za pomensko natančnejše poimenovanje marjetica oz. sončnica se je odločilo dvanajst otrok, od tega kar devet deklic. Očitno je, da imajo deklice več opravka z rožami in se zaradi tega ob aktivnosti naučijo tudi natančnejšega poimenovanja. Da se je večina otrok odločila za poimenovanje roža, pa kaže na to, da otrok običajno usvoji splošne besede pred posameznimi, ni pa nujno, da je zmeraj tako, saj razvoj pomena besed lahko poteka tudi v obratni smeri.

Na naslednji sliki je bilo narisano okno. Da bi otroci lažje prepoznali okno, so bile dodane zavese. Otrokom smo postavili vprašanje "Kaj je to?", odgovori otrok pa so bili precej različni in sicer: okno, okna, okne, okno pa zavese, okna pa zavese, zavesa pa okna, oknica, okna in gori so zavese, zavesa - torej devet različnih poimenovanj. Zanimivo je, da med dečki ni bilo nobenega, ki bi v odgovor vključil tudi zavese. Dečki so odgovorili le z okna, okno in okne.

Videti je, da so se tudi tu pokazale razlike v procesih vzgoje, ko se deklice bolj identificirajo z osebami ženskega spola in njihovimi aktivnostmi. Izkušnje in aktivnost na določenem predmetnem področju pa vplivajo na to, da znamo to predmetnost poimenovati, kar se kaže tudi v upovedovanju opazovanega.

V prvo kategorijo smo uvrstili naslednji poimenovanji: okno, okno pa zavese, uporabilo pa ju je 35 otrok ali 31,3% vseh otrok. Od otrok, ki so uporabili oblike, ki smo jih uvrstili v prvo kategorijo, je 32 otrok (91,5%) takih, ki obiskujejo vrtec. Otroci torej, ki živijo v okolju, ki je jezikovno bogatejše, v veliko večji meri uporabljajo knjižne oblike, kakor pa otroci iz okolij, ki jezikovno niso tako razvita.

V drugo kategorijo smo uvrstili poimenovanja okna, okne, oknica, okna pa zavese, zavesa pa okna in okna in gori so zavese. Te oblike je uporabilo 77 otrok ali 68,7% vseh otrok.

Naslednje vprašanje, ki smo ga postavili otrokom, "Kaj ona dela?", je od otrok zahtevalo uporabo glagolske oblike za tretjo osebo ednine v sedanjem času.

Otroci so pri odgovorih uporabili naslednje oblike: pije, punčka pije, pije sok, vodo pije, čaja pije, ona pije, pije iz kozarca, sok pije, mlekeca pije, jaz, punčka pije vodo, punčka, ko pije mleko, punčka mleko pije in punčka, torej štirinajst različnih odgovorov.

V prvo kategorijo smo uvrstili naslednje odgovore: pije, pije sok, vodo pije, pije iz kozarca, sok pije, mlekeca pije, čaja pije, uporabila pa sta jih 102 otroka ali 91,1% vseh otrok.

V drugo kategorijo smo uvrstili naslednje odgovore: punčka, punčka pije, punčka pa pije, punčka, ko pije mleko, jaz in punčka s kozarcem pije, uporabilo pa jih je 10 otrok ali 8,9% vseh otrok.

Videti je, da otrokom uporaba glagolskih oblik ne dela težav, saj so ustrezno glagolsko obliko uporabili skoraj vsi otroci (110 otrok), na vprašanje pa so tako ali drugače odgovorili vsi.

Naslednja slika je prikazovala pisma, otroci pa so morali odgovoriti na vprašanje "Kaj so to?".

Pri odgovorih so otroci uporabili 22 različnih poimenovanj, kar kaže na to, da imajo s pismom otroci najbrž malo praktičnih izkušenj. Uporabili so naslednja poimenovanja: pisma, pisme, pismo, kuverte, kartice, kocke, za pošto, pošta, znamke, časopisi, pošte, listi, škatlice, denarnice, za pisat kartice, papirji, položnice, knjižice, berila, za poslat, čestitke, ko daš časopis noter. Brez odgovora ali pa so odgovorili "ne vem", so ostali le trije otroci ali 2,7% vseh otrok. Med otroki, ki so uporabili obliko, ki smo jo uvrstili v prvo kategorijo, je 34 ali 70% vseh otrok takih, ki obiskujejo vrtec. Torej imajo otroci, ki so vključeni v vrtec, že več izkušenj s pismi.

V drugo kategorijo smo uvrstili naslednja poimenovanja: pisme, pismo, kartice, kocke, za pošto, pošta, znamke, časopisi, pošte, listi, škatlice, denarnice, za pisat, papirji, položnice, knjižice, berila, za poslat, čestitke, ko daš časopis noter, uporabilo pa jih je 60 ali 53,5% vseh otrok. Otroci so si pri poimenovanju pomagali z izkušnjami, ki so jih imeli. Ker je bilo izkušenj s pismi premalo, da bi si zapomnili poimenovanje "pismo", so pač uporabili podobna, ki so jih povezali z značilnostmi pisma, so jim pa izkušenjsko bližja.

Zanimivo je zlasti poimenovanje "položnice". Uporabili sta ga dve deklici, obe pa obiskujeta vrtec. V nekaterih vrtcih imajo navado, da dajejo položnice za plačilo vrtca otrokom, ki jih odnesejo domov oziroma staršem. Najbrž tovarišice ob tem otrokom povedo, da naj nanje pazijo, da nosijo nekaj pomembnega, to pa vpliva na to, da si otrok zapomni tudi poimenovanje. Poimenovanje "pošte" pa kaže na to, kako je v tej starosti poimenovanje vezano na neposredno izkušnjo, in kako smo tudi odrasli pri poimenovanju predmetnosti pomensko nenatančni. Kadar nam kdo piše, pač ugotovimo, da smo dobili pošto ali pa sprašujemo, če je bilo kaj pošte.

Na naslednji sliki, ki smo jo pokazali otrokom, je bila skupina ljudi z dežniki. Pri tej sliki smo otrokom postavili tri vprašanja. Prvo vprašanje, vezano nanjo, je bilo "Kdo so to?". Odgovori otrok so bili izredno raznoliki, večina pa je bila takih, ki kažejo, da je otrok v tej starosti še zelo vezan na konkretno izkušnjo, da mnogih pojmov še nima osvojenih. Otroci so uporabili 42 različnih poimenovanj, brez

odgovora pa je bilo 7 otrok ali 6,3% vseh otrok. Med otroki, ki niso odgovorili ali pa so odgovorili z "ne vem", je 6 takih, ki ne obiskujejo vrtca. Vidimo torej, da se pojavlja vedno več otrok, ki problema na jezikovni ravni ne znajo ustrezno rešiti, oz. jim to uspeva le, ko gre za konkretna poimenovanja.

V prvo kategorijo smo uvrstili naslednja poimenovanja: ljudje, otroci, ljudje, ki hodijo po dežju in otroci z dežniki. Uporabilo jih je 26 ali 23,2% vseh otrok. Med otroki, ki so odgovorili z "ljudje" in "otroci", je bilo 20 ali 77% takih, ki hodijo v vrtec.

V drugo kategorijo smo uvrstili naslednja poimenovanja: ljudi, človeki, ludeki z dežniki, strici; dece; fanteki; otroki; fantek pa punčka; dedek pa punčka pa teta; ati pa očka pa mamica; eni strici; ata, fantek, mama; stric pa teta; dedek, babica, fantek; babica, dedek, otrok; atek, mamica, otrok; ena punčka, en fantek, en gospod; palčki; jurčki; dedi, babe; stric z marelo; fantek; punčka pa dedek pa babica; punčke; punčka, fantek pa še ena punčka; mati, dojenček pa deda; tri jih je; marele pa tanteki; dežniki; eni z marelami; kapljice, dežniki; en otrok pa ata pa mama; dežne kaplje in kak se reče že. Tako je odgovorilo 79 otrok ali 70,5% vseh otrok.

Zanimiv je odgovor "kak se reče že", ki ga je dal en deček, kaže pa na to, da je ocenil, da bi moral uporabiti splošni izraz, pa se ga ni mogel spomniti.

Drugo vprašanje, ki smo ga postavili otrokom ob isti sliki, je bilo, "Kaj se dogaja?", od otrok pa je zahtevalo uporabo glagolske oblike za opis stanja. Na to vprašanje niso odgovorili 4 otroci ali 3,6% vseh otrok. Menim, da pri vprašanju niso razumeli besede "dogaja".

V prvo kategorijo smo uvrstili odgovore: dežuje, dež pada, dež lije in sneži, uporabilo pa jih je 69 otrok ali 61,6% vseh otrok. Med otroki, ki so uporabili naštete oblike iz prve kategorije, je 52 ali 75,4% takih, ki so vključeni v vrtec. Ti otroci najbrž pogosteje slišijo ustrezno obliko, saj je v vzgojni program vključeno tudi seznanjanje otrok z okoljem, to pa vključuje tudi pogovor o vremenu. Pa tudi sicer je vzgojiteljica v vrtcu večkrat v položaju, ko mora otrokom pojasnjevati npr., da ne morejo na sprehod, ker dežuje. Vzgojiteljica mora uporabljati splošni pogovorni jezik, torej oblike dežuje, lije, pada in ne dež gre.

V drugo kategorijo smo uvrstili naslednje odgovore: dež gre, dež je, dež, neurje in dežnike majo, uporabilo pa jih je 39 otrok ali 35% vseh otrok.

Zadnje vprašanje, ki smo ga postavili otrokom ob isti sliki, ni bilo pravo vprašanje, ampak nedokončan stavek, ki je bil vezan na prejšnje vprašanje (Kaj se dogaja?) - "in oni postajajo..." Od otrok je to zahtevalo temeljito sledenje vprašanju in tudi sposobnost sklepanja. Seveda smo preverjali predvsem to, ali bodo otroci uporabili ustrezno jezikovno obliko, pokazalo pa se je, da veliko otrok ni bilo sposobnih napraviti miselnega sklepa.

Kar 37 ali 33% vseh otrok ni odgovorilo ali pa so odgovorili z "ne vem", kar dokazuje, da niso vedeli, kaj pričakujemo od njih, da niso razumeli vprašanja ali pa

niso bili sposobni napraviti logičnega sklepa. Med otroki, ki so ostali brez odgovora, je bilo 21 takih, ki ne hodijo v vrtec.

Da je otrok lahko uspešno odgovoril, je moral biti zmožen abstrakcij in posplošitve, to pa so sestavine analitičnih jezikovnih zmožnosti. Pojem analitične zmožnosti opozarja na funkcije jezikovnega sestava v spoznavnih procesih in obsega sposobnosti, ki so udeležene v procesih formalnega mišljenja, omogočajo pa izpeljavo sklepov na temelju stavčnih izjav.

V prvo kategorijo smo uvrstili odgovor mokri, uporabilo pa ga je 50 ali 44,6% vseh otrok. Med otroki, ki so uporabili obliko "mokri", je takih, ki hodijo v vrtec, 43 ali 86%.

V drugo kategorijo smo uvrstili naslednje odgovore: pod dežnikom, z dežnikom, s plašči pa marelami, na dežu, boleni, zeleni, pod dežom, pod streho, pod marelo, postajajo oblečeni, v deži, in mrzli. Te odgovore je posredovalo 25 otrok ali 22,3% vseh otrok. Vsi kažejo na to, da so si otroci pomagali s konkretnostjo (s sliko), da odgovori niso rezultat sklepanja na podlagi predhodnih izjav.

Otrok, ne da bi se zavedal ali celo znal povedati, osvaja pravila, po katerih se povezujejo besede v stavke, po katerih besede spreminjajo oblike ali po katerih tvorimo nove besede. Od bogastva jezikovnih spodbud je odvisno bogastvo osvojenega znanja. Če so spodbude pomanjkljive in revne, je revno tudi osvojeno jezikovno znanje.

Usvajanje sredstev jezikovnega sestava in s tem razvijanje jezikovne zmožnosti, je odvisno od pogostnosti uporabe kakega jezikovnega sredstva. Na hitrost usvajanja določene jezikovne oblike v prvi fazi ugodno vpliva njena vezanost na pomenski in položajski kontekst. Pri nadaljnjem razvoju jezikovnih zmožnosti pa je pomembna raznolikost govornih položajev, ki terjajo uporabo določene jezikovne oblike. Pogostnost in raznolikost vpliva tudi na zmožnost uporabe pravil v novih sporazumevalnih položajih in spoznavnih vlogah. Nekateri otroci so za tako vajo prikrajšani. Jezikovno se znajdejo le v privajenih, ponavljajočih se govornih položajih. Ko je potrebno jezikovno znanje uporabiti v novem družbenem položaju in v drugačnem sobesedilu, odpovedo. Prenosljivost pravila za tvorbo določenega jezikovnega vzorca v nove govorne položaje pa je tista lastnost jezikovnih zmožnosti, ki jih povezuje z govornimi zmožnostmi.

5.3.2. Razlike med otroki, ki niso obiskovali vrtca, in otroki, ki so bili vključeni v vrtec

Otroci, ki so obiskovali vrtec, so dosegli višje rezultate kot otroci, ki so bili doma ali v družinskem varstvu. Vidimo torej, da so širši, tudi socialno- kulturni vplivi vrtca (oddelki vrtca in vrtec kot celota) pri otrocih v tej starosti že izkoriščeni in pozitivno vplivajo na govorni razvoj. Otroci se v vrtcu lahko vključujejo v skupine sovrstnikov, pri tem pa uporabljajo tudi besedno komunikacijo za oblikovanje skupin in vzdrževanje odnosov v njih - poziv k igri, dajanje navodil, postavljanje vprašanj, iskanje informacij ipd. Vrstniki pri sprejemanju besednih razlag niso tako "popustljivi" kot odrasli, zato se mora otrok v govoru bolj potruditi, da ga drugi razumejo.

Otroci, ki so doma, največkrat nimajo te dodatne motivacije za izboljšanje svojega govornega izražanja. Otrok je prepričan, da ga bo okolica pravilno razumela, saj komunikacija poteka bolj ali manj med poznanimi ljudmi (večinoma odraslimi) in v poznanih situacijah.

Otroci v vrtcu so deležni veliko neposrednih spodbud na področju govornega izražanja: se igrajo z lutkami, igrajo različne vloge itn. Pri realizaciji vsebin se v tej starosti skupine v vrtcu odpirajo navzven, otroci prihajajo v stik z večjim številom ljudi, v različnih okoljih in v različnih govornih položajih. Spoznavajo se z različnimi stvarmi, odnosi med njimi, naravo.

Pomembno vlogo pa ima tudi vzgojiteljica s svojim govornim zgledom, ki otroku omogoči, da poleg socialne zvrsti jezika, ki jo je spoznal v družini, svoje jezikovno znanje izpopolni še s splošno pogovornim jezikom.

Dobljeni rezultati opozarjajo na možnost, da lahko v vrtcih mnogi otroci iz kulturno prikrajšanih družin dobijo ustrezne spodbude za boljši govorni razvoj. Izpopolnjevanje govornih zmožnosti v prvih letih življenja bi mnogim otrokom preusmerilo življenjsko pot od neuspešnosti v osnovni šoli, z vsemi neugodnimi posledicami, k uspešnosti v šoli.

Vzgojitelj s svojim strokovnim znanjem in ravnanjem lahko vpliva na to, da se otrokove govorne zmožnosti razvijajo bolje, kot bi se sicer. Širše socialno okolje - torej tudi vrtec in vzgojitelj, vpliva na otrokov jezik po poteh učenja in po poteh čustvenih izkustev.

Zaradi tega morajo otroci imeti v vrtcu možnost, da pridejo do besede in da jih, ko besedo dobijo, pozorno poslušamo. Vzgojitelj mora v skupini ustvariti ustrezno govorno spodbudno okolje. Zlasti je v vrtcu (v predšolskem obdobju), ko se otrok še zelo intenzivno razvija, ko ima še veselje ponavljati, pojasnjevati in utrjevati, pomembno, da imamo zanj dovolj časa. Žal pa je v naši družbi še zmeraj načelo hitenja v ospredju - hitro pospravite, hitro se oblecite, hitro pojejte, hitro, hitro...

Če pa se želimo govorno razvijati, potrebujemo čas, da bomo lahko ustrezno oblikovali svoje misli, jih posredovali drugemu, ki nas bo z veseljem poslušal, ki bo imel za to tudi čas. Vzemite si no malo časa!

LITERATURA

1. Erženičnik-Pačnik, M.: Vpliv socialno-kulturnega okolja na razvoj otrokovih govornih zmožnosti. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 1992.
2. Kunst-Gnamuš, O.: Sporazumevanje in spoznavanje jezika. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1992.

Mag. Marjana Erženičnik Pačnik (1951), višja predavateljica za metodiko jezikovne vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Ob Meži 15, 2391 Prevalje, SLO; Telefon: 386 602 31 629

Mag. Dragica Haramija

Književnost v predbralnem obdobju otrokovega razvoja

Pregledni članek
UDK 372.41
DESKRIPTORJI: književnost, predbralno obdobje, bralni razvoj

POVZETEK - Avtorica ugotavlja, da otroci v večini primerov niso sposobni samostojnega branja do osmega leta starosti. Z vključitvijo posrednika med otrokom in knjigo je otrok postavljen v podrejeni položaj. Poseben problem predstavlja posredovanje književnih del predšolskim otrokom.
V predbralnem obdobju otrok ni samostojen pri izbiri knjig, ki bi jih želel poslušati, in je odvisen od profesionalnih in neprofesionalnih posrednikov.

Review
UDC 372.41
DESCRIPTORS: literature, pre-reading stage, development of reading

ABSTRACT - According to the author, children do not possess the reading skill until they are eight. With the inclusion of an intermediary between the child and the book, the child is put into a subordinate position. Mediation of literary works to pre-school children presents a special problem.
During the pre-school period the child is not autonomous in choosing the books and is dependent on professional and unprofessional mediators.

Različne raziskave bralnega razvoja dokazujejo, da otroci v večini niso sposobni samostojnega branja vse do osmega leta starosti, nekateri strokovnjaki pa priporočajo posrednika pri branju vse do desetega leta starosti.

Vpletenost posrednika v odnos med otrokom in knjigo pomeni, da otrok nima direktnega stika s književnim besedilom, hkrati pa ga to postavlja v podrejen položaj do posrednika: posrednik besedilo obvladuje samostojno, ga torej pozna, otrok (poslušalec) pa je zaradi nezmožnosti samostojnega branja povsem odvisen od njega.

Posredniki so najpogosteje deljeni na profesionalne in neprofesionalne. Bistvena razlika je v tem, da so profesionalni posredniki izšolani za posredovanje literature (vzgojitelji, učitelji, profesorji) in se morajo držati pri svojem posredovanju in izbiranju književnih del učnega načrta, neprofesionalni posredniki pa izbirajo književna dela po drugih kriterijih (zanimiv naslov, lepe ilustracije...).

Poseben problem predstavlja posredovanje književnih del predšolskim otrokom. Nekako do tretjega leta otrokove starosti se profesionalni in neprofesionalni posredniki trudijo z razvojem otrokovega govora. Razumevanje posameznih besed je namreč predpogoj za razumevanje vsebine nekega književnega dela. Med tretjim

in šestim letom starosti naj bi si otroci pridobili tudi druga literarna znanja. Književna vzgoja v vrtcu naj bi bila naravnana na usvajanje treh skupin znanj:

- prepoznavanje komunikacijske situacije pri poslušanju književnosti,
- prepoznavanje formalnih značilnosti nekaterih literarnih vrst,
- spoznavanje kanona mladinske književnosti (Kordigel 1996/97, str. 151).

Otrok naj bi združeval in poglabljal vedenje in razumevanje iz vseh treh skupin znanj. Tovrstna vedenja bi morali doma neprofesionalni posredniki literature (starši, drugi sorodniki...) spodbujati. Pogosto se zgodi, da starši otrokom ne berejo ali pa jim berejo zelo malo. Raziskave, ki so jih opravili študentje Pedagoške fakultete v Mariboru za diplomske naloge pri predmetu mladinska književnost, so pokazale, da starši berejo svojim predšolskim otrokom približno deset minut na teden. Zelo malo staršev obiskuje skupaj z otroki pionirske knjižnice, otroci pa imajo v povprečju doma manj kot trideset knjig.

Pomembna razlika o poznavanju književnih del iz mladinske književnosti se je pokazala v mali šoli pri tistih otrocih, ki so obiskovali vrtec že prej in tistimi, ki so prvič obiskovali vrtec šele v obvezni mali šoli. Ta razlika je očitna še v prvem razredu osnovne šole, o čemer poročajo učiteljice razrednega pouka.

Redki neprofesionalni posredniki se zavedajo pomena predšolske književne vzgoje. Otroku je potrebno zbuditi zanimanje in ljubezen do književnosti, da bi zmogel postati dober bralec in hkrati bralec kvalitetne literature. Tukaj nastopi začarani krog, ki mu ni videti rešitve: v povprečju prebere odrasli prebivalec Slovenije le 1,2 knjige na leto, torej se za književnost ne zanima. Kako naj nekdo, ki sam ne bere, vzgoji ljubezen do branja pri otroku? Vprašljiva je tudi kvaliteta branja odraslih bralcev: v splošnoizobraževalnih knjižnicah po Sloveniji so na prvih mestih najbolj izposojanih knjig John Grisham, Danielle Steel, Sidney Sheldon in podobni avtorji zabavne (lahke) ali že kar trivialne književnosti.

Tudi pri osnovnošolski populaciji v pionirskih knjižnicah prevladujejo (ob obveznem domačem branju) lahkotnejši žanri z deli Enid Blyton, Tomasa Brezine, Bogdana Novaka, Ivana Sivca ipd. Zelo pogosto si bralci sposojajo tudi priročnike, ki jim obljubljajo vitalnost, vitkost, uravnovešenost in uspešnost (natančni podatki so navedeni v Književnih listih od februarja do junija 1999).

Ker je kič v mladinski književnosti velik problem, saj so tovrstne knjige cenovno ugodne, dostopne skoraj v vseh trgovinah in ker potrošniki navadno nimajo najbolj izostrenega okusa za (kvalitetna) književna dela, so otroci (poslušalci) pogosto deležni le nekvalitetne literature. Zelo veliko je, vsaj na slovenskem tržišču, nekvalitetnih slikanic.

Slikanice kot najprimernejše knjige za otroke v predbralnem obdobju imajo na otroke velik vpliv. So posebna vrsta knjig, pri katerih sta besedilo in ilustracija enakovredna, hkrati pa so najbolj razširjena, najbolj zaželena prva književnost, s

katero se otrok sreča. Nekvalitetnost slikanic lahko prepoznamo na kateremkoli nivoju njene zgradbe:

- ob njeni funkciji (v nejasni opredelitvi, ali gre za leposlovno ali informativno slikanico),
- na področju izvirnosti predvsem pri slikanicah, ki imajo prirejeno ali adaptirano besedilo,
- pri ustvarjalnem postopku, kadar besedilo in ilustracija nista usklajena,
- pri notranji urejenosti slikanice, kjer lahko pride do neusklajenosti razmerja med besedilom in ilustracijo,
- pri izboru besedila, uporabljenega za slikanico,
- pri neprimerni stopnji zahtevnostne stopnje slikanice.

Opozoriti velja vsaj še na dva pogosta spodrsljaja, ki sta s slikanico tesno povezana:

- precenjevanje ali podcenjevanje otroka kot poslušalca književnega besedila,
- neprimerna interpretacija besedila (predvsem odraslih).

Seveda lahko nekvalitetnost in neprimernost ugotavljamo tudi pri drugih knjigah (npr. zbirke pravljic, fantastične pripovedi, realistična mladinska proza...), vendar je razlika pri slikanicah najbolj očitna.

Posrednik, ki najpogosteje izbira knjigo, ki jo bo bral otroku, dela najpogosteje dvoje napak. Precenjevanje poslušalca pomeni, da posrednik bere takšno književno delo, ki ga otrok še ne razume, pri podcenjevanju pa bere otroku takšno knjigo, ki jo je izkušenjsko že prerasel.

Precenjevanje in podcenjevanje bralca imata pravzaprav enake posledice: otroka odvračata od književnosti. Prvemu se zdi, da ni "nadarjen" za književnost, drugemu pa se zdi preveč enostavna in ga ne zadovoljuje. Najpogostejša napaka profesionalnih posrednikov je gotovo vsiljevanje posrednikovega mnenja poslušalcu. Vprašanje "kaj je hotel pesnik povedati s to pesmijo" namreč zahteva en sam, točno določen odgovor (kot si ga predstavlja posrednik, ki pa je napogosteje, resnici na ljubo, ta pravilen odgovor nekje prebral ali pa so ga naučili na fakulteti), vsa odstopanja od pričakovanega odgovora veljajo za neznanje in nerazumevanje.

Najbolj optimalna varianta bralnega razvoja se skriva v tenkočutnosti profesionalnih in neprofesionalnih posrednikov književnih del. Posredniki morajo vedeti, približno koliko staremu otroku je neko književno delo namenjeno, da bi ga otrok (poslušalec) zmogel razumeti in v poslušanju uživati.

V slovenskih vrtcih se v zadnjih petih letih pojavlja branje za bralno značko. V osnovnih šolah berejo otroci knjige za bralno značko že skoraj štirideset let, vsako leto pa v akciji sodeluje več kot polovica slovenskih osnovnošolcev. Osnovna načela o prostovoljnosti branja (določeno je število knjig, ki jih mora bralec prebrati in

zagovarjati mentorju, in navadno okviren seznam, s katerega si izbira knjige) se prenašajo tudi v predšolsko obdobje, kjer ob vzgojitelju, ki je v tem primeru mentor, sodelujejo tudi starši, ki imajo vlogo posrednika. Starši ali drugi neprofesionalni posredniki preberejo otroku knjigo in ga poskušajo navajati na prepoznavanje temeljne zgodbe, glavnih književnih oseb in podobno. Neprofesionalni posredniki, ki so v povprečju nebralci (torej ne berejo knjig), so tako prisiljeni posvečati nekaj časa tudi branju svojemu otroku in se skupaj z njim ukvarjati s književnostjo. Vzgojitelji, ki se odločijo, da bodo postali mentorji za bralno značko, praviloma posvečajo veliko več časa branju v vrtcu kot tisti vzgojitelji, ki se za spodbujanje branja v bralni znački ne odločijo.

V predbralnem obdobju otrok (poslušalec) nima avtonomije pri izbiranju knjig, ki bi jih želel poslušati. Otrok tudi premalo pozna književnost in ima premalo "bralnih" izkušenj, da bi si zmogel izbirati književna dela. Odvisen je od posrednikov (profesionalnih in neprofesionalnih):

- kaj mu bodo brali,
- kolikokrat so mu pripravljeni prebrati književno delo, ki mu je všeč,
- kdaj mu bodo brali,
- kako dolgo mu bodo brali,
- ali mu bodo sploh brali.

In če ima otrok srečo, da ima posrednike, ki mu berejo toliko in tisto, kar želi, mora imeti še srečo, da mu posredniki ne vsiljujejo svoje interpretacije literarnega besedila.

Večina otrok rada posluša branje književnih besedil. Večina odraslih ne bere knjig.

LITERATURA

1. Haramija, D.: Ali lahko slikanice zbolijo. V: Otrok in knjiga 43, 1997, 24-27.
2. Haramija D.: Pomen vzgojitelja v predšolskem knjižnem izobraževanju. V: Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju, Rijeka, 1999, 557-563.
3. Kordigel M.: Književna vzgoja v vrtcu ali česa naj se o književnosti naučijo otroci v otroškem vrtcu. V: Jezik in slovstvo, 1996/97, 147-158.
4. Najbolj brano v naših knjižnicah (1-10). V: Delo, Književni listi, 1999.

Mag. Dragica Haramija (1966), asistentka za predmet Mladinska književnost na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Pobrežje 172, 2284 Videm pri Ptuju, SLO; Telefon: 386 62 76 43 14

Nina Ivanetič

Avtoriteta učitelja danes

Strokovni članek

UDK 371.13/.16

DESKRIPTORJI: avtoriteta, družbeni odnosi, poslušnost, odgovornost, ustvarjalnost, strah, vrednote, motnje v komunikaciji

POVZETEK - Skoraj vsi učitelji podpirajo demokratično šolo, v kateri bi učitelj imel zdravo avtoriteto, vzgajal pa ne bi pasivno poslušne, ampak odgovorne učence. Iz empiričnih podatkov (ankete) je razvidno, da v praksi manjka predvsem medsebojna komunikacija in da se mnogi učitelji v strahu pred tveganjem še vedno oprijemajo starih represivnih metod po načelu "zmagam – zgubiš". Avtorica išče odgovor na vprašanje, kako pomagati mlademu, neizkušenemu učitelju, da se bo v razredu sprostil, znal postaviti prave meje in s pristno interpersonalno komunikacijo dosegel avtoriteto.

Professional paper

UDC 371.13/.16

DESCRIPTORS: authority, social relationships, obedience, responsibility, creativity, fear, values, communication

ABSTRACT - Almost all teachers support democratic school where the teacher has authority and educates not obedient, but responsible students. The empirical data (a questionnaire) show that interpersonal communication lacks in practice and that a lot of teachers from fear of risk-taking still use old repressive "I win – you lose" methods. The author gives the answer to the question how to help a young, inexperienced teacher to relax in the classroom, to be able to put the right barriers and to achieve authority with interpersonal communication.

Skoraj vsakdo, ki ga povprašamo o avtoriteti učitelja v današnjih časih, bo odgovoril, da so učitelji imeli včasih večjo avtoriteto. To mnenje se je zakoreninilo tako med starši kot tudi med samimi učitelji. Vendar pa nihče ne zna natančno opredeliti, kaj pravzaprav pomeni "včasih". Pomeni to pred dvajsetimi leti? Petdesetimi? Stotimi? V starih časih? Ne diši to malo po pravljici? V osnovni šoli poučujem že skoraj dvajset let, sedemintrideset let pa je od takrat, ko sem sama prvič prestopila šolski prag. In v tem času sem nič kolikokrat slišala isto tožbo: Včasih je bilo drugače.

In če sem kdaj vprašala, kako drugače, sem dobila iste tipične odgovore: "Včasih je učiteljeva beseda kaj veljala." Ali: "Učitelj je imel v razredu prvo in zadnjo besedo. Učenci so znali ubogati... Učenci si niso upali... Učenci so imeli strah pred učitelji, zdaj pa se nikogar več ne bojijo. Če bi mi kdaj takole odgovarjali učitelju..." In še na koncu: "Učitelji so včasih uživali večje spoštovanje." Torej: najprej poslušnost in strah, šele na koncu tudi spoštovanje.

Ob tem se nam upravičeno zastavlja vprašanje, kakšna je bila družba, v kateri je učitelj nekoč imel tisto pravo avtoriteto. Saj se v šoli zagotovo zrcalijo tudi družbeni odnosi. Jane Bluestein nas v knjigi Disciplina 21. stoletja opozarja, da so

bile vrednote kot brezpogojna poslušnost in ubogljivost jasne na delovnem mestu in v razredu, kjer so bili odnosi avtoritativni. V industrijski dobi so pogosto napredovali tisti, ki so bili poslušni, predani, vztrajni in niso povzročali problemov. Z nadaljnjim razvojem tehnike se je družba spremenila iz industrijske v informacijsko. Potrebne so nove delovne spretnosti, kot so interakcija, inovativnost, pogajanje in komunikacija. Delavec v industrijski dobi si je želel le stalno in zanesljivo zaposlitev, medtem ko današnji delavci jasno dajejo prednost individualnosti, posameznikovi osebni moči in možnosti za rast. "To je zelo pozitiven premik," nadaljuje Bluesteinova. Slabost pa je to, da je naš vzgojno-izobraževalni sistem večinoma še zmerom zasnovan na starih načelih.

Avtorica nato natančno razlikuje med poslušnim in odgovornim učencem. Poslušnost je motivirana s strahom pred kaznijo, bolečino, zapustitvijo ali prikrajšanostjo za nekaj. Nasprotno pa odgovorno sodelovanje označuje disciplino 21. stoletja. Je notranje motivirana, pozitivna posledica za pozitivno izbiro.

In kako je s tem pri nas? Teoretično skoraj vsi učitelji podpirajo demokratično šolo, šolo, v kateri bi učitelj imel "zdravo avtoriteto". Torej tako, ki ne bi temeljila na strahu in brezpogojni poslušnosti. Učenci ne ubogajo iz strahu pred posledicami, ampak odgovorno sodelujejo z učiteljem, ki mu jih uspe notranje motivirati.

Ideja je lepa. In praksa? Koliko je mladih učiteljev, ki pridejo v šolo polni idealov, z željo, da bi se mladim ljudem približali, da bi vzpostavili z njimi iskren in prijateljski odnos, ki ne bi temeljil na strahu ampak na medsebojnem spoštovanju? Lahko bi rekli, da je kar večina takih, čeprav se najdejo tudi izjeme.

In kaj se zgodi? 25–30 parov kritičnih oči, posmehljive pripombe, provokativna vprašanja, živahni najstniki, ki kar tekmujejo v tem "kdo si več upa", ki jim je vse "ful brez veze", kot danes radi rečejo.

Učitelj je nemočen. Kaj se dogaja? Kaj je napravil narobe? Na to ni bil pripravljen! Kako naj te učence sploh umiri? Kako naj jih obvlada, jih pripravi do tega, da ga bodo vsaj *POSLUŠALI*? In kako naj ob vsem tem obvlada sebe?

Ob tem se mu načelo, "naj otroke notranje motivira, da bodo odgovorno sodelovali", najverjetneje zdi kot popolna utopija.

V začetku se bo tak učitelj morda zatekel po pomoč h kolegom, se jim potožil, jih prosil za nasvet. Če bo imel srečo, bo res naletel na koga, ki bo razumel njegove težave in mu bo brez privoščljivosti priskočil na pomoč. V večini primerov pa žal ni tako. Mladi učitelji si redkokdaj upajo javno priznati, da imajo težave z disciplino, včasih celo zelo hude težave, za katere drugi učitelji in ravnatelj izvedo navadno od učencev ali celo od staršev, ki se bojijo, da učitelj otrok ničesar ne bo naučil, ko pa "ne zna držati reda" in "učenci lahko delajo pri njem, kar hočejo".

Ko sem se pred 19 leti kot mlada učiteljica tudi sama spopadala s podobnimi težavami, sem bila od kolegov deležna naslednjih "spodbudnih" pripomb: "Pri meni pa se to ne dogaja." In: "Ko pridem v razred, stojijo ravno kot svečke." Najhujše so pripombe, ki si jih starejši in bolj izkušeni kolegi, ki so dali že "vse to skozi" izmenjujejo med seboj, kot bi bil prisotni novinec gluh: "Pri njem si *UPAJO*." (Kar pomeni: "Pri meni niti slučajno ne.")

Seveda ne trdim, da se to dogaja povsod, vendar mi izkušnje mlajših kolegov iz različnih šol, zbrane na različnih aktivih in seminarjih, to potrjujejo. Celo v dovolj strpnih kolektivih, kakršnemu pripadam, si mladi učitelji le redko upajo javno potožiti.

Kje naj najde tak učitelj oporo, ko mu pa vsi, od učencev do kolegov, staršev in vodstva šole dajo čutiti, da je nesposoben, saj nima *AVTORITETE*.

To pa je najhujša obtožba, ki lahko zadene učitelja. V strahu pred to obtožbo so se učitelji pripravljeni odreči lastni ustvarjalnosti, iskanju novih poti in se zatečejo k starim ustaljenim vzorcem represivnega vzgojnega stila po načelu "zmagam - izgubiš". Drugi (odvisno od osebnosti) skušajo pridobiti učence s pretirano permisivnostjo. Seveda ne eno ne drugo ni tisto, kar so si želeli, ampak nekako je treba shajati z učenci, ali ne? In na tej točki se marsikateri učitelj ustavi. Prav tu pa tiči napaka. Ustavi se v trenutku, ko se je na tak ali drugačen način naučil obvladati učence, ko sistem deluje in ga učenci ubogajo. Torej lahko poučuje, izpolnjuje svoje poslanstvo, dela tisto, za kar se je izobraževal. Morda globoko v sebi čuti, da ni vse prav, da odnosi niso pristni, da pod zunanjim loščem tli pritajena nezadovoljnost..., toda vsak nov pristop bi pomenil tveganje. Tega pa se učitelji bojijo. Tveganje namreč pomeni, da bi lahko izgubili to, kar so si z muko pridobili *AVTORITETO*.

Seveda najdejo tisoč opravičil, zakaj ne spremenijo svojega vzgojnega stila. Npr.: S temi učenci se ne da normalno pogovarjati. Samo s kaznijo kaj dosežeš. Če si preveč prijazen, učenci to takoj izkoristijo (pojem "prijaznost" se pogosto istoveti s pojmom "nedoslednost").

Je tudi nekaj učiteljev, ki kar ne morejo slišati izraza "prijazna šola", češ da o tem sanjajo teoretiki, ki nimajo nobene zveze s prakso. Ti očitno zamenjujejo prijaznost s permisivnostjo in nedoslednostjo.

Resnica je, da obstaja zelo veliko literature, ki pomaga učitelju pri delu z učenci. Tudi meni je bila v veliko pomoč. Tudi veliko seminarjev se ukvarja s to tematiko. Tako učitelj danes še zdaleč ni več prepuščen le samemu sebi, če je le dovolj odprt in ustvarjalen. Po drugi strani pa je vsak učitelj osebnost zase, v določenem času in prostoru, z določenimi izkušnjami in pričakovanji in pravo pot mora najti vsak sam. Ob vseh koristnih priročnikih in seminarjih bi se moral vsak mlad učitelj zavedati, da se mora sam odpraviti na bolečo in samotno pot iskanja, toda ko bo našel pravo pot, mu bo trud bogato poplačan! Učenci znajo ceniti trud in pokazati hvaležnost!

Rezultati in interpretacija empiričnega proučevanja

Da bi ugotovila, kaj o tem menijo učenci (N = 63) in učitelji (N = 20), sem izvedla dve anketi. Eno med učenci osmih razredov, drugo med učitelji predmetne in razredne stopnje. Obe anketi sta bili anonimni.

Na vprašanje, kako razumeš naslednje besede: "Ta učitelj ima pa res avtoriteto", so učenci odgovorili:

- Ta učitelj je (zelo) strog, veliko zahteva.
- Dobro poučuje.
- Zna kontrolirati učence.
- Je priljubljen.
- Zna narediti v razredu red, disciplino, učence umiriti.
- Veliko zahteva, učenci se ga bojijo.
- Učenci gojijo do njega določeno spoštovanje, malo pa se ga tudi bojijo.
- Ima neke navade, pravila pri svojih urah.
- Ima veliko sposobnost za ta poklic.
- Drži vse niti trdno v svojih rokah.

Še posamezni zanimivi odgovori:

- Je dostojanstven in uglajen.
- Ima veliko izobrazbe.
- Spoštuje učence!!
- Je prijazen in dobrosrčen.
- Brez težav si izbori svoj delež in se znajde tudi v zelo hudih težavah.
- Teh besed ne razumem najbolje. Dosti ljudi slišiš govoriti o avtoriteti. Meni pa se zdi to tako osebno, je na koncu pripisal nek učenec.

Kaj lahko sklepamo iz teh odgovorov? Očitno je, da večina učencev učiteljevo avtoriteto še vedno enači s strogostjo, zahtevami, kontrolo, disciplino. Po drugi strani pa je razveseljivo, koliko učencev je napisalo, da ima avtoriteto tisti učitelj, ki dobro poučuje in je priljubljen. To pomeni, da novo pojmovanje avtoritete počasi le izpodriva staro, ki temelji na strahu in brezpogojni poslušnosti, čeprav je le-to še močno zakoreninjeno.

Na vprašanje, kako razumeš besede "Ta učitelj nima avtoritete", je večina učencev odgovorila tako, da je trditve iz prvega vprašanja kratko malo postavila v nikalno obliko. Torej učitelj, ki nima avtoritete, ni strog, malo zahteva, slabo poučuje, nima nobenih pravil, ni priljubljen, učencem vse pusti, nima nadzora nad njimi, učenci se ga ne bojijo, ker mislijo, da jim ne more nič.

Nekateri učenci pa so odgovorili drugače:

- Jaz to razumem, da ni naredil prave šole in da ni profesor.
- Ni strog, je zabaven.
- Je grob, nesramen.
- Je samovšečen. Ne spoštuje učencev.
- Ne zna si pridobiti prijateljev.
- Pri takem učitelju je težko sodelovati pri pouku, ga poslušati in spoštovati. To pomeni, da v svoji učilnici ni ključnega pomena.
- Ne zna postavljati zahtev – te so prevelike ali premajhne.

- Je neprijazen, vpije na učence.
- Ne pusti učencem, da bi povedali svoje mnenje.
- Če kdo kaj vpraša v zvezi s snovjo, se zadere nazaj.

Nad temi odgovori bi se morali učitelji zamisliti.

Odgovori na vprašanje, katera čustva te navdajajo ob učitelju, ki ima avtoriteto in kakšna ob tistem, ki je nima, so zelo zanimivi in raznoliki. Precej (približno četrtina) učencev ni znala natančno opredeliti svojih občutkov. Namesto tega je opisovala, kaj učitelj dela (je prijazen, se zna pošaliti, nadira učence, nič ne nauči in podobno). Eden od učencev je napisal: Imam močne občutke, ampak ne znam jih opisati.

Iz ostalih odgovorov pa se vidi, da se pri učencih učiteljev, ki imajo avtoriteto, pojavljajo mešani občutki. Učenci so jih opisali takole:

- Čutim spoštovanje (nekdo je napisal celo strahospoštovanje).
- Strah.
- Dobri občutki.
- Zaupanje.
- Razumevanje, ljubezen.
- Čutim, da bi mu zelo rada ustregla.
- Občutki sproščenosti, mirnosti.
- Laže se zberem.
- Laže razmišljam.

Nasprotno pa so si občutki učencev povsem enotni, ko gre za učitelje, ki po njihovem mnenju nimajo avtoritete. Najpogostejši odgovori:

- Zmeden sem.
- Strah me je, da ne bom razumela.
- Počutim se grozno! Mislim, da me učiteljica sovraži.
- Dolgčas mi je, zato klepetam.
- Živčen sem.
- Občutim nespoštovanje, pogum, da lahko dosežem svoje.
- Počutim se, kot da nisem priljubljen.
- Strah me je, ker ne vem, kaj me čaka.
- Jezen sem.
- Odbija me.

Učenci torej tu doživljajo celo paleto negativnih občutkov, od zmedenosti in strahu zaradi učiteljeve nedoslednosti, odpora in dolgočasja pa do občutka nesprejetosti.

Tudi iz lastne prakse se spomnim primerov, ko so se učenci pritoževali: Saj mi bi bili radi pridni, ampak sami se ne znamo umiriti. Recite učitelju, naj bo bolj strog! Tako se ne bomo nič naučili.

Večini učencev namreč kljub "važenju", kako je vse "ful brez veze", nikakor ni vseeno, ali se bodo kaj naučili ali ne!

Na vprašanje, kako bi opisal vedenje učencev pri učitelju, ki ima avtoriteto in kako pri takem, ki je nima, so bili odgovori večinoma pričakovani.

A. Tu niso učenci povedali nič novega:

Pri učitelju, ki ima avtoriteto, učenec uboga, se pridno uči (tudi doma), sodeluje pri pouku. Značilni sta dve ekstremni mnenji:

- Vedenje učencev pri avtoritativnem učitelju je vljudno in uglajeno. Spoštujejo učitelja in mu zaupajo svoje težave. Poslušajo ga in povedo tudi svoje mnenje. Ne obračajo mu hrbta, ubogajo in upoštevajo ga tudi, če ga ni v bližini.
- Bojijo se ga. Pri pouku sodelujejo, vendar pa je tudi mogoče, da izgubijo veselje do dela.

Ta dva odgovora nam veliko povesta. Učenci se torej dobro zavedajo, kdaj avtoriteta izhaja iz učiteljeve osebnosti, truda in znanja, kdaj pa je vsiljena in le sredstvo za vzdrževanje discipline.

B. Tu so učenci našteli vse možne odklone: od nedolžnega klepetanja, metanja papirčkov, skakanja po razredu pa vse do kričanja, verbalnega in fizičnega obračunavanja s sošolci. To so utemeljevali takole:

- Nagajamo mu. Ne bojimo se ga, ker mislimo, da lahko vedno vse dosežemo, morda tudi z lažjo.
- Vemo, da ne bo učitelj nič ukrenil.
- Nič se ne učimo.
- Razgrajamo.
- Ocene so slabše, predmeta ne maramo.
- Ne moremo nehati razgrajati. To na koncu pripelje do vpisa v dnevnik in učenec se znajde v težavah.
- Ne moremo se zbrati.
- Obnašamo se strahotno, je na koncu odkritosrčno priznal neki učenec.

Učence smo povprašali tudi o tem, kateri tip učitelja jim je bolj všeč in zakaj. Prav vsem učencem je bolj všeč učitelj, ki ima avtoriteto. Nekateri učenci so pripomnili, naj te avtoritete ne bo preveč, "ker potlej sem ves prestrašen in nič ne spravim iz sebe," je zapisal eden od otrok.

Drugače pa so to svojo željo zelo lepo in razumno opredelili. Naj naštejem le nekaj najbolj značilnih odgovorov:

- Ljubši mi je učitelj z avtoriteto, saj spoštuje mnenja učencev, se ne zadira in zna rešiti probleme.
- Loči med svojimi osebnimi problemi in problemi v šoli. To je zelo pomembno, saj s tem učencem pokaže svoj razum.

- Všeč mi je učitelj, ki ima pri svojih urah red, malce humorja, pošteno ocenjevanje in spoštuje vsakega učenca enako.
- Takemu učitelju lahko zaupaš svoje težave.

Humor! To imajo učenci zmeraj radi. Na to učitelji v svoji veliki želji, da bi učence čimveč naučili, radi pozabljamo. Tega sem se zavedla šele, ko sem na koncu prvega leta svojega poučevanja učence zaprosila, da mi anonimno napišejo, kaj jim pri meni ni bilo všeč. Učenci so zapisali: "Preveč resni ste! Mi pa se tako radi smejemo."

Ta odgovor me je presenetil. Nisem si mislila, da učencem to toliko pomeni. Saj me je že prej večkrat imelo, da bi se malo pošalila, pa si nisem upala, ker sem se bala, da me učenci potem ne bodo jemali resno. Zdaj vem, da učitelj, ki ima smisel za humor, veliko pridobi, seveda pa mora tudi v tem najti pravo mero.

Na vprašanje, kako se mora obnašati učitelj, da si pridobi spoštovanje učencev, so učenci odgovorili, da mora biti:

- Prijazen.
- Pošten.
- Zaupanja vreden.
- Postavi neka pravila. Če se jih učenci ne držijo, ukrepa.
- Poskuša ugoditi z dobro razlago boljšim in slabšim učencem.
- Probleme zna reševati sam, brez nadrejenih in tuje pomoči.
- Mora imeti razumno mejo med zabavo (ki med poukom tudi mora biti) in resnim delom.
- Šolsko uro mora narediti zanimivo, poučno.
- Ocene morajo temeljiti na našem znanju in ne na našem videzu, priljubljenosti, obnašanju.
- Spoštuje učence.
- Pravično ocenjuje, tako da vpraša za mnenje tudi druge učence.
- Učence razume.
- Pomaga učencem.
- Posvetuje se z učenci.
- Upošteva tudi njihovo mnenje.

Našteli so tudi napake, ki jih dela učitelj, ki nima avtoritete:

- Ni strog.
- Je nepošten, ni pravičen.
- Je neprijazen.
- Hitre jeze.
- Zlorablja status učitelja.
- KRIČI!!!
- Zelo rad ovaja učence razrednikom, staršem, ravnateljem.
- En dan pusti veliko zabave, drugi dan pa nič.

- Ne ukrepa (ali pa se znese nad učenci, ki niso krivi).
- Če učenci klepetajo, jih pokliče k tabli in jim da težka vprašanja. Nato dobijo po krivici slabo oceno.
- Preveč popušča.
- Nima zaupanja vase.
- Razlaga tako, da ne razumem, ali pa je dolgočasno.
- Misli, da ima samo on prav.
- Ne posvetuje se z učenci o ocenah.
- Ne upošteva mnenja učencev.
- Kaznuje cel razred, tudi če nagaja samo eden.

Ali je naslednja trditev lahko resnična: Učitelj ima veliko avtoriteto. Učenci se ga nič ne bojijo. (da–ne)

Tu so mnenja zelo deljena. Približno 50% učencev še vedno misli, da sta avtoriteta in strah povezana. Učitelj, ki se ga učenci čisto nič ne bojijo, torej po njihovem ne more imeti veliko avtoritete.

Toda ostala polovica je drugačnega mnenja. Odziv te polovice je bil tudi bolj živahen. Kar šest učencev je poleg obkroženega odgovora da napravilo klicaj. Dvema pa se je zdelo potrebno, da svojo izbiro tudi utemeljita:

- Da, saj avtoriteta ni isto kot strah.
- Da, ta trditev je lahko resnična. Učenci se ga ne bojijo, ker se pri njem počutijo varne, so umirjeni in v razredu je prijetno, ker vsi sodelujejo.

Če bi bil jaz učitelj, kaj bi delal drugače kot moji učitelji?

In kaj bi učenci delali drugače kot njihovi učitelji?

- Najprej bi si pridobil avtoriteto in pokazal, da sem nad njimi, vendar pa ni vse v spoštovanju učencev do tebe, ampak tudi njihovo veselje do dela, ki jim ga ti lahko podariš. Najlepši občutek je, če veš, da tvoji učenci znajo in da se imajo dobro pri tvoji uri.
- Več bi se pogovarjali in sodelovali skupaj, ko jemljemo novo snov.
- Povedala bi učencu, kdaj bo vprašan.
- Več bi sodelovala z učenci.
- Novo snov bi utrjeval z igro (če je to mogoče).
- Učenca bi naučila lepega vedenja in da ne bi "kracali" v zvezke.
- Bolj bi bila stroga, vsi bi se morali učiti, nič lenuhov!
- Ne bi veliko spraševal.
- Dajal bi manj domače naloge.
- Pravično bi ocenjevala, pri ocenjevanju bi zahtevala popoln mir v razredu.
- Ne bi pustil, da se učenci posmehujejo, če kdo ne zna.

- Rada bi pomagala in ustregla učencem, ki so vredni spoštovanja. Če pa tega niso vredni, bi jih pa jaz naučila spoštovati ljudi!
- Otroške težave bi reševal z njimi.
- Poskušal bi čim bolje razložiti snov.
- Jaz ne bi delala nič drugače.
- Ne bi ocenjeval tako strogo kot nekateri učitelji.
- Učencev ne bi strašil. Ne bi kričal!
- VSEM učencem bi pustila do besede.
- Z učenci bi se veliko pogovarjala.

Iz odgovorov je dobro razvidno, kaj učence moti in kaj najbolj pogrešajo. Zdi se mi, da se v naših šolah premalo pogovarjamo z učenci. Tudi iz ostalih odgovorov se da sklepati, da medsebojna komunikacija ni taka, kot bi bilo želeti. Morda tudi zato, ker učitelji te veščine ne obvladamo dovolj dobro. Zato nam je vsak prispevek ali seminar s tega področja tako dobrodošel.

Izvedla sem tudi anketo med učitelji. Seveda je bila anonimna, odzvalo se je 20 učiteljev. Eden od učiteljev je hudomušno pripomnil, da rezultati ne bodo dali prave slike, saj "kdo bo pa priznal, da se v razredu zmede in začne kričati". Opomnila sem ga, da je anketa anonimna, a je vztrajal pri svojem. "Saj še sebi težko priznaš, da delaš nekaj, čeprav veš, da ni prav," je dejal in bojim se, da je bilo v njegovih besedah precej resnice.

Najprej smo jih povprašali, ali se strinjajo z naslednjimi trditvami:

- Učitelj je imel včasih večjo avtoriteto kot danes.
- Vsakdo, ki se dovolj potrudi, je lahko dober učitelj.
- Dober učitelj se "rodi". To je dar, ki ni dan vsakomur.
- Če hoče učitelj ohraniti avtoriteto, morajo učenci čutiti vsaj kanček strahu. Sicer ga ne bodo jemali resno.

Kar 19 od 20 učiteljev meni, da je imel učitelj včasih večjo avtoriteto kot danes. 10 jih misli, da je vsakdo, ki se dovolj potrudi, lahko dober učitelj, 9 pa jih verjame, da se dober učitelj "rodi." Le 7 učiteljev je prepričanih, da brez kančka strahu ne gre, kar 13 pa jih meni, da strah pri ohranjanju avtoritete ni potreben.

Na vprašanje, kaj glavni vzrok, da nekateri učitelji nimajo avtoritete, je večina učiteljev navedla: neodločnost, popustljivost, nedoslednost, rušenje zaupanja; da učitelji ne znajo biti človeški, ne priznajo svojih napak, obnašajo se kot "nadljudje," nimajo postavljenih meja, sami ne vedo, kaj želijo doseči, ne poznajo značilnosti otrok v tem obdobju, ne znajo prisluhniti učencu, učence premalo spoštujejo, ne postavijo jasnih pravil obnašanja v razredu, ne pripravijo se na pouk, nekreativnost, neprilagojenost učiteljev na spremembe v šolskem sistemu, po dolgih letih poučevanja izgubljajo elan, napačen pristop, prevelika demokracija v šoli...

Vzrok, ki so ga učitelji največkrat navedli: nedoslednost.

Učitelje smo zaprosili, da naštejejo tri stvari, ki jih ne delajo učenci, ki spoštujejo učitelja. Najpogostejši odgovori so bili naslednji:

- ne odgovarja učitelju,
- sodeluje pri pouku,
- ne ignorira učitelja,
- ni napadalen, grob do sošolcev,
- opravlja svoje dolžnosti,
- ne zmerja učitelja,
- ne izsiljuje učitelja pri ocenjevanju,
- dopuščajo možnost, da se zmoti tudi učitelj,
- ne klepeta,
- samovoljno ne zapušča razreda,
- je odkrit,
- z učiteljem se odkrito pogovori in skupaj z njim rešuje svoje težave,
- ne sega učitelju v besedo z neumestnimi pripombami,
- s svojim vedenjem ne moti sošolcev in učiteljev,
- ne "sesuje" ure,
- ne laže,
- ne kriči,
- ne išče napak pri učitelju,
- ne uporablja grdih besed,
- ne "šprica".

Na vprašanje, kaj storijo, če med razlago ugotovijo, da so storili strokovno napako, so vsi respondentje odgovorili, da bi strokovno napako priznali in popravili.

Večina učiteljev bi prenizko oceno, na katero se učenec sicer ni pritožil, popravila z ustrezno obrazložitvijo. Le trije trdijo, da se to pri njih ne dogaja. Je to mogoče? Izračunala sem, da v vsakem šolskem letu podelim najmanj 1100 ocen. Je pri takem številu možna absolutna pravičnost pri vsaki od teh ocen? Zanimiva bi bila razprava o tem, kaj vse vpliva na (ustno) oceno.

Odgovori na šesto vprašanje, ko sem svoje kolege povprašala, kako reagirajo, kadar jih učenci opozorijo na napako, so me presenetili. Ko se mi je prvič zgodilo, da so me učenci opozorili na napako, sem zardela kot kuhan rak. Zdaj ne zardevam več, zahvalim se in napako popravim, včasih celo pojasnim, kako je do le-te prišlo. Toda čisto brez zadrege ne gre. Anketirani učitelji so bolj samozavestni: samo eden priznava, da mu je nerodno. Ostali odgovarjajo: Zahvalim se in napako brez zadrege popravim.

In kako ravnajo učitelji, če nekateri učenci ne opravljajo svojih dolžnosti ali pa jih opravljajo malomarno? Vseh 20 anketiranih učiteljev se z učenci mirno pogovori, nakar dobijo dogovorjeno kazen. Samo eden je priznal, da tudi kriči, čeprav učencev potem ne kaznuje. Le eden se trudi jezo skriti in je ne pokaže. Sicer lepo,

a zakaj se učenci tako pogosto pritožujejo, da učitelji na njih kričijo? In ali ni naravno, da je učitelj jezen, ko učenec že desetič zapored pride brez domače naloge ali delovnega zvezka in na vprašanje, kje ima nalogo, samo skomigne z rameni?

Bodimo iskreni: tudi mi smo samo ljudje. In popolnoma človeško je, če se kdaj razjezimo. In če smo jezni, je najbolje, da to tudi pokažemo. Učenci bodo s pomočjo neverbalne komunikacije to tako ali tako ugotovili, nam pa ne bo koristilo. Če se bo jeza kopičila, bo morda prišla na dan v najbolj neprimernem trenutku. Menim, da ni nič narobe, če jezo pokažemo, pa četudi s povišanim glasom. Narobe je samo, če nam kričanje preide v navado in še posebej, če učenca pri tem žalimo, ponižujemo in izrekamo negativne vrednostne sodbe o njem. Toliko pa bi se moral vsak učitelj obvladati!

Glede na to, da je bilo "odgovarjanje" na prvem mestu, ko je šlo za neprimerno obnašanje učencev, me je zanimalo, kako se na to odzivajo učitelji. Večina je odgovorila, da učenca vpraša zakaj tako misli in ga pozove, naj svojo trditev utemelji. O tem se jim zdi vredno pogovarjati.

Dva učitelja se z učencem ne bi spuščala v razpravljanje, eden bi stvar obrnil na šalo, eden bi "upornika" povabil k tabli in eden bi mu malce "pristrigel greben." En od anketirancev je napisal, da vprašanje ni bilo dovolj jasno postavljeno. Ne ve se namreč, KAKO učenec ugovarja in ali je ugovor utemeljen. Od tega je odvisna učiteljeva reakcija. Mislim, da je kolega imel prav. V mislih sem imela spoštljiv, ne žaljiv ugovor, a iz vprašanja tega ni mogoče razbrati. Zato so učitelji vprašanje različno razumeli.

Zaključek

Iz vsega povedanega sledi, da se tako učenci kot učitelji zavedajo, kaj pomeni imeti "zdravo" avtoriteto, čeprav je v njihovih mislih prisotnih še veliko ostankov starega pojmovanja, kjer je strah eden od pogojev za pridobivanje spoštovanja.

Teoretično torej vsi prav dobro vemo, kakšen bi moral biti dober učitelj: človeški, razumevajoč, dosleden, dober strokovnjak, samokritičen, odprt, ustvarjalen, samozavesten, skratka idealen. Idealen? Zakaj je potem v praksi marsikaj drugače? Vsi vemo, kako naj bi bilo, pa vendar povzroča šola čustvene travme tako učiteljem kot učencem in končno še njihovim staršem.

Morda bi vse skupaj lahko primerjali s plavanjem. Človek lahko teoretično obvlada vse gibe, točno ve, kaj bi moral delati, natančno opazuje gibe drugih, posluša njihove nasvete, a ko je v vodi, se mora znajti sam, kakor ve in zna. In samo od njega je odvisno, koliko časa se bo krčevito boril z valovi in mislil le na to, da ne bi potonil, da ga ne bi voda preplavila... Koliko časa bo potreboval, da se bo naučil prepustiti valovom, da se bo v vodi počutil kot doma?

Tako je tudi z mladim učiteljem. Knjige, nasveti in znanje so mu v veliko pomoč, toda splavati mora sam. Mi pa pomagajmo tem mladim plavalcem, povejmo jim, da se to ne dogaja samo njim, da smo vsi šli skozi enake težave. Ne pomilujmo jih in ne naslajajmo se nad njihovimi neuspehi. S tem ne bomo postali nič večji, nič boljši kot tisti, pri katerih si učenci vse upajo. Dvignimo se nad lastna, napol pozabljena in nikoli čisto zaceljena boleča pretekla doživetja in ponudimo tem učiteljem roko v pomoč! Morda bodo spoznali prej, za kar smo mi potrebovali več časa: učitelj naj v razredu ne igra neke vloge. Naj bo tak, kot v resnici je, z vsemi dobrimi in slabimi lastnostmi. Naj se sprosti in odpre učencem. Morda se komu zdi, da je to težko, toda ali ni še teže in bolj naporno vsak dan igrati neko vlogo? Učenci se bodo ob sproščenem učitelju tudi sami odprli in se sprostili. A ob tem učitelj ne sme pozabiti na primerno razdaljo, da ne bo učencem niti predaleč in z njimi ne bi našel stika, niti preblizu, tako da bi se spustil na njihov nivo.

Učitelji bodo v pridobivanju avtoritete naredili velik korak naprej, ko bodo o svojih stiskah in problemih javno spregovorili. Zato jim moramo bolj izkušeni učitelji pomagati, da spregovorijo. Spregovorimo tudi mi in skupaj bomo prebili zid molka in sramu. V tako spodbudnem in naklonjenem delovnem okolju lahko skoraj vsak učitelj doseže cilje, ki si jih je zastavil. Spoznal bo, da lahko svojo delovno vnemo, srečo in zadovoljstvo prenese na učence, ki znajo to ceniti. Srečen nasmešek ob koncu delovnega dneva niso sanje! Potrebno je veliko truda, da to dosežemo, toda ali tudi sami ne dopovedujemo svojim učencem, da le preko truda vodi pot do uspeha?

LITERATURA

1. Bluestein, J.: Disciplina 21. stoletja, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1997.
2. Cenčič, M.: Dinamika vzgojnega dela v šoli, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1986.
3. Gordon, T.: Trening večje učinkovitosti za učitelje, Svetovalni center Ljubljana, 1983.

Nina Ivanetič (1955), profesorica slovenskega in angleškega jezika na Osnovni šoli Zalog, Ljubljana. Naslov: Društvena ul. 2, 1110 Ljubljana; Telefon: 386 61 44 74 65

Ante Pajk

Recimo nasilju ne

Strokovni članek

UDK 37.04:343.915

DESKRIPTORJI: nasilje, vrste nasilja, strah, ogroženost

POVZETEK - Avtor v svojem prispevku najprej opredeli pojem nasilja, ga razvrsti na tri kategorije (psihološko, telesno, spolno), nato pa išče vzroke in motive za nasilno vedenje otrok ter ustrezne rešitve.

Professional paper

UDC 37.04:343.915

DESCRIPTORS: violence, types of violence, fear, risk

ABSTRACT - The author defines the term harassment, puts it into three categories (psychological, physical, sexual), searches causes and motives for violent behaviour of children and suggests solutions.

Nasilje je bilo in je še vedno eden od poglavitnih vzrokov za različne duševne bolezni in stiske ljudi, za zatekanje v različne obrambne mehanizme in tudi razne vrste zasvojenosti. Nekako smo bolj pozorni na spolno in fizično nasilje, manj pa na verbalno, ki je ravno tako uničujoče. Nasilje, ki ga otroci doživljajo doma, prenašajo v šolo, v svoj odnos do vrstnikov in učiteljev, mogoče še bolj izrazito do nasprotnega spola, če je tovrstno nasilje izrazito doma. Zato se mi zdi, da je pomembneje spregovoriti o nasilju, ki ga otroci doživljajo v najnežnejših letih in ga prenašajo naprej, kot le o nasilju nad vrstniki, kajti nasilje nad vrstniki se ne bo bistveno zmanjšalo, če bo stopnja nasilja v družini, v kateri nasilneži živijo, enaka ali celo večja.

Velika večina otrok, ki v šoli izkazujejo agresivno vedenje tako do učiteljev (predvsem verbalno) kot do vrstnikov, preživlja doma raznovrstno nasilje, manipulacije, prepire med staršema, ločitve, nedosledno vzgojo, zanemarjanje. To nasilje v šoli sicer včasih še lahko ustavimo, omilimo ali celo dosežemo nenasilno ravnanje, toda menim, da je to le začasno, le kot zunanji pritisk in strah pred kaznijo. Pogosto starši, ko zvedo, da se njihov otrok v šoli neprimerno vede, reagira nasilno, kar še poveča otrokov odpor in maščevalnost. Po prestanem nasilju prejšnji dan doma so sami naslednji dan v šoli napeti in pri določeni uri se ne morejo več obvladati in "izbruhnejo" ali pa se nasprotno zaprejo vase, postanejo depresivni, žalostni (kot kasneje v pogovoru nekateri povedo).

Kljub temu, da izkazujejo visoko stopnjo samozavesti in so pogosto "strah in trepet" šole, so v sebi globoko ranjeni, imajo nizko samopodobo, pogosto so mnenja, da jih nihče nima rad, ne vidijo pravega smisla v življenju (nekateri razmišljajo tudi o samomoru, ne cenijo svojega življenja, ga postavljajo "na kocko"

v določenih situacijah). Ko se čutijo ogrožene, ko začutijo nemoč, se pri nekaterih sprožijo močni obrambni mehanizmi, kajti pokazati (ponovno - kot so to velikokrat doživeli) svojo šibkost, je zanje najhujše, kar se jim lahko zgodi. Pogosto čutijo, da hočejo z njimi manipulirati, zato si večkrat napačno razlagajo vedenje in reakcije drugih in nasilno odreagirajo (čutijo se ogrožene, izzvane). Če se jim kdo zameri, zlepa ne odpustijo in so izredno maščevalni.

Ker jim doma ni dobro, so ogroženi, nenehno prepiranje staršev uničuje njihovo duševno zdravje, so raje zunaj, na cesti. Tu pa se srečajo z otroki in mladostniki, ki imajo podobne probleme in stiske, zgradijo si skupna pravila pripadnosti. Med seboj so zelo povezani, zgradijo svojo lastno kulturo in jezik, veliko dajo na zaupnost in ne prenesejo laži, izdajstva. Največkrat pride do zlorabe alkohola in drog, s katerimi blažijo svojo stisko. Podobno se tu znajdejo otroci, za katere starši nikoli nimajo časa, so zapuščeni. Nekaj mladostnikov mi je reklo, da ne bodo nikoli imeli otrok, ker morajo zanje imeti čas, ker bodo drugače preveč trpeli. Zelo želijo, da bi jim starši naklonili svoj čas. Kljub temu, da nadzor staršev doživljajo moteče, merijo ljubezen staršev prav po tem: "Če me zvečer išče in gleda, kaj delam v skupini, pomeni, da ga *SKRBI* zame". Tako tudi primerjajo med seboj, kdo ima boljše starše.

V osebnem stiku in obravnavanju teh otrok in mladostnikov sem zaznal klic po ljubezni. Pri tistih, ki so bili odprti in zgovorni, neposreden, pri drugih posreden, zatrt, a vendar ga je bilo čutiti zadaj za najrazličnejšim nenavadnim vedenjem, zbujanjem pozornosti. V tem tudi vidim največjo moč: sprejeti ga takega, kot je, se veliko pogovarjati z njim, mu zagotoviti svojo skrb in ljubezen, pomoč in svetovanje, jasno določiti meje sprejemljivega vedenja ter seveda tudi delo s starši, napotitev v svetovalno službo na šoli. Takšen pristop daje rezultate mogoče kasneje kot strog, represivni pristop (ki je kdaj tudi potreben). Seveda pa takšen pristop zahteva več časa, potrpežljivosti in tudi spreminjanje samega sebe, svoje osebne rasti, vendar je dolgoročno uspešnejši kot represivni.

Mladostniki ne pričakujejo, da se bomo z njimi strinjali. Izvedeti hočejo, kakšno je naše mnenje. Izbrali bodo kasneje. Umirjena avtoriteta odraslega, ki svoje gotovosti ne vsiljuje, ampak jo izpričuje s svojim vedenjem, bo mladostnike zaznamovala za vse življenje.

Ti tako notranje ranjeni otroci želijo samo, da bi jih sprejeli takšne kot so, da bi jim prisluhnili, namesto da se takorekoč nihče ne zmeni zanje ali pa so kot "kriminalci" (tako sami pravijo, da se počutijo v šoli, ker so za vse krivi). Tako se z vsakim dnem še bolj zaprejo vase, izgubijo upanje, da bodo kdaj dosegli, kar si tako močno želijo in tako zgradijo močan oklep okrog sebe, katerega je pa tedaj že težko prebiti.

Menim, da je napačno obsojati otroka za takšna dejanja. Dobro je, če se postavimo v njihovo vlogo in razmislimo, kako bi reagirali mi, če bi doživljali takšno nasilje. Tukaj je odgovorna družba, okolica, ki pogosto ve, kaj se dogaja v družini,

a ne ukrepa tako, kot bi bilo potrebno, tolerira fizično nasilje v imenu "nevsiljevanja v družino". In začarani krog nasilja in zlorab se odvija naprej.

Potrebno bi bilo izoblikovati boljše strategije za vstop v družino v takšnih primerih in tudi načrt dela z njimi. Postopki na sodiščih so dolgotrajni in pogosto kot edini način ukrepanja le kratkoročno uspešni. Ženske se z otroki pogosto nimajo kam umakniti, bojijo se groženj, maščevanja, tega, kako bodo finančno preživele. Vendar če se tu, v temeljih, ne bo nič spremenilo, se stanje glede stopnje nasilja ne bo dosti popravilo. Prav tako takšni otroci potrebujejo mnogo več pogovorov, svetovanja, spremljanja in zato potrebujejo primerne ljudi. Šola je tako lahko varovalni faktor za otroka in s tega vidika bi morala država posvečati večjo pozornost tudi temu momentu. Zaposliti bi morala več oseb, ki bi se ukvarjale s temi otroki. Mogoče se to zdi zaradi omejenih finančnih sredstev nemogoče, toda menim, da dolgoročno prinese pozitivne rezultate tudi v materialnem smislu.

Vzroki in motivi za nasilno vedenje

Nasilje lahko kategoriziramo po različnih kriterijih. Pogosta je triadična klasifikacija nasilja:

- psihološko nasilje (razvrednotenje, zasmeh, ponižanje, izoliranje otroka, grožnje z zapustitvijo, prevelika pričakovanja, prestroga disciplina, pogojevanje ljubezni, odsotnost staršev, ločitev, prezgodnje obremenitve otroka, nedoslednost),
- telesno nasilje (pretepanje, mučenje, zanemarjanje in neizpolnjevanje otrokovih potreb, brezbrižnost do otrokovega zdravja) in
- spolno nasilje (nagovarjanje, podrobne pripovedi, namigovanja, dotikanja, vznemirjanja, spolni odnos).

Vsi otroci so ob rojstvu šibki in odvisni in si prizadevajo pridobiti pozornost s preizkušanjem svojih sposobnosti in izzivanjem tistih, ki so mu najbližji. Če so ti poskusi sprejeti z razumevanjem in s toleranco, so otroci sposobni generalizirati ta odnos z drugimi. Če pa se jih izogibajo, jih kritizirajo in jih vedno sprejemajo z negativno reakcijo, hitro izgubijo zaupanje vase in lahko postanejo zaprti in bojazljivi. Po drugi strani se kompenzacija lahko vidi z degradiranjem drugih preko fizičnih ali besednih napadov. Otroci s slabo samopodobo iščejo poti, da bi dokazali, da so drugi še slabši od njih samih.

Če dom ne more ponuditi vzdušja varnosti in podpore, se lahko otrok počuti premalo varnega, da bi pokazal svojo jezo. Ta negativna čustva pa se lahko obrnejo navznoter ali pa navzven preko agresivnega vedenja in situacij, v katerih se otrok počuti bolj samozavestnega. Čezmerna avtoritarna vzgoja lahko povzroči, da otrok postane sovražen in nasilen. Otroci, ki odraščajo v nasilnem okolju, se tudi sami lahko razvijejo v nasilne mlade ljudi, kar pomeni, da so tudi sami odraz okolja.

Možno je tudi nasprotno, da sovražni in kaznovalni starši lahko slabijo - ogrožajo otrokovo samozavest, tako da le-ta lahko postane nervozen in prestrašen. Starši, ki uporabljajo grobo fizično disciplino, kažejo svojim otrokom, da je to učinkovit način kontroliranja drugih.

Otrok je v mnogih smislih najšibkejši član družine, kar mu zmanjšuje možnosti, da bi se lahko takega nasilja učinkovito branil ali pa se umaknil pred njim. Neredko celo pristaja nanj, četudi pri tem naskončno trpi, in tako ščiti tudi starša, ki ga je ranil in prizadel. S tem varuje tudi lastno samopodobo, ki jo dejstvo, da so njegovi starši slabi in da je slab on v njihovih očeh, resno ogrozi. Hkrati pa ti otroci, ki tiho trpijo, gojijo upanje, da jih njihovi starši vendarle ljubijo. Z molkom in prikrivanjem si v svojem magičnem otroškem razmišljanju kupujejo možnost, da so svojim staršem le nekaj vredni. Pogosto upajo brezupno.

Mlad nasilnež je odraščal ob očetu, ki je bil v osebnostnem in vzgojnem smislu za otroka izrazito neustrezen. Največkrat gre za grobe, agresivne, pogosto alkoholizirane očete, ki so bili za otroka že v času njegovega zgodnjega odraščanja vir stisk in prizadetosti. Ne morejo mu dati notranje gotovosti, odločnosti, trdnosti, podjetnosti, socialne spretnosti. Otrok pogosto razvije negativen odnos do avtoritete. V vsakem avtoritarnem liku vidi mladostnik le možnost ogrožanja, nadvladovanja, kazni in pritiska. Ostaja brez lastne notranje motivacije in kontrole, ves čas se čuti ogroženega zaradi dejanskih in namišljenih nasprotnikov in omejitev. Mati je pogosto brezbrižna, prezaposlena, nezadovoljna in kot taka ne more dajati otroku občutka, da je sprejet in ljubljen. Ob njej ne more razviti zaupanja vase in v druge in ima zato različne težave v vseh obdobjih razvoja svoje osebnosti. Mati lahko otroka pretirano veže nase.

Otroci reagirajo na nasilje na različne načine:

- uporaba različnih obrambnih mehanizmov,
- čustvene motnje,
- depresivnost, vdaja,
- upornost, gojenje sovražnosti,
- nasilen odnos do drugih,
- nasilje, obrnjeno proti sebi: alkoholizem, motnje hranjenja, samomor,
- otrok ima občutek, da je vedno za nekaj kriv.

Nasilje pomeni nemoč in nesposobnost za bolj učinkovito reševanje problemov:

1. *Znak premagovanja strahu.* Počutijo se ogrožene, negotove, so polni bojazni ali pa vzbujajo v njih strah le kakšne določene okoliščine in obremenitve, ki bi jih utegnile soočiti s porazom ali neuspehom, ki se ga še posebno bojijo.
2. *Obvladovanje občutka ogroženosti.* Oseba ne zaupa vase, ne zaupa v druge ljudi. Napadejo prvi, če doživljajo kaj nepredvidljivega, nevarnega.

3. *Istovetenje z napadalcem.* Vlogo žrtve je vzdrževal vse do takrat, ko je sam lahko prevzel vlogo agresorja. S tem si poskuša zgraditi občutje varnosti, ki mu ga tako manjka. To mu daje moč in dominantnost, ki je ne zna doseči drugače.
4. *Način iskanja ugodja.* Ustrahovanje in fizično obvladovanje drugega človeka, pa čeprav močnejšega, daje mladostniku nekakšno zadoščenje. Pogosto so bili sami že zgodaj žrtve izživljanja drugih. Ne znajo se vživeti v doživljanje drugega.
5. *Nadomestilo za pomanjkljivo samospoštovanje.* Gre za dokazovanje lastne vrednosti. V okolju, kjer so moč, nadvlada in agresivnost cenjene vrednote, je mogoče s temi sredstvi v sebi in drugih vzbuditi predstavo o svoji pomembnosti.
6. *Edina možnost samopotrditve za tiste, ki nimajo posebnih sposobnosti.* Če ne morejo biti boljši, spretnejši, uspešnejši in bolj opaženi od svojih vrstnikov na drug način, poskušajo to preseči z nasilnostjo.
7. *Impulzivni odziv na prizadetost.* Lahko gre za organsko motnjo ali za osebnostne motnje.
8. *Prikrito samokaznovalno vedenje.* Gre za podzavestno težnjo po kazni, oseba goji željo, da bi ga okolje obvladalo, ga ustavilo. Ta paradoksalen način iskanja varnosti z izzivanjem in testiranjem moči drugih potrjuje dejstvo, da je občutje lastne negotovosti marsikdaj težje prenašati kot nadvlado drugega.
9. *Sprejemanje meril subkulture.* V nekaterih okoljih je nasilje uveljavljen in običajen način komuniciranja, obvladovanja okolja ali pa sproščanja notranje stiske. Manjkajo mu drugačni zgledi, spodbude in izkušnje, zato nasilno vedenje pri njem ni povezano z osebnostnimi motnjami ali z razreševanjem nekih določenih prizadetosti.

Predlogi glede nasilja med vrstniki:

- Večja pozornost na različne vrste nasilja (fizičnega, spolnega in verbalnega), predvsem v času odmora in med učnimi urami.
- Zaščititi učence, ki so najpogosteje žrtve nasilja. Biti pozoren na znake, ki kažejo, da otrok spada v skupino žrtev. (Je boječ, oprezen, ubogljiv, počuti se neuspešnega, neumnega, osamljenega. Na napad reagira z jokom, umikom, neuspešnim povračilom. V šoli je brez pravega prijatelja, sramuje se samega sebe. Kot kazen uporabljati restitucijo...)
- Učiti otroke, kako reševati konflikte na nenasilen način (razredne ure). Pri tem se lahko poslužujemo igre vlog, oglede filmov s problematiko nasilja, pisanje različnih spisov na to temo, oblikovanje šolskega glasila.
- Sodelovanje s starši, še posebej, če se njihov otrok pojavlja kot izvajalec ali žrtev nasilja.
- Poglobljeno svetovalno delo z žrtvami in storilci (v svetovalni službi: vzpostavitev zaupanja, krepitev samopodobe, ugotavljanje vzrokov, restitucija...).
- Iskati zaposlitve in možnosti za ustreznejše samopotrditve otrok, ki se pojavljajo v vlogi nasilneža (vključiti jih v razne krožke).

Predlogi glede nasilja staršev:

- Nasilje v družini je pogosto zelo skrito, varovano in o njem največkrat zvemo šele po pripovedovanju prijateljev, sošolcev teh otrok. Pozorni moramo biti na modrice (veliko možnosti za ugotavljanje tega je pri urah športne vzgoje), na depresivnost otrok, boječnost, nervoznost, izoliranje od vrstnikov, zapiranje vase, padec v šolskem uspehu, pretirano obrambno vedenje, agresivnost do vrstnikov, mlajših otrok, živali, zadrževanje v šoli še dolgo časa po pouku, zloraba alkohola, drog, izstopajoče prostaško izražanje, izzivajoče vedenje, izrazit negativen odnos do nasprotnega spola, kraje...
- Potrebno je delo s starši s strani svetovalne službe v šoli in po potrebi tudi povezovanje s CSD, policijo, Svetovalnim centrom.

LITERATURA

1. Kos Mikus A.: Šola in duševno zdravje, Pomurska založba, Murska Sobota, 1991.
2. Namesto koga roža cveti. O problemih uničevalnosti in samouničevalnosti pri mladih na Slovenskem, Ljubljana, 1995.
3. Slodnjak V.: Trpinčen otrok, Svetovalni center za otroke in mladostnike, Ljubljana, 1990.

Ante Pajk (1945), učitelj razrednega pouka na Osnovni šoli Jurija Vege, Moravče.
Naslov: Vegova 13, 1251 Moravče, SLO; Telefon: 386 61 73 12 48

Jurij Moškon: Videotehnika in ustvarjalnost Televizija Novo mesto, 1999

Tako, kot so si včasih ljudje želeli ustvarjati s fotografsko kamero, potem pa oblikovati posnetke s povečevalnikom in kemikalijami, hočejo zdaj vsaj tisti, ki jih mikajo novi izzivi, izražati svoj pogled na svet z elektronskimi pomagali vseh vrst: od takih za zapis posameznih slik, do takih za snemanje gibanja in zvoka, od z računalnikom oživljenih risb in prizorov do celovitih multimedijskih predstavitev.

Gibanje, zvok in barve so pri tem nekako najprivlačnejši dejavniki, ki jih je pravzaprav prinesel že film, vendar za marsikoga ob nesprejemljivih izvedbenih in cenovnih zahtevah. Se še spomnite? Drag, samo enkrat uporaben barvni filmski trak, ki so ga razvijali samo v tujini, smo lahko prvič videli šele po nekaj tednih, če smo seveda imeli na voljo primeren projektor, platno in zatemnjen prostor...

Če danes priključite video kamero na domači televizor, lahko gledate svoj "bodoči" film že kar med snemanjem, da o digitalizaciji slike in drugih dosti bolj neverjetnih možnostih za obdelavo in shranjevanje posnetega gradiva sploh ne govorimo!

Kar zadeva napredek tehnike posebno prepričevanje res ni potrebno, kako bo naš izdelek "gledljiv", pa je že druga stvar. Pravzaprav nič drugačna kot včasih pri filmu, čeprav je tudi elektronska montaža v primerjavi s filmsko močno poenostavljeno opravilo, še zlasti, če se je lotimo z računalnikom.

Pa naj bo za uvod dovolj! Te dni je izšla pri Televiziji Novo mesto knjižica, ki dovolj poljudno in ravno prav strokovno obravnava obe področji, ki sta za nastanek spodobnega video filma najbolj poglavitni. Jurij Moškon, ki se z videom kot snemalec, organizator in montažer ukvarja že skoraj deset let, je po lastnih izkušnjah ter spoznanjih na Pedagoški fakulteti v Ljubljani in na Fakulteti upodabljajočih umetnosti v Pragi napisal priročnik o osnovah videotehnike in filmske ustvarjalnosti.

V prvem delu priročnika seznanja bralca z najosnovnejšimi pojmi, ki so večkrat nepremagljiva stopnica tako za uspešnejše delo kot za razumen nakup primerne opreme. Že samo formati in sistemi, ki danes veljajo v video svetu, odvrnejo marsikoga, ki bi sicer rad snemal, ne samo zase, ampak tudi tako, da bi bilo njegovo delo sprejemljivo za druge. Če se odloči za napačen format (še huje je napačen sistem!), s katerim ni mogoče nič drugega kot povezava s TV sprejemnikom in

predvajanjem posnetega, je v najboljšem primeru omejen na domačo predstavo, ki seveda tudi ostaja samo na tej ravni.

Naslednji korak je snemanje. S kamkorderjem je neznansko enostavno: pritisneš na rdečo tipko in - posneto! Samo, kdo bo to gledal?! Čeprav so kamkorderji skoraj popolnoma samodejni, sta že samo nepravilno uravnoteženje beline in napačna zaslonka (na primer "proti luči") usodna za kakovost izdelka.

Kaj pa montaža? Tehnično in ustvarjalno najbolj zahtevno in hkrati najbolj pomembno dejanje tako pri filmu, kot pri videu. Vsaj nekaj pravil, o katerih je govora v drugem delu priročnika, je namreč treba brezpogojno spoštovati. In tudi, kako deluje televizija, kaj je televizijska proizvodnja ter kaj pomeni kratica DVD, je poleg osnovnih fizikalnih pojmov še razloženo v prvem delu.

Poglavja, ki sodijo k ustvarjalnosti, nakazujejo, kako se je moramo lotiti, pa čeprav samo za najbolj enostaven video izdelek. Osnove filmskega mišljenja, filmskega jezika in dramaturgije zelo poenostavljeno vpeljujejo bralca v obrtniška pravila umetniškega ustvarjanja.

Kako naj snemamo, da bo pozneje iz obilice gradiva mogoče narediti film? O kompoziciji, planih, osvetlitvi in podobnih znanjih govori poglavje o snemanju, o pomenu montaže pa poglavje o postprodukciji.

Priročniku sta dodana še izčrpen zgodovinski pregled dogodkov, pomembnih za razvoj videa ter stvarno kazalo s slovarčkom, okrajšavami in seznamom literature.

Za vsakogar, ki ga to področje poklicno ali ljubiteljsko zanima, je priročnik *VIDEOTEHNIKA IN USTVARJALNOST* nedvomno nepogrešljiv pripomoček.

M.I.M.

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, 8000 Novo mesto;
ali pa na elektronski naslov *info@pedagoska-obzorja.si*.

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, 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, 12, št. 5-6/1997, 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, 1997, str. 15), če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).