PEDAGOŠKA OBZORJA

1-2

DIDACTICA SLOVENICA

Letnik 15 2000 Številka 1-2

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, p.p. 124
- V svetovnem spletu: http://www.pedagoska-obzorja.si/revija
- Elektronski naslov: info@pedagoska-obzorja.si

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

Tisk: Littera picta d.o.o., Ljubljana

PEDAGOŠKA OBZORJA

REVIJA ZA DIDAKTIKO IN METODIKO

LETO 2000 LETNIK XV ŠTEVILKA 1-2

VSEBINA

Dr. Marjan Blažič	**3**	IDENTIFIKACIJA NADARJENIH IN DIDAKTIČNI PRISTOPI
Dr. Milena Valenčič Zuljan	**11**	ZAČETNA OPAZOVALNA PEDAGOŠKA PRAKSA IN ŠTUDENTOVA PROFESIONALNA RAST
Dr. Zlatka Cugmas	**25**	UGOTAVLJANJE OTROKOVE NAVEZANOSTI NA VZGOJITELJICO
Dr. Breda Kroflič	**38**	USTVARJALNI GIB KOT SESTAVINA CELOSTNE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE METODE
Dr. Marija Kavkler	**50**	HETEROGENOST PODSKUPIN OTROK S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI PRI ARITMETIKI
Dr. Samo Fošnarič	**65**	NAPOVEDOVANJE UČENČEVE USPEŠNOSTI PRI OPRAVLJANJU SPOMINSKO-LOGIČNIH DELOVNIH OPRAVIL Z RAČUNALNIKOM V ODVISNOSTI OD OBREMENITEV DELOVNEGA OKOLJA
Dr. Tatjana Ferjan	**79**	UPORABA RAČUNALNIKA PRI SPOZNAVANJU REGIONALNE GEOGRAFIJE
Simona Napast	**84**	IDIOMI – ZAČIMBA JEZIKA
Tatjana Jereb Miklavčič	**90**	PRAVLJICA KOT ČUSTVENO IZHODIŠČE PRI OBRAVNAVI TEME "IMAVA SE RADA"
Branka Kavaš	**96**	INTERPERSONALNA KOMUNIKACIJA V ŠOLI
Jasmina Starc	**108**	KOMUNIKACIJA PREKO MEDIJEV
Dr. Alojzija Židan	**115**	DIDAKTIČNI VZOREC OBRAVNAVE DRUŽBOSLOVNE VSEBINE "KOMUNIKACIJA"

CONTENTS

Marjan Blažič, PhD	**3**	IDENTIFICATION OF GIFTED CHILDREN AND TEACHING APPROACHES
Milena Valenčič Zuljan, PhD	**11**	INITIAL OBSERVATIONAL TEACHING PRACTICE AND THE STUDENT'S PROFESSIONAL GROWTH
Zlatka Cugmas, PhD	**25**	CHILD'S ATTACHMENT TO HIS/HER KINDERGARTEN TEACHER
Breda Kroflič, PhD	**38**	CREATIVE MOVEMENT AS AN ELEMENT OF HOLISTIC TEACHING
Marija Kavkler, PhD	**50**	HETEROGENEITY IN SUBGROUPS OF CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES IN ARITHMETIC
Samo Fošnarič, PhD	**65**	PREDICTION OF CHILD'S ACHIEVEMENT IN WORKING WITH A COMPUTER AS AN EDUCATIONAL AID
Tatjana Ferjan, PhD	**79**	COMPUTER IN TEACHING REGIONAL GEOGRAPHY
Simona Napast	**84**	IDIOMS – SPICE IN LANGUAGE
Tatjana Jereb Miklavčič	**90**	FAIRY TALE AS AN EMOTIONAL STARTING POINT FOR INTRODUCING THE THEME "WE LOVE EACH OTHER"
Branka Kavaš	**96**	INTERPERSONAL COMMUNICATION IN SCHOOL
Jasmina Starc	**108**	COMMUNICATION THROUGH MEDIA
Alojzija Židan, PhD	**115**	A MODEL OF TEACHING COMMUNICATION

Dr. Marjan Blažič

Identifikacija nadarjenih in didaktični pristopi

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.042.2

DESKRIPTORJI: nadarjenost, sposobnosti, inteligentnost, identifikacija, diagnostika, didaktični pristop

POVZETEK - Vsak sistem pospeševanja razvoja nadarjene populacije vsebuje tudi elemente znanstveno-raziskovalnih aktivnosti o pojavu nadarjenosti, lastnostih nadarjenih posameznikov in o indikatorjih visoke nadarjenosti. Od znanosti se pričakuje čim zgodnejšo identifikacijo in zanesljivo diagnosticiranje zelo nadarjenih otrok, čeprav v praksi še vedno nismo dovolj premislili o nevarnostih prezgodnjega etiketiranja "zelo nadarjen" ter razrešili neizogibne probleme, ki izvirajo iz napačnih pričakovanj, in omejitve vseh razvojnih psiholoških in didaktičnih prognoz.

Original scientific paper

UDC 37.042.2

DESCRIPTORS: giftedness, abilities, intelligence, identification, diagnostics, teaching approach

ABSTRACT - Each system of stimulating the development of gifted population includes the elements of scientific research activities about the phenomenon of giftedness, the characteristics of gifted individuals and about the indicators of high giftedness. Research is expected to bring earlier identification and reliable diagnosticizing of very gifted children, although actual practice has not as yet sufficiently reflected about the dangers of the premature label "very gifted". It has not managed to solve the unavoidable problems originating from false expectations nor to remove the limitations of all developmental psychological and didactic prognosis.

Različne zamisli o vlogi in pomenu nadarjenih posameznikov za uspešnost razvoja neke družbe segajo daleč v zgodovino. Prav tako sega v zgodovino strah vladajoče elite pred takimi posamezniki. Razvoj demokracije je prinesel več skrbi za nadarjene in obratno. Ugotovimo lahko, da je nekaj prazgodovinskega strahu še vedno prisotnega.

V novejši evropski zgodovini se je pričela skrb za nadarjene učence prebujati kasneje kot v Ameriki, kjer se je L. M. Terman lotil longitudinalne raziskave o nadarjenih že v dvajsetih letih tega stoletja. Izsledki njegovih raziskav so vplivali na številna šolskoreformna gibanja v ZDA in Evropi. Za razliko od evropskih prizadevanj je bil pluralizem spodbujanja in pospeševanja razvoja nadarjenih učencev v ZDA povezan z raziskovalnimi prizadevanji, ki so temu fenomenu posvečali veliko pozornost.

V Nemčiji kot najrazvitejši evropski državi so se razprave o nadarjenih učencih pričeli v sredini šestdesetih let, ko so posamezna civilna združenja, sindikati, cerkev, gospodarske družbe in znanstveno-raziskovalne ustanove pričeli spodbujati razis-

kovalno delo na tem področju pa tudi organizirati pedagoške aktivnosti za nadarjene učence.

Nadarjenim učencem povojno obdobje ni bilo naklonjeno. Prisoten je bil strah pred nadpovprečnimi (nadarjenimi) ljudmi. Deklarativno (in dejansko) je bila prisotna skrb za dvig izobrazbene ravni učencev, ki bodo postali bodoči industrijski in kmečki delavci. Omenjeno stališče se je izoblikovalo tudi na osnovi tedanjih potreb oz. stopnje razvoja tehnoloških procesov, ki so bili ob koncu štiridesetih let na sorazmerno nizki ravni in so zahtevali prvenstveno fizično silo (Strmčnik, 1994).

Tudi osnovnošolski zakon leta 1958 fenomena nadarjenosti še ni zaznal kot akceleratorja družbenih in tehnoloških procesov. Zakon je sicer predvidel možnost akceleracije, vendar ne na račun drugih učencev.

Gospodarska stiska v šestdesetih letih je inicirala iskanje različnih rešitev za izhod iz krize. Ena izmed idej je poudarila med drugim tudi pomen nadarjenih ustvarjalnih ljudi za uspešen družbenoekonomski razvoj. Rodil se je program Milijoni za talente (1965), ki je oblikoval štipendijski sklad za nadarjene učence in študente. Stekla je intenzivna akcija identifikacije in usmerjanja. Žal je bil optimizem kratkotrajen. Konec liberalizma v začetku sedemdesetih let je močno spremenil razmerje med ideologijo in znanostjo. Da je bilo to razmerje močno v korist ideologije potrjuje tudi prepoved (1972) knjige Skrb za nadarjeneo mladino (Pavle Kogej), ki je predstavljala prvenca v tovrstni slovenski strokovni literaturi. Začele so se tudi polemike o intelektualni eliti, ki so jo vezali na socialno diferenciacijo, s tem pa je pojem intelektualne elite dobil negativni predznak. Tak razvoj je tudi skrb za nadarjene potisnil v družbeno podzavest. Kmalu za tem (1974) je bil ukinjen tudi sklad za štipendiranje nadarjenih, s tem pa so prizadevanja za razvoj nadarjenih praktično zastala za deset let. Ponovno so bile ideje obujene v začetku osemdesetih let, ko so se zopet vezale na gospodarsko krizo. Iz družbene podzavesti smo ponovno priklicali skrb za nadarjeno mladino (Blažič, 1989).

Zakon o osnovni šoli leta 1980 je nedvomno prispeval korak naprej v skrbi za nadarjene, saj je uvedel fakultativne predmete in ob takrat zelo razširjeni prostočasni dejavnosti uzakonil dodatni pouk, ki pa v zadnjih dvajsetih letih ni dobil željene podobe.

Za razvoj sistematičnega odkrivanja talentov na Slovenskem je gotovo najzaslužnejša skupina okoli J. Makaroviča, ki je med prvimi v Evropi (1989) razvila specifični sistem poklicnega usmerjanja in kvaliteten instrumentarij za identifikacijo nadarjenih učencev.

V okviru reformnih prizadevanj koncem devetdesetih let je nacionalni kurikularni svet leta 1998 obravnaval in sprejel dokument o konceptu dela z nadarjenimi učenci z naslovom Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, ki ga je pripravila programska kurikularna komisija za področje otrok s posebnimi potrebami, v kateri ni bilo strokovnjakov, ki se ukvarjajo s problemom identifikacije nadarjenih oz. s proučevanjem didaktičnih modelov spodbujanja nadarjenih. Dokument obravnava

opredelitev nadarjenosti, značilnosti nadarjenih učencev, izhodišča za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, odkrivanje nadarjenih in delo z nadarjenimi učenci. Gradivo sicer predstavlja primerno osnovo za nadaljnje razprave o tej problematiki, čeprav bi pričakovali, da bi bili v delovno skupino vključeni tudi nekateri slovenski strokovnjaki, ki se dejansko in dlje časa ukvarjajo s problematiko nadarjenih v teoretičnem in praktičnem smislu. Menimo tudi, da bi se v teoretičnem delu gradiva kazalo opreti na nekoliko sodobnejšo literaturo.

Diagnostika nadarjenosti

Razprave o fenomenu nadarjenosti se navadno pričnejo z razmišljanji o pojmu, strukturiranosti in graduaciji nadarjenosti, sledi problematika identifikacije in na na koncu še razmišljanje o didaktičnih vidikih pospeševanja nadarjenih.

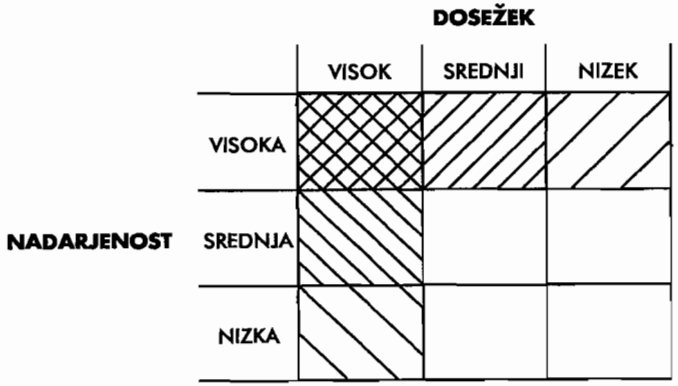
Diagnostika visoke nadarjenosti, zlasti v otroški dobi, je tema, o kateri je izredno veliko literature, kar je praviloma znak, da je temeljni problem vse prej kot rešen. V literaturi najdemo različna izhodišča. Med njimi so kritični opisi stanja sedanje prakse, ki jih spremljajo razprave o implikacijah in posledicah. Vmes so tudi najraznovrstnejše empirične raziskave ter načelne problemske analize, ki so se jih znanstveniki lotili iz zelo različnih teoretičnih izhodišč.

Razmerje med sposobnostjo in dosežki

Za izhodišče je konstitutivno najprej razlikovanje prav med latentnimi in manifestnimi spremenljivkami, v tem primeru med sposobnostmi in nadarjenostjo na eni strani in dosežki na drugi strani. Čeprav je nazadnje le treba upoštevati dosežke, da bi lahko ocenili sposobnosti in nadarjenost, je dovolj dobrih razlogov za jasno razlikovanje med dosežkom in sposobnostjo, tako pojmovno kot diagnostično.

Slika ponazarja razmerje med nadarjenostjo in dosežkom in posebej razmerje med visoko nadarjenostjo in visokimi dosežki, če upoštevamo šrafirana polja. Če slednji vidik najprej zanemarimo, velja, da je v sliki glavna diagonala (diagonala od zgoraj levo proti desni spodaj) empirično najmočneje potrjena. Na splošno izkazujejo bolj sposobni tudi večje dosežke in manj sposobni ustrezno manjše dosežke. Če spremljamo zelo nadarjene posameznike in takšne, ki dosegajo velike dosežke, velja, da se visoka nadarjenost in velik dosežek najpogosteje pojavljata skupaj, vendar pa ne izključno. Domnevamo lahko, da obstajajo zelo nadarjeni ljudje, ki iz različnih razlogov ne dosegajo visokih rezultatov, in da obstajajo ljudje z izjemno visokimi dosežki, ki nikakor niso zelo nadarjeni.

Slika: Razmerje med visoko nadarjenostjo in visokim dosežkom in obratno



Iz tega sledijo nekatere posledice, ki jih velja upoštevati. Veliki ali celo izjemni dosežki, ki jih nekdo zmore doseči so vsekakor pokazatelj, vendar ne tudi dokaz za visoko nadarjenost. Velik dosežek je vsaj v določenih primerih pogojen z razlogi, ki so zunaj nadarjenosti. Prav tako pa je treba računati tudi s tem, da obstajajo razlogi, ki preprečujejo, da bi marsikateri nadarjeni ljudje dosegli zares velike uspehe (Feger, 1987, str. 227-233). Kopičenje neugodnih okoliščin ali lastnosti lahko visoko nadarjene ovira pri njihovem optimalnem razvoju. Visoko nadarjeni ali celo genialni ljudje se ne uveljavijo vedno, o čemer so bili kar preveč naivno prepričani številni nativisti.

Teoretično še bolj zanimivi so morda tisti mejni primeri, kjer so bili doseženi največji dosežki brez visoke nadarjenosti. Postavlja se vprašanje, ali je to sploh mogoče? S čim je mogoče kompenzirati manjkajočo visoko nadarjenost? Z velikim trudom, torej z nadpovprečno motivacijo? Ali je potreben morda poseben splet okoliščin? Raziskave o razvoju ljudi, ki dosegajo izjemne dosežke, so torej še prav posebej zanimive.

Lahko domnevamo, da so bili tisti, ki so že v šoli izstopali zaradi uspehov:

- precej nadpovprečno motivirani in zainteresirani,
- deležni v družini in šoli posebne obravnave (pospeševanja) ter
- da so kazali nadpovprečne šolske ter intelektualne sposobnosti.

Nekatere študije potrjujejo v javnosti pogosto zanikano povezanost med uspehom v šoli in v življenju (Samson et al., 1984, str. 313). Pri tej kategoriji izstopa njihova nadpovprečna motivacija. Zdi se, da je prav v tem eden izmed ključev za njihove izjemne uspehe. Vendar ne le dosežki in sposobnosti, temveč verjetno tudi nadpovprečne motivacijske komponente so bile najbrž še povečane zaradi pomoči, ki so jo dobili od svojih staršev in učiteljev, kot so sami zatrjevali. Brez težav si lahko zamislimo, kaj se zgodi, kadar ni takšne posebne spodbude (pospeševanja) ali če

se celo sprevrže v svoje nasprotje – denimo v škodljivo, odbijajoče okolje, ki terja odrekanja – torej okolje, kakršno morebiti doživljajo posebej nadarjeni otroci iz socialno najbolj zapostavljenih sredin (Feger, 1987). Obratno si prav tako lahko zamislimo, da utegne v posameznih primerih pomoč v družini in šoli zelo motivirane mlade ljudi, ki niso prav nič nadpovprečno nadarjeni, pripeljati tako daleč, da zmorejo celo ekstremne dosežke.

Visokega dosežka in visoke nadarjenosti nikakor ni mogoče izenačevati, čeprav se oba fenomena zelo pogosto pojavljata skupaj. Razen tega tudi ni nikakršnih pomislekov, da ne bi aktualne ravni dosežkov obravnavali kot indikatorja ravni nadarjenosti. Funkcija indikatorja je mišljena tako, da se samo domneva verjetnostna povezava med nadarjenostjo in dosežkom. Vse preskusne teorije domnevajo celo strogo monotono povezavo med obema spremenljivkama, da z večjo nadarjenostjo narašča tudi verjetnost doseganja visokih dosežkov in da se pri višjem dosežku sme z večjo verjetnostjo domnevati o večji nadarjenosti.

Optimalni indikatorji

To problemsko področje bomo obravnali le na kratko, ker je sorazmerno slabo raziskano. Zelo sporne so namreč trditve o tem, po katerih značilnostih se da najbolje spoznati visoko nadarjenost, zlasti pri mladih ljudeh.

Visok uspeh v šoli seveda hitro vzbudi domnevo, da gre za visoko nadarjenost. Vendar pa po vsem, kar je bilo doslej povedano, šolski uspeh ni niti nujen niti sam po sebi zadosten pogoj za to, da bi mogli domnevati o visoki nadarjenosti.

Pogosto se dogaja, da so učenci zelo uspešni, ne da bi se za to posebej naprezali. Zdi se nam celo, da so premalo zaposleni in jim ostaja še veliko časa za druge aktivnosti. Zato moramo kot znak visoke nadarjenosti upoštevati tudi druge spremenljivke, kot so izvenšolske dejavnosti in najrazličnejši interesi.

Prav tako se o visoki nadarjenosti domneva le takrat, če je visok dosežek tudi nedvoumno posledica visokih sposobnosti. Tu pridejo v poštev na primer inteligenčni testi in drugi testi nadarjenosti, torej naključni preskusi sposobnosti, za katere ni nobenih šolskih programov, s katerimi bi jih pospeševali. Nekateri avtorji visoke nadarjenosti ne istovetijo z visoko inteligenco, kar utegne biti v marsikaterem oziru tudi pravilno. Naloge na področjih kot so matematika, glasba, šport in upodabljajoča umetnost ne zahtevajo brezpogojno visoke inteligence. Vendar pa si je komaj moč predstavljati, da bi bil nekdo zelo vsesplošno nadarjen, ne da bi bil visoko inteligenten. Pravilno je seveda, če se izmerjene inteligence ne enači z nadarjenostjo.

Nedvomno morajo obstajati ob visoki inteligenci še druge določilnice, da bi lahko govorili o visoki nadarjenosti, npr. kanček kreativnosti, originalnosti ali genialnosti. O tem je smiselno diskutirati ali spekulirati šele takrat, če lahko upamo,

da smo spremenljivke tako zajeli, da je mogoče na ta vprašanja odgovoriti tudi empirično.

Posebno problematično je vprašanje indikatornih spremenljivk, če niso opazni visoki šolski dosežki. Takrat se visoka inteligenca na splošno domneva kot najpomembnejša spremenljivka, če gre za specialno nadarjenost. V vsakem primeru pa si moramo zastaviti vprašanje, ali ni morebiti (latentno) prisotna še neka druga spremenljivka, npr. kreativnost. Prav tako je treba navesti dobre razloge, ki naj bi pojasnjevali, zakaj se visoka inteligenca ni odrazila v visokih šolskih dosežkih.

Kadar razpravljamo o pojmu nadarjenost, se v razpravo navadno med drugim vtihotapi še nativistični pomenski moment, tako da se zdi, kot da je nadarjenost vedno podedovana. Posamezne raziskave vsekakor kažejo, da igrata pri nastanku nadarjenosti vlogo oba vidika, tj. dednost in vplivi okolja, čeprav je treba za inteligenco, kot tudi za specialno nadarjenost domnevati pomembne vplive dednih dejavnikov (prim. Locurto, 1990, str. 275-292). Z diagnostičnega vidika je problematika dednosti in okolja irelevantna, ker ne poznamo nobene zanesljive metode, s katero bi mogli oceniti obe komponenti v posameznem primeru.

Nekatere napake pri odločitvah

Diagnostika visoke nadarjenosti je formalno strukturirana enako kot številne druge diagnostične odločitve. Možni sta dve varianti napak pri klasifikaciji, ki ju označujemo kot alfa in beta napaka. Bistvo alfe napake je v tem, da ne prepoznamo dejansko visoko nadarjenega otroka. V tem primeru ne odkrijemo neke obstoječe visoke nadarjenosti. Beta napaka pa je v napačno domnevani visoki nadarjenosti. V takšnem primeru torej v resnici ni visoke nadarjenosti, diagnostik pa je prepričan, da ima opraviti z visoko nadarjenostjo (Klauer, 1987).

Vendar pri tem razlikovanju ne gre le za logično možne napake v presoji. Ker sta obe vrsti napak med seboj odvisni, ima razlikovanje tudi velik praktičen pomen. Ukrepi, s katerimi naj bi se izognili eni vrsti napake, povečajo možnost, da storimo drugo vrsto napake. Če bi na primer želeli zmanjšati alfa napako, tj. da bi bilo število neodkritih visoko nadarjenih čim manjše, bomo znižali kriterije in s tem nujno opredelili za visoko nadarjene več tistih, ki to sploh niso. Tu imamo opraviti s klasičnim problemom minimiranja, pri katerem je treba upoštevati tudi posledične stroške možnih napačnih odločitev.

Če se napačno domneva visoka nadarjenost, najbrž obstajajo vzroki, ki narekujejo takšno presojo. Vrhunski dosežek je verjetno dovolj verjeten razlog za domnevo o visoki nadarjenosti. Zamisliti si je prav tako mogoče, da se otroku prizna visoka nadarjenost, čeprav ima le povprečen šolski uspeh, npr. v primerih, če je zelo inteligenten, posebno kreativen ali posebno originalen. V takšnem primeru je seveda potrebno pojasniti, zakaj učenec ob visoki nadarjenosti ne pokaže tudi

velikega šolskega uspeha. Običajni vzorec razlage je v takšnih primerih, da učitelji pač niso kongenialni in so otroka zato bolj ali manj iritirali. Podobne argumente najdemo pri interpretaciji t.im. Getzel- Jacksnovega fenomena (Feger, 1988, str. 69-70). Pametno bi bilo, da bi pri manjkajočih vrhunskih dosežkih prehitro ne priznali visoke nadarjenosti.

Obstaja tudi možnost, da dejanske nadarjenosti sploh ne odkrijemo, ker otrok ne kaže nikakršnih jasno razpoznavnih znakov visoke nadarjenosti in ne dosega izstopajočih šolskih uspehov. Navzlic temu si je mogoče zamisliti, da interakcija med učiteljem in učencem ne uspe v vseh primerih, tako da bi dobil vsak učenec priložnost za polni razmah svojih sposobnosti. Možno bi bilo celo, da zelo sposoben otrok niti ne doseže visokih inteligenčnih uspehov, če denimo prihaja iz okolja, ki ni bilo spodbudno. To seveda pomeni, da je naloga odkrivanja neprepoznanih visoko nadarjenih otrok zelo zahtevna.

Testni pristop k identifikaciji je treba kombinirati s sodobnejšimi pristopi, ki naj ne bi zajemali le aktualnega statusa, temveč tudi preskuse sposobnosti učenja. Otroka soočimo s standardiziranimi učnimi situacijami, da bi ugotovili, koliko se nauči ob primerljivih pogojih. S tem naj bi ocenili parameter učenja, ki je manj pokazatelj statusa kot sposobnosti, ki naj bi bila sposobnost učenja. Postopek se lahko nanaša na širši naključni preskus učnih nalog ali na splošne učne naloge, ki so razdeljene na številne posamične dosežke. Nato se oceni tisto, čemur bi lahko rekli splošna sposobnost učenja ali nadarjenost.

Koncept preskusa učenja je sedaj tudi v mednarodnem merilu dosti upoštevan, vendar pa doslej predstavljeni izsledki precej zaostajajo za pričakovanji. Ne gre le za to, da bi dobro ocenili nek parameter učenja. Parameter učenja mora biti razen tega precej neodvisen od parametra statusa, če naj bi preskus učenja prinesel dodatne informacije. Dejansko obstajajo izsledki, po katerih je sicer mogoče identificirati nek lastni parameter učenja, ki visoko korelira s parametrom statusa (Embretson, 1992, str. 25-30).

Tudi tehnične probleme, kot so npr. zanesljivost, bo verjetno sčasoma mogoče zadovoljivo rešiti. Morebiti se bodo našla tudi področja, kjer rezultatov učenja ne bo mogoče tako močno napovedovati po statusu.

Prav nič težko ni pokazati, da je t.im. pospeševalna diagnostika v resnici praktična pedagoška strategija pospeševanja, v kateri naj bi bile umeščene diagnostične odločitve. Nadarjenost se v njej kaže preko uspeha pospeševanja. Poudarjanje diagnostike naj bi le zagotovilo, da bi učitelji ne popustili preveč hitro in pripisovali učencem nadarjenost, ki ne obstaja. Namesto tega naj bi iskali vedno nove možnosti, da bi v svojem didaktičnem ravnanju v večji meri upoštevali posebnosti učne snovi, da v interakciji med učiteljem in učencem ne bodo vztrajali v klišejih, temveč bodo morebiti preskušali vedno nova izhodišča ter pri tem otroka skrbno opazovali. Predstavniki pospeševalne diagnostike si zamišljajo tak pouk, kjer skušajo učitelji

vsakega posameznega otroka maksimalno spodbujati, ker otroka razumejo in svoje nadaljnje ravnanje prožno usklajujejo z reakcijami otroka.

LITERATURA

1. Blažič, M.: Smeri razvoja izobraževanja nadarjenih učencev v Sloveniji, V: Oblici i sadržaji rada s nadarenima, Pedagoški fakultet, Rijeka, 1989.
2. Embretson, S.E.: Measuring and validating cognitive modifiability as an ability: A study in the spatial domain. Journal of Education Measurement, 29, 1992.
3. Feger, B.: Socialprobleme bei der Identifikation Hochbegabter aus Risikogruppen, Zeitschrift fuer Differentielle und diagnostische Psychologie, 8, 1987.
4. Feger, B.: Hochbegabung, Chancen und Probleme, Verlag Hans Huber, Stuttgart, 1988.
5. Klauer, K.C.: Kriteriumsorientirte Tests, Hogrefe Verlag fuer Psychologie, Goettingen, 1987.
6. Locurto, C.: The malleability of IQ as judget from adoption studies, Intelligence, 18, 1990.
7. Samson, G.E. et al.: Academic and occupational performance: A quantitative synthesis, American Educational Research Journal, 21, 1984.
8. Strmčnik, F.: Skrb za razvoj nadarjenih učencev, V: Nadarjeni - stanje, problematika, razvojne možnosti, DPDD, Novo mesto, 1994.

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 37 66 00

Dr. Milena Valenčič Zuljan

Začetna opazovalna pedagoška praksa in študentova profesionalna rast

Izvirni znanstveni članek

UDK 377.8

DESKRIPTORJI: opazovalna pedagoška praksa, modeli pedagoške prakse, vrsta refleksije, ocena vpliva prakse

POVZETEK - Pedagoška praksa je pomembna sestavina v poklicni pripravi študentov - bodočih učiteljev. Njen dejanski vpliv pa je odvisen tudi od organizacijskega modela, po katerem praksa poteka, od povezanosti med fakulteto in šolami, teoretičnega in praktičnega izobraževanja, študentovega pojmovanja in spretnosti ravnanja...
V članku so osvetljeni različni modeli pedagoške prakse glede na vrsto refleksije, prikazane pa so tudi nekatere konceptualne in strukturalne ovire, ki zmanjšujejo kvaliteto učenja na pedagoški praksi. Raziskava osvetljuje kako študenti ocenjujejo vpliv pedagoške prakse na svoje pojmovanje pouka (se spreminjajo ali utrjujejo), kateri dejavniki na pedagoški praksi vplivajo na to in koliko so študenti aktivno vključeni v proces učenja na praksi. Ugotavljamo, da študenti visoko vrednotijo vpliv pedagoške prakse na lastno poklicno oblikovanje, vendar pa le-ta bolj kot na spreminjanje vpliva na utrjevanje že oblikovanega pojmovanja pouka.

Original scientific paper

UDC 377.8

DESCRIPTORS: observational teaching practice, teaching practice models, kinds of reflection, evaluation of the impact of practice

ABSTRACT - Teaching practice is an important element in the professional preparation of students - future teachers. Its actual impact depends also on the organisational model, on the connection between the faculty and the schools, the theoretical and practical aspects of education, the student's conception and management skills...
The article illustrates various models of teaching practice regarding the kind of reflection as well as some of the conceptual and structural barriers which can diminish the quality of learning during teaching practice. The research shows how the students evaluate the impact of teaching practice on their conception of instruction (how they change or consolidate it), which factors of teaching practice influence it and how they become actively involved in the process of learning during teaching practice. We have established that the students value the impact teaching practice has on their own professional formation, however, it influences more the consolidation of the already formed conception of instruction rather than brings about any changes.

1. Uvod

Pedagoška praksa je sestavni del učiteljevega usposabljanja vse od prvih institucionaliziranih oblik poklicne priprave prihodnjih učiteljev. Njena vloga, trajanje in pomen pa se skozi čas bistveno spreminjajo.

Kako – v kakšnih smereh in v kolikšni meri pedagoška praksa (lahko) prispeva k študentovi poklicni rasti? Gre za kompleksno vprašanje, del odgovora pa predstavlja *organizacijski model*, po katerem poteka pedagoška praksa, ta pa je v tesni

odvisnosti od razumevanja pojmov "poklicno delovanje" in "poklicna rast", ki predstavlja cilj in namen izobraževanja.

Tradicionalni model pedagoške prakse, ki je navzoč pri behavioristističnem modelu in pri tradicionalnem mojstrskem modelu usposabljanja učiteljev, temelji na transmisijskem pojmovanju učenja in poučevanja. Zeichner (1992, str. 297) uporablja izraz poučevanje kot apliciranje znanstvenih spoznanj (an applied science). Študentova dolžnost je, da na pedagoški praksi uporabi znanje (informacije), pridobljeno na fakulteti. Pri razvijanju spretnosti poučevanja kot temeljne poklicne kompetence si študenti na praksi pogosto prizadevajo svoje poučevanje čim bolj uskladiti s spoznanji, ki so jih pridobili na fakulteti, hkrati pa želijo izpolniti tudi mentorjeva pričakovanja in slediti njegovemu zgledu. Pogosto gre za neusklajenosti, ki jih študent ne razišče, temveč se jim v prizadevanju za "preživetje" preprosto prilagodi.

Raziskovalno ali razmišljujoče usmerjena pedagoška praksa izhaja iz Schonovega pojmovanja profesionalizma (Schon, 1983). Avtor dokazuje, da učiteljevo poklicno znanje (knowledge in action) prej najdemo v njegovem poklicnem delu in v premišljevanju o njem, kot pa v posebni vrsti teoretičnega mišljenja, ki ga imenuje tehnična racionalnost. Poudarja, da se učiteljevo poklicno znanje razvija v "neredu osrednjega področja – akcije", ki se ne ujema s prevladujočim modelom tehnične racionalnosti (Grimmett, 1988, str. 9).

Ta model temelji na predpostavki, da se mora proces "učenja poučevanja" (razumevanja in izboljševanja lastne prakse poučevanja) začeti z refleksijo lastne izkušnje in da je potrebno načrtno skrbeti za povezovanje študentovega pojmovanja in spretnosti ravnanja.

Pri nas je na potrebo po tovrstnem premiku med prvimi opozorila Barica Marentič-Požarnik, ko v knjigi Nova pota v izobraževanju učiteljev (1987) utemeljuje in argumentira spremenjeno paradigmo izobraževanja učiteljev, ki je (naj bo) usmerjena v oblikovanje "razmišljujočih praktikov".

V okviru učiteljevega poklicnega delovanja je *refleksija* pomemben dejavnik njegove poklicne rasti. Izraz izvira iz latinskega "reflectere", ki pomeni odsevati, premisliti, presoditi. Sruk (1985) v filozofskem leksikonu opredeljuje refleksijo v okviru razmerja med subjektom in objektom kot "miselno spremljanje zavestne dejavnosti in njenih dosežkov, pri čemer je v središču pozornosti subjekt in njegovo praktično-teoretično razmerje z objekti delovanja – mišljenja".

Pomembna funkcija refleksije v okviru pedagoške prakse je ozaveščanje, odmrznitev študentovega pojmovanja pouka, znanja, učiteljeve in učenčeve vloge... in pomoč pri njihovem postopnem preoblikovanju, pri katerem se prepletata fazi kognitivnega konflikta in modeliranja. Pomemben je ves kontekst dogajanja – sproščena in varna klima, izkustveno učenje, pomoč med študenti, sodelovanje med študentom in mentorjem ali med učiteljem in "kritičnim prijateljem"... Korthagen (1992) poudarja, da lahko študenti z medsebojnim sodelovanjem, npr. s postavljanjem vzročnih vprašanj ob analiziranju konkretnih izkušenj, pomembno prispevajo k ozaveščanju svojega in kolegovega pojmovanja.

Tabela 1: Modeli pedagoške prakse glede na vrsto refleksije (po Zeichner, 1986)

MODEL PEDAGOŠKE PRAKSE	VRSTA REFLEKSIJE
TRADICIONALNI MODEL PRAKSE	- učenje ob posnemanju zgleda - refleksivnost in kritičnost nista poudarjeni
PERSONALISTIČNI MODEL PRAKSE	- refleksija v razčiščevanju lastnih pojmovanj - individualna raven brez normativne usmerjenosti
RAZMIŠLJUJOČI MODEL PRAKSE - poučevanje kot aplikacija znanstvenih spoznanj - poučevanje kot reflektivna praksa	- stopnja tehnične refleksije - stopnja praktične in socialne refleksije

Tudi raziskovalni ali razmišljujoči modeli pedagoške prakse se razlikujejo po kakovosti in usmerjenosti refleksije, povezovanju refleksije in akcije, teoretičnega in praktičnega usposabljanja. Čeprav je refleksija postala sestavni del pedagoške prakse, da o njej izobraževalci učiteljev veliko govorimo, je po Zeichnerjevem mnenju še vedno pogosto na tehničnem nivoju. Zato je aktualen pomislek Clarka (1992 in 1995, str. 124), ko opozarja na nevarnost, da bi učiteljev poklicni razvoj poimenovali z novo terminologijo, medtem ko bi še vedno ohranil stare pojmovne okvire in tradicionalno razumevanje narave učiteljevega dela.

Poglejmo si različne konceptualne in strukturalne ovire, ki se po mnenju Zeichnera (1992) lahko pojavijo v procesu učenja na pedagoški praksi.

Med *konceptualne ovire* uvršča:

- *zanemarjanje študentovega pojmovanja (subjektivnega, praktičnih teorij) pouka, pojmovanja lastne vloge in vloge učencev...*
  Pogosto so študenti spodbujeni k neposrednemu prenosu teoretičnih, na fakulteti pridobljenih znanj v pedagoško prakso. Po tem merilu se vrednoti njihova uspešnost; pomembno je, koliko študent "razmišljujoče uporablja" posredovana spoznanja v praksi. Zeichner (1992) poudarja, da nista pomembna le seštevanje spoznanj in njihovo prenašanje v prakso, temveč predvsem raziskovanje in

rekonstruiranje lastnega poučevanja, ki zahteva najprej spoznavanje in spreminjanje lastnega pojmovanja.

- *zanemarjanje vrednot*
  Poučevanje se zoži na tehnično aktivnost, refleksija pomeni iskanje vzrokov za ravnanje, pri tem pa ni prostora za etično vrednotenje, za presojanje ciljev in načrtov z različnih širših vidikov.
- *usmerjenost na posameznika in zanemarjanje socialne dimenzije poučevanja*
  Učitelj se osredotoči na refleksijo svojega dela v razredu, ob strani pa ostajata socialni in institucionalni kontekst šolske prakse.
- *zanemarjanje socialnega okvira*
  Spodbuja se individualna refleksija, zanemarjena pa ostajata skupinska refleksija in medsebojno kolegialno podpiranje rasti.

Strukturalne ovire za učenje na pedagoški praksi pa so po mnenju Zeichnerja (1992) naslednje:

- *opravljanje pedagoške prakse le pri enem učitelju (v enem razredu)*
  To veliko bolj vodi v konformnost kot opravljanje pedagoške prakse na ravni šole, in to tudi takrat, ko učitelj, pri katerem študent opravlja prakso, dobro izpolnjuje mentorsko nalogo, ko spodbuja študenta k občutljivemu in kritičnem presojanju. Takšna praksa lahko še dodatno okrepi študentovo pojmovanje poklica kot strogo individualne dejavnosti in s tem ne podpira učiteljevega poklicnega razvoja, pri katerem so bistvenega pomena kritičnost, medsebojno sodelovanje in delovanje tudi zunaj razreda. Številni avtorji poudarjajo pomen pedagoške prakse tudi pri razvijanju študentove občutljivosti in odgovornosti za povezo-vanje šole z njeno okolico, spoznavanje socialnega in kulturnega ozadja skupnosti in družin učencev.
- *"enakovredna" zastopanost vseh učiteljev v mentorstvu*
  Namesto da bi bila opravljena pozitivna selekcija pri izboru mentorjev za študente prihodnje učitelje, tako da bi bili študenti deležni najboljših pedagoških izkušenj, so mentorji pogosto izbrani po načelu "enakopravnosti" in enakih možnosti, ne glede na kakovost njihovega pedagoškega dela.
- *vprašanje kakovosti spremljanja in nadzorovanja študentove poklicne rasti*
  Nadzor, spremljanje in vrednotenje študentovega napredka na praksi bistveno vplivajo na proces študentovega učenja in pridobivanja poklicnih kompetenc. V številnih raziskavah pa je ugotovljena pomanjkljivost na tej ravni (Richardson, 1988, po Zeichnerju, 1992). Potreben je interaktiven pristop, katerega cilj je pomagati študentu osvetliti in spreminjati pojmovanje, subjektivne teorije različnih pedagoških pojavov ter si ob takem konstruktivnem učenju pridobiti potrebne spretnosti za uveljavljanje svojih zamisli.
- *premajhna pozornost je posvečena pripravljanju študentov na poučevanje v multikulturnih šolah z različnim kulturnimi in socialnimi vidiki*
  Le če bomo upoštevali tudi ta vidik različnosti in se nanj z vzgojo na vseh ravneh ustrezno pripravili, bo postopoma postal uresničljiv cilj, ki ga Delors (1996) poimenuje "naučiti se živeti skupaj v harmoniji".

2. Opredelitev raziskovalnega problema in metodologija

2.1. Namen raziskave in razčlenitev raziskovalnega vprašanja

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako študenti ocenjujejo vpliv pedagoške prakse na njihovo pojmovanje pouka (se spreminjajo ali utrjujejo), kateri dejavniki (dogodki, okoliščine) na pedagoški praksi vplivajo na to in koliko so študenti aktivno vključeni v proces učenja na praksi.

1. Zaposlenost in vključenost študentov v pedagoški proces na pedagoški praksi.
   1.1. Hospitiranje in opazovanje.
   1.2. Aktivna vključenost.
2. Študentova ocena vpliva pedagoške prakse na njihovo pojmovanje pouka.
   2.1. Ni zaznaval neke lastnosti.
   2.2. Potrdilo se mu je prvotno pojmovanje.
   2.3. Spremenil je prvotno pojmovanje.
3. Študentova ocena dejavnikov, ki so vplivali na njegovo razmišljanje o pouku (sprememba ali utrditev prvotnega pojmovanja) na pedagoški praksi.
   3.1. Opazovanje pouka na pedagoški praksi.
   3.2. Pogovor z učitelji na pedagoški praksi.
   3.3. Lastni poskusi na pedagoški praksi.
   3.4. Opazovanje učencev, pogovor s posameznimi učenci.
   3.5. Izmenjava mnenj s sošolkami.
   3.6. Pisanje in oblikovanje dnevnika pedagoške prakse.

2.2. Osnovna raziskovalna metoda

V raziskavi sem uporabila deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

2.3. Osnovna populacija in vzorec

V raziskavo so bili vključeni študenti prvega letnika razredne smeri ljubljanske Pedagoške fakultete, 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.

2.4. Zbiranje podatkov

Anketni vprašalnik. Študenti v anketnem vprašalniku navedejo 10 lastnosti dobrega pouka ter ob vsaki lastnosti dodajo tudi oceno učinka pedagoške prakse in dejavnike, ki so vplivali na spreminjanje ali utrjevanje njihovega pojmovanja pouka.

Protokol opazovanja pedagoške prakse. Protokol opazovanja se je nanašal na študentovo zaposlenost na praksi glede na vrsto zaposlitve (opazovanje – aktivna vključenost) in frekvenco dejavnosti.

2.5. Postopki obdelave podatkov

Uporabljeni so bili naslednji statistični postopki:

1. *frekvenčne distribucije in grafični prikazi*;
2. *analiza kovariance*, s katero smo analizirali vplivnost študentovega samostojnega vodenja pouka na pedagoški praksi ob izenačitvi pojmovanja pouka v začetnem stanju (pred pedagoško prakso).

Podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS za Windows na osebnem računalniku.

3. Rezultati in interpretacija

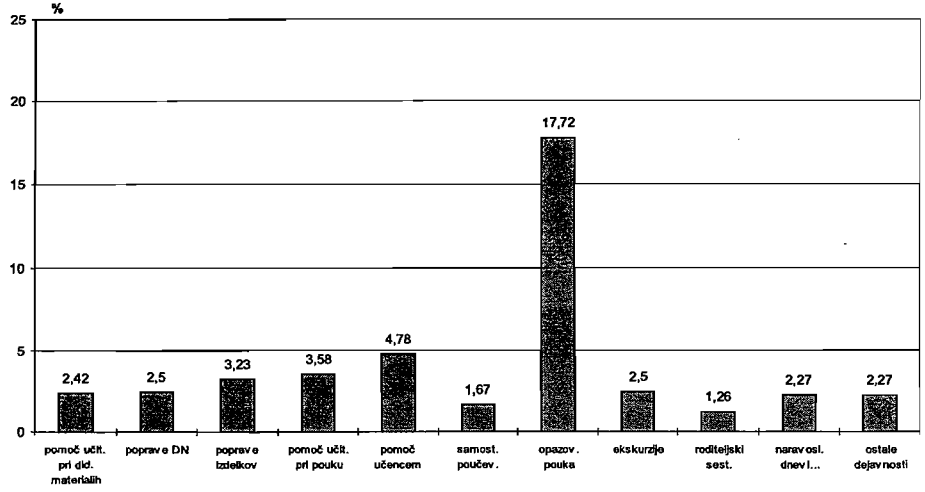
3.1. Značilnosti začetne pedagoške prakse glede na vključenost študentov v pedagoški proces

Kakšne pedagoške prakse so bili deležni študenti, vključeni v našo raziskavo? Zavedamo se, da je težko enopomensko zajeti tako kompleksno področje, kot je pedagoška praksa. Še zlasti, če je ta opazovalne narave, ko študenti samostojno izbirajo šole, kjer bodo opravljali pedagoško prakso in ni neposrednega kontakta z učitelji mentorji (v obliki skupnih srečanj, priprave mentorjev in sodelovanja po praksi npr. z obiski na seminarju), ki se, glede na način izbora šole, iz leta v leto menjujejo. Če bi želeli slediti konkretnim vplivom pedagoške prakse na študentovo pojmovanje in ravnanje, bi bilo treba eksperimentalno načrtovanje in vrednotenje variabel, ki bi nas z vidika raziskave zanimale, ali pa poglobljeno kvalitativno spremljanje manjšega števila študentov na pedagoški praksi. Obstoječi organizacijski model pedagoške prakse smo zajeli posredno s pomočjo protokolov študentovega opazovanja pouka. Ti sicer ne morejo nadomestiti neposrednega opazovanja pedagoške prakse s strani različnih opazovalcev, omogočijo pa nam določen vpogled v strukturo pedagoške prakse, in sicer tako, kot jo zaznavajo tisti, ki so bili v njej udeleženi.

Zanimal nas je način zaposlenosti in vključenosti študentov na pedagoški praksi.

Poglejmo najprej, kolikšen delež zajema posamezna kategorija študentove zaposlenosti na pedagoški praksi glede na celoto vseh zajetih dimenzij (ki predstavlja celoten čas 100% pedagoške prakse).

Slika 1: Delež zastopanosti posameznih dimenzij (v %) študentove zaposlenosti na pedagoški praksi glede na celoto vseh zajetih dimenzij



Vidimo, da je daleč najbolj izstopajoča kategorija študentove aktivnosti na pedagoški praksi opazovanje pouka. Vse ostale dimenzije, kot so individualna ali skupinska pomoč učencem, pomoč učitelju pri pripravi didaktičnega materiala ali popravljanje domačih nalog itd., predstavljajo nizek delež. Najmanj pa je bilo študentovih samostojnih nastopov. Ta dimenzija zajema npr. več kot 10 x manjši časovni delež v primerjavi s hospitacijami.

Čeprav gre za opazovalno pedagoško prakso, je tudi glede na želje študentov smiselno razmisliti o aktivnejši vlogi študentov kot npr. skupinski ali mini nastop, kar med drugim omogoča skupno izkušnjo za analizo in izmenjavo mnenj na seminarjih po pedagoški praksi.

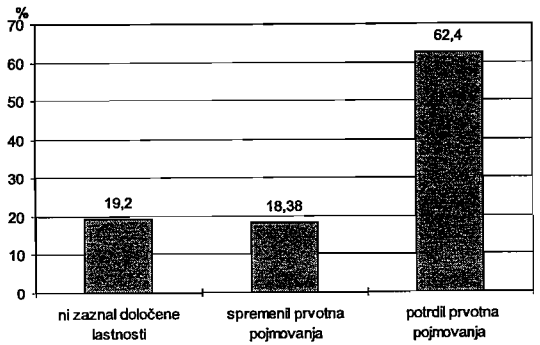
3.2. Študentova ocena vpliva pedagoške prakse na njegovo pojmovanje pouka

Pojmovanje pouka pri študentih in učiteljih, ki vplivajo na njihovo razmišljanje in ravnanje, so pomembna sestavina učiteljeve profesionalne opreme. Poleg pri-

merjave študentovega pojmovanja pred in po pedagoški praksi (gl. Valenčič Zuljan, 1999), ki nam posredno razkrivajo tudi vpliv pedagoške prakse, smo študente neposredno povprašali: Kako ocenjujejo vpliv pedagoške prakse na lastno pojmovanje pouka. Tu ni šlo za neko posplošeno oceno vpliva, temveč je študent pri vsakem dejavniku pouka (kot sestavine njegovega pojmovanja pouka), ki ga je samostojno zapisal, dodal še razlago in se odločil za eno oceno:

- ali ga je pedagoška praksa spodbudila k razmišljanju o danem dejavniku,
- ali je spremenil svoje prvotno prepričanje o pomenu danega dejavnika,
- ali se mu je prvotno razmišljanje o pomenu določenega dejavnika potrdilo.

Slika 2: Delež zastopanosti študentove ocene vpliva pedagoške prakse na lastna pojmovanja pouka



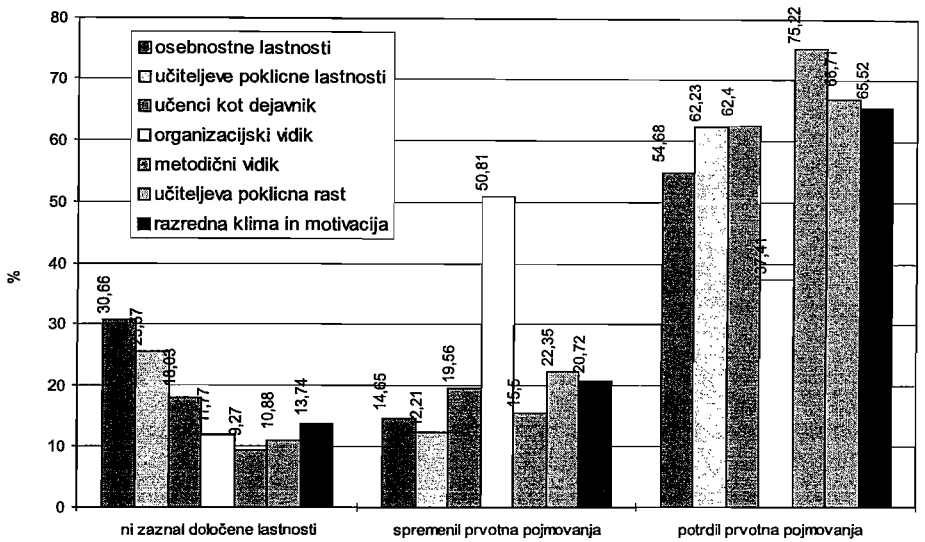
Iz pregleda frekvenčne porazdelitve lahko ugotovimo, da je pedagoška praksa v 82.14% primerov študente spodbudila k razmišljanju o dejavnikih pouka, ki sestavljajo njihovo pojmovanje dobrega pouka.

Zanimalo nas je, v kakšni smeri (utrjevanje, spreminjanje) je po oceni študentov pedagoška praksa vplivala na njihova pojmovanja pouka.

Poglejmo najprej grafični prikaz splošne ocene smeri vpliva pedagoške prakse, v nadaljevanju (slika 5) pa tudi prikaz vpliva po posameznih kategorijah pojmovanja pouka (učiteljeve osebnostne lastnosti, učiteljeve poklicne lastnosti, učenci kot dejavnik pouka...).

62% študentov meni, da je praksa potrdila njihova prvotna razmišljanja. Kategorija potrditev prvotnega pojmovanja je tudi pri pregledu študentovih ocen po posameznih kategorijah pojmovanja najpogosteje zastopana, razen pri kategoriji "organizacijski vidik pouka". Pri tej kategoriji je močneje zastopana dimenzija spreminjanje prvotnega pojmovanja (50%).

Slika 3: Delež zastopanosti študentove ocene vpliva pedagoške prakse na lastno pojmovanje pouka po posameznih kategorijah pojmovanja dobrega pouka



Iz pregleda odgovorov smo ugotovili, da se ta sprememba nanaša predvsem na izobraževalno tehnologijo. Mnogi študenti so namreč presenečeni ugotavljali, da učitelji uporabljajo manj izobraževalne tehnologije, kot so predpostavljali. Vzroke so iskali predvsem v objektivnih dejavnikih, kot so npr. slaba opremljenost, zaradi katere zatemnitev ni možna, nekateri pa so kritično pripomnili, da se tudi razpoložljiva oprema ne uporablja v okviru ponujenih možnosti.

Študenti poudarjajo pomen izobraževalne tehnologije za kvaliteto pouka pred pedagoško prakso in po njej. Zato se sprememba pri organizacijskih vidikih ne nanaša toliko na spreminjanje študentovega pojmovanja pouka, temveč bolj na spremenjeno spoznanje glede uporabe izobraževalne tehnologije pri pouku na osnovnih šolah. Zasledili pa smo tudi pohvalna razmišljanja študentov o zelo dobri opremljenosti šol.

Pri dimenziji "pedagoška praksa me ni spodbudila k razmišljanju o določenih lastnostih" so bile v največji meri navedene učiteljeve osebnostne in poklicne lastnosti, v najmanjši meri pa metodični vidik pouka.

Kako razložiti smer vplivanja pedagoške prakse, da le-ta bolj kot na spreminjanje vpliva na utrjevanje študentovih pojmovanj pouka?

Tudi druge raziskave študentovega pojmovanja (Tabachnick, Popkewitz, Zeichner, 1982) med študijem in še zlasti med pedagoško prakso pogosto kažejo na

utrjevanje študentovega pojmovanja, zlasti ko je poučevanje ločeno od etičnega, moralnega in političnega ozadja. Za študente je pogosto najpomembnejše, da izpeljejo učno uro (časovni vidik) v tišini, s sprejemljivimi postopki in da imajo pregled (kontrolo) nad situacijo in učenci (red, disciplina...). Pomembno je, da poteka pouk brez kakršnihkoli motenj (ki bi bile lahko tudi pozitivne – učenčeve pobude, vprašanja, potrebe po sodelovanju...).

Zato je zelo pomembno sprotno analiziranje izkušenj s pedagoške prakse, sicer lahko za študenta postanejo metode poučevanja in učna aktivnost same po sebi cilj, namesto sredstvo za doseganje konkretnih učnih ciljev pri učencih in spodbuda za njegovo poklicno rast.

3.3. Dejavniki na pedagoški praksi, ki so po oceni študentov vplivali na njihovo pojmovanje pouka

Kateri dejavniki (dogodki, situacije) na pedagoški praksi so po oceni študentov spodbudili njihovo razmišljanje o pouku?

1. Opazovanje pouka na pedagoški praksi.
2. Pogovor z učitelji na praksi.
3. Lastni poskusi na pedagoški praksi.
4. Opazovanje učencev, pogovor s posameznimi učenci.
5. Izmenjavanje mnenj s kolegi.
6. Pisanje in oblikovanje dnevnika pedagoške prakse.

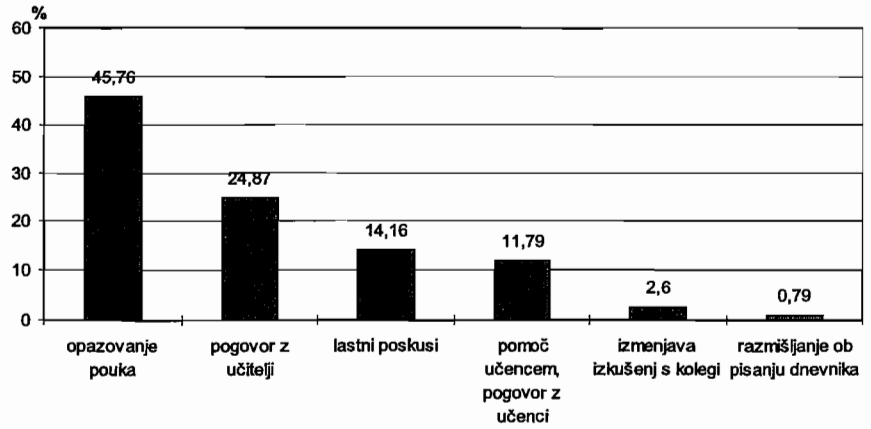
Tudi tu si bomo najprej pogledali celovit prikaz dejavnikov na pedagoški praksi, za katere študenti menijo, da so vplivali na njihovo pojmovanje pouka, nato pa bomo te dejavnike prikazali še v povezavi s kategorijami študentovega pojmovanja pouka.

Študenti so najvišji delež vplivnosti glede na celoto vseh zajetih kategorij pripisali opazovanju pouka (45% pri vseh kategorijah pojmovanja pouka, glej sliko 4), sledi pogovor z učiteljem, šele na tretjem mestu pa so študentovi samostojni mini poskusi vodenja pouka.

Ali je možno, da študentovo lastno vodenje učne ure pušča manj sledi kot pa opazovanje ravnanja mentorja. Taka razporeditev nas je sprva presenetila. Pričakovali smo, da bodo študentovi lastni nastopi najvišje ovrednoteni, kot dejavnik, ki je študente v največji možni meri spodbudil k razmišljanju in analiziranju lastnega ravnanja in pojmovanja, ki ga usmerja.

Vprašali smo se, ali obstaja povezanost med aktivno udeležbo študenta na pedagoški praksi in študentovim pojmovanjem pouka? Ali študentovi lastni poskusi vplivajo na njegovo pojmovanje pouka? Izračunali smo analizo kovariance med kategorijami drugega reda pojmovanja pouka in študentovo vključenostjo v pouk.

Slika 4: Zastopanost dejavnikov, ki so po oceni študentov vplivali na njihovo pojmovanje pouka



Slika 5: Zastopanost dejavnikov, ki so po oceni študentov vplivali na njihovo pojmovanje pouka po posameznih kategorijah pojmovanja pouka

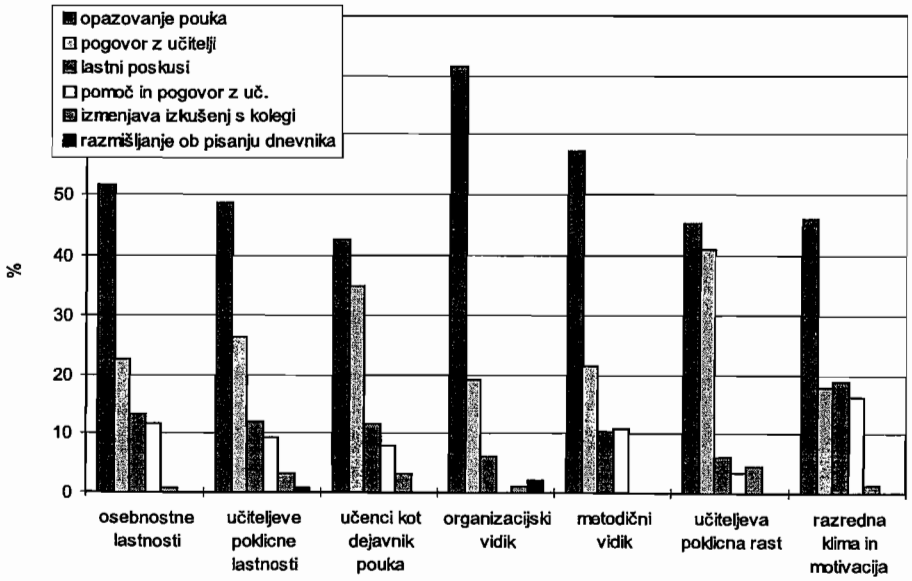


Tabela 2: Izidi analize kovariance (F-preizkus) preizkušanja statistične pomembnosti razlik med skupino študentov, ki je na pedagoški praksi aktivno vodila pouk in skupino, ki ni imela samostojnega nastopa, v študentovem pojmovanju pouka po pedagoški praksi kot kriterijski spremenljivki in pojmovanju pouka pred pedagoško prakso kot sospremenljivki

Kategorije pojmovanja pouka	*F*	*P*
Osebnostno-moralne lastnosti učitelja	0.01	0.97
Poklicne lastnosti učitelja	0.05	0.81
Učiteljeva priprava, poklicni odnosi	0.07	0.79
Razredna klima in motivacija	0.24	0.62
Organizacijski vidik pouka	0.31	0.58
Učenci kot didaktični dejavnik pouka	1.85	0.18
Metodični vidik pouka	0.27	0.60
Vsebinski cilji pouka	/	/

Analiza kovariance pri nobeni kategoriji študentovega pojmovanja pouka po pedagoški praksi ob statistični izenačitvi skupin v začetnem pojmovanju pouka ni pokazala statistično pomembnih razlik med študenti, ki so imeli lasten pedagoški nastop in tistimi, ki te možnosti niso imeli.

Pri vrednotenju študentovega lastnega nastopa pa moramo upoštevati dvoje:

- Razvrstitev dejavnikov glede na njihov vpliv je zrcalna slika zastopanosti teh dejavnikov na pedagoški praksi. Hospitiranje je bila daleč najbolj zastopana dejavnost na pedagoški praksi, zato je tudi razumljivo, da ji študenti pripisujejo velik pomen, medtem ko je le približno polovica študentov imela samostojen nastop. Tisti pa, ki so ga imeli, so tudi v eseju poudarjali njegov pomen. Zlasti so ga omenjali kot spodbudo in motivacijo za nadaljnje študijsko delo pa tudi kot pomembno sredstvo učenja. Poglejmo nekaj navedkov.

"Ko sem opazovala, kako mentorica izpelje uro, sem si mislila, saj to pa ni težko. Bilo je tako enostavno. Ampak to ni tako. Kljub temu, da sem narekovala učencem kratek sestavek, sem se utrudila."

"To, da sem se v pouk lahko aktivno vključila, mi pomeni izredno veliko, saj lahko tako ugotoviš, kaj se moraš še naučiti, postaviš si še mnogo vprašanj, ki ti pomagajo oziroma te motivirajo za nadaljnje delo."

"To, da mi je pri samostojni uri uspelo, mi je dalo nov zagon. Vesela sem, da sem poskusila."

"Ugotavljam, da za dobro poučevanje ni zadosti le to, da imaš otroke rad, moraš jih tudi dobro poznati, biti seznanjen z načini dela."

"Morda mi je žal le, da v razredu nisem ostala sama z učenci vsaj eno učno uro. Med poletnimi počitnicami sem namreč delala v vrtcu v mali šoli. Ko je bila v igralnici njihova vzgojiteljica, so bili učenci disciplinirani. Ko pa sem z njimi popoldne ostala sama, so se otroci razigrali in začeli "noreti" po učilnici. Takrat sem doživela pravi šok, ker otroke nisem mogla pomiriti. Takrat sem tudi začela razmišljati, če je poklic učitelja res zame, kajti disciplina v razredu je prvi pogoj za delo. Učitelj, ki v razredu nima discipline, je slab učitelj."

- Študentovi lastni samostojni pedagoški poskusi so bili najpogosteje neka oblika "nenačrtovanega nadomeščanja sicer prisotnega učitelja". To lahko predstavlja spodbudo, lahko je vaja v organizaciji in načinu zaposlovanja učencev, posredovanju navodil in vzpostavitvi discipline..., vendar ne gre za "pravo učenje poučevanja", ki bi povezovalo pripravo, proces poučevanja in poglobljeno analizo. To osvetljujejo tudi nekateri citati načinov mentorjevega povratnega informiranja, ponekod pa je tudi priprava nastajala po opravljeni učni uri.

Nizko zastopanost kategorije izmenjava mnenj s kolegi gre verjetno pripisati individualnemu opravljanju pedagoške prakse. Zanimivo je, da študenti tudi oblikovanju dnevnika pedagoške prakse, kjer so v pisni obliki sintetizirali lastna razmišljanja, ne pripisujejo skoraj nikakršnega vpliva na oblikovanje oziroma spreminjanje lastnega pojmovanja, in to kljub različnim postopkom, ki so bili namenjeni razmišljujoči analizi opazovanega (npr. esej). Sestavina dnevnika je bil tudi vprašalnik o izkušnjah kakovostnega pouka, v katerem smo namenoma razlikovali vprašanja kot *opiši primer*, izsek kakovostnega pouka ter *analiziraj, utemelji*, zakaj je bil to uspešen pouk. To ugotovitev pa kaže osvetliti še z rezultati nivoja refleksivnosti pri analiziranju konkretnega pouka. Ti so pokazali, da 39% študentov dogajanje samo opisuje, 58% se dvigne na nivo utemeljevanja in argumentiranja na preprostem vzročno posledičnem nivoju in le 3% študentov postavi konkretno dogajanje v nek širši kontekst. Ali je dnevnik opazovalne pedagoške prakse nizko vrednoten zato, ker po svoji naravi ne prispeva k ožji spretnostni usposobljenosti študentov, ki je s strani študentov više vrednotena kot refleksivna analiza (spretnosti) in širšega konteksta dogajanja.

4. Zaključek

Ugotavljamo, da študenti visoko vrednotijo vpliv pedagoške prakse na lastno poklicno oblikovanje, pomemben vpliv pripisujejo opazovanju pouka na pedagoški praksi, izražajo pa tudi željo po lastnih pedagoških nastopih. Vendar pa je po oceni študentov pedagoška praksa bolj kot na spreminjanje vplivala na utrjevanje že oblikovanega pojmovanja pouka pri študentih.

Glede na prevladovanje nižjih kategorij pojmovanja pouka pri študentih razrednega pouka na začetku študija, kjer se kvaliteta didaktično metodičnega vidika pogosto enači z "aktom kvalitetnega prenosa", bi morali raziskovalno spoznavanje dometov različnih metod z vidika uresničevanja učnih ciljev (meje metode razlage, kvalitativno različne vrste metode razgovora, metoda reševanja problemov...). Pomembno je razširjanje študentovega pojmovanja pouka iz prevladujoče usmer-

jenosti v učitelja in učne vsebine v spoznavanje in sprejemanje strategij, ki so usmerjene v učenca in proces učenja. Ta premik pa mora postopoma v procesu študija potekati na nivoju pojmovanja in tudi na nivoju ravnanja in pridobivanja spretnosti poučevanja, ki omogočajo udejanjiti posameznikovo pojmovanje.

Začetno pedagoško prakso, ki je in ostaja opazovalne narave, moramo razširiti z možnostjo (ne obveznostjo!) študentovega mini nastopa. Lahko je to skupinski nastop študentov s skupinsko pripravo, kar med drugim omogoča skupno izkušnjo za analizo in izmenjavo mnenj na seminarjih po pedagoški praksi. Za študentovo poklicno rast je namreč izredno pomembno povezovanje načrtovanja, ciljev in namenov na eni strani ter ravnanja in posledic učnih aktivnosti (za učenčevo učenje in znanje) na drugi.

LITERATURA

1. 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.
2. Clark, C. M. (1995). Thoughtful Teaching. Cassell, London.
3. Delors, J. (1996). Učenje skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO, Ministrstvo za šolstvo in šport.
4. Grimmett, P.P. (1988). The Nature of Reflection and Schon's Conception in Perspective. In: Grimmett, P. P. & Erickson, G. L. (Eds.), Reflection in Teacher Education. Teachers College Press, New York in London, str. 5-17.
5. Korthagen, F. (1992). Techniques for Stimulating Reflection in Teacher Education Seminars. Teaching and Teacher Education, 8, št.3, str. 265-274.
6. Marentič Požarnik, B. (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev. DZS, Ljubljana.
7. Sagadin, J. (1977). Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. I. del, Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana.
8. Sagadin, J. (1982). Statistične metode za pedagoge. 2.izdaja, Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
9. Schon, D. A. (1983).The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Temple Smith London.
10. Sruk, V. (1985). Mali filozofski leksikon. Obzorja, Maribor.
11. Tabachnick, B. R., Popkewitz, T. S., Zeichner, K. M. (1982). Teacher Education and The Professional Perspectives of Student Teachers. Interchange, 10, str. 12-29.
12. Valenčič Zuljan, M. (1999). Zaznavanje temeljnih dejavnikov pouka v študentovih pojmovanjih pouka. Pedagoška obzorja, št. 5-6, str. 238-265.
13. 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.
14. Zeichner, K. (1990). Changing Directions in the Practicum: looking ahead to the 1990, Journal of Education for Teaching, 16, št. 2, str. 105-132.
15. Zeichner, K. (1992). Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership. Journal of Teacher Education, št. 43(4), str. 296-307.

Dr. 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. Zlatka Cugmas

Ugotavljanje otrokove navezanosti na vzgojiteljico

Izvirni znanstveni članek

UDK 372.32

DESKRIPTORJI: predšolski otrok, otrokovo obnašanje do vzgojiteljice, analiza otroške risbe

POVZETEK - V teoretičnem delu prispevka sem opisala značilnosti razvoja otrokove navezanosti na osebe, ki zanj skrbijo v času odsotnosti njegovih staršev (nadomestne osebe). V empiričnem delu pa sem predstavila raziskavo, ki sem jo izvedla s 138 otroki, starimi pet let. Ugotavljala sem kakovost njihove navezanosti na vzgojiteljico s pomočjo ocenjevalnih lestvic in opazovanj otrokovega obnašanja do vzgojiteljice ter otroške risbe z naslovom Jaz in moja vzgojiteljica. Ugotovila sem pomembne razlike med dečki in deklicami v obnašanju do vzgojiteljice in v elementih otroške risbe. V zaključku članka sem predstavila svoje razmišljanje o potrebi, da bi vzgojiteljica bila usposobljena na osnovi opazovanja oceniti odnose med njo in otrokom, kakor tudi o koristnosti spodbujanja vzgojiteljic k večji občutljivosti za otrokove potrebe.

Original scientific paper

UDC 372.32

DESCRIPTORS: pre-school child, child's attitude to the pre-school teacher educator, analysis of child's drawing

ABSTRACT - The theoretical part of the paper describes the characteristics of the child's attachment to persons who take care of them during the parents' absence. The empirical part shows the research which was carried on 136 children, aged 5. The child's attachment was put on a scale, their behaviour was observed as well as the elements on their drawings under the title "The educator and myself". Significant differences in boys' group compared to girls' group were found. The paper concludes with the reflection on the pre-school teacher's need to be knowledgeable enough to evaluate the relationships and the importance of a greater sensitivity of the educator for the child's needs.

1. Problematika

Pred tremi leti sem v reviji Pedagoška obzorja objavila članek (Cugmas, 1996), v katerem sem predstavila vpliv, ki ga ima vzgojitelj oz. vzgojiteljica na otrokov razvoj navezanosti. Ugotovila sem, da obstaja malo število raziskav tovrstne problematike. Med najpomembnejšimi so raziskave Gunnarja s sodelavci (1992) in Howesove ter Hamiltonove (1992a, 1992b). Te raziskave kažejo, da oseba, ki v času materine odsotnosti skrbi za otroka (v nadaljnjem tekstu: nadomestna oseba), zmanjša otrokov stres, ki se pojavi zaradi materine odsotnosti, če je občutljiva za otrokove potrebe in se nanje hitro in ustrezno odziva.

Gunnar s sodelavci (1992) poroča, da so se med materino odsotnostjo otroci, ki so bili s tujo osebo, ki se je z njimi igrala, primerneje obnašali in so občutili manj

stresa kot otroci, ki so bili z osebo, ki jih je le pomirila, če je bilo potrebno, sicer pa je bila ob otroku neaktivna. Pasivnost oz. aktivnost tuje osebe je bila pomembna spremenljivka predvsem pri tistih otrocih, ki čutijo močan stres ob izgubi kontrole okolja. Na osnovi raziskave citiranega avtorja lahko tudi sklepamo, da je nadomestna oseba sposobna ohraniti ustrezno občutljivost za otrokove potrebe tudi v primeru, da se ukvarja z več kot enim otrokom. V tem primeru nekoliko zmanjšano individualno pozornost, ki ga nadomestna oseba nameni posameznemu otroku, nadomesti prisotnost drugih otrok. Poleg tega pa je pozornost nadomestne osebe lahko razdeljena v vsakem trenutku na vse otroke. Npr. v raziskavi je nadomestna oseba otroka, ki je bil vznemirjen, dvignila in ga ljubkovala, z drugim otrokom se je pogovarjala, tretjemu je pomagala pri igri. Vendar bi bilo treba ugotoviti, koliko lahko narašča število otrok, za katere skrbi nadomestna oseba, da je njena občutljivost za otrokove potrebe še ustrezna, kakor tudi odvisnost tega števila od starosti otrok.

Raziskava avtoric Howesove ter Hamiltonove (1992a) je pokazala, da otroci, ki v vrtcu v odnosu do vzgojitelja izražajo občutek varnosti, imajo vzgojitelje, ki manj kritizirajo, grozijo in kaznujejo, bolj se zanimajo za otroke, jih nadzorujejo, imajo z njimi več interakcij in več odgovarjajo na otrokove signale. Ta raziskava pa je zanimiva tudi zato, ker sta avtorici v njej primerjalno z raziskavami otrokovega razvoja navezanosti na mater oblikovali pripomočke za ugotavljanje kakovosti otrokove navezanosti na vzgojitelja. Na osnovi ocenjevalnih lestvic in opazovanj sta otroke razporedili v tri klasične kategorije navezanosti, in sicer Izogibanje, Varnost in Upiranje, nato pa sta ugotavljali povezanost med temi kategorijami in obnašanjem vzgojiteljev.

Podobno kot zgoraj citirani avtorici sem v raziskavi, ki jo predstavljam v nadaljnjem tekstu, oblikovala različne pripomočke za merjenje kakovosti otrokove navezanosti na vzgojiteljico. Med temi je zanimiv tematski risalni preizkus, pri katerem so otroci narisali sebe in svojo vzgojiteljico.

Kot trdijo klinični psihologi (po Fury, Carlson in Sroufe, 1997), nebesedna narava risb daje otroku svobodo, da izrazi čustva in vedenja, ki bi jih sicer težko ocenjevali. Še posebej je risba kot metoda proučevanja primerna za otroke, stare pet do enajst let (Koppitz, 1968; po Fury, Carlson in Sroufe, 1997). To je namreč obdobje, ko se otrokove sposobnosti izražanja svojih občutkov in misli z besedami šele razvijajo. V risbi pa lahko prikaže svoja zavedna in nezavedna vedenja, želje, potrebe in konflikte. V risbi se izrazi otrokov delovni model sebe in drugih in zvez med sabo in drugimi.

Zastavila sem si naslednje raziskovalne probleme:

- ugotoviti otrokovo obnašanje do vzgojiteljice s pomočjo ocenjevalne lestvice, ki jo izpolni vzgojiteljica, in ocenjevalnih lestvic, ki temeljijo na opazovanju otrokovega obnašanja do vzgojiteljice ob prvem jutranjem srečanju in pri usmerjeni zaposlitvi risanja risbe;

- ugotoviti skladnost ocen otrokovega obnašanja do vzgojiteljice, ki jih posredujejo različni ocenjevalci (vzgojiteljica in opazovalki);
- ugotoviti, ali obstajajo razlike med dečki in deklicami v njihovem obnašanju do vzgojiteljice;
- ugotoviti povezanost otrokovega obnašanja do vzgojiteljice z elementi v otrokovi risbi z naslovom Jaz in moja vzgojiteljica.

Predvidevala sem, da obstaja skladnost med rezultati otrokovega obnašanja do vzgojiteljice, da ne obstajajo pomembne razlike med dečki in deklicami v obnašanju do vzgojiteljice in da je otrokovo obnašanje povezano z nekaterimi elementi otrokove risbe z naslovom Jaz in moja vzgojiteljica.

2. Metodologija

2.1. Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 138 otrok, starih pet let (67 oz. 48,6% dečkov in 71 oz. 51,4% deklic) in njihove vzgojiteljice. Opazovanja so izvedli študenti prvega letnika izrednega študija programa Predšolska vzgoja na Pedagoški fakulteti v Mariboru (teh je bilo 65, razen treh študentov so vse študentke, zato v nadaljnjem tekstu uporabljam izraz opazovalke). Večina opazovalk je že zaposlenih. Vzgojiteljice so imele od 6 do 30 let delovne dobe, večina jih je imela srednjo izobrazbo. Otroci so bili v skupinah, ki so štele od 12 do 26 otrok. Otroci so bili izbrani po slučaju, in sicer v vzorec raziskave so bili iz vsake vrtčevske skupine izbrani prvi trije na seznamu otrok, zapisanem po abecednem redu. Vnaprej je bilo določeno, ali sodelujeta dva dečka in ena deklica ali obratno. Izpuščeni so bili otroci z močnejšimi telesnimi ali psihičnimi motnjami, kakor tudi otroci tuje narodnosti. Vrtčevske skupine so bile izbrane naključno, prav tako vrtci.

2.2. Pripomočki

Ocenjevalna lestvica otrokovega obnašanja do vzgojiteljice

Lestvica ima šestnajst postavk, ki opisujejo otrokovo obnašanje do vzgojiteljice v različnih stresnih situacijah (ob prihodu v vrtec, ko ga prizadene vrstnik, ko se mu doma kaj neprijetnega zgodi, ko ga kaj boli, ko česa ne ve ali ne zna in podobno). Vzgojiteljice so na osnovi 5-stopenjske lestvice (od 1 – absolutno ni takšen do 5 – absolutno je takšen) ocenile, koliko postavke veljajo za določenega otroka. Devet postavk je opisovalo otrokovo obnašanje, ki sem ga imenovala Varnost, in sedem postavk obnašanje, ki sem ga imenovala Anksioznost. Kategoriji imata ustrezno notranjo konsistentnost (alpha za kategorijo Varnost = 0,86; alpha za kategorijo Anksioznost = 0,72). V nadaljnji analizi podatkov sem obravnavala tako posa-

mezne postavke kakor tudi kategoriji obnašanja. Izračuni faktorske analize so pokazali odsotnost jasnega razlikovanja med izogibanjem in upiranjem, kar se ujema z ugotovitvami drugih avtorjev o razvoju otrokove navezanosti na starše. Razlog je predvsem v tem, ker malo otrok izraža anksioznost (Cassidy in Berlin, 1994; po Fury, Carlson in Sroufe, 1997).

Opazovanje otrokovega obnašanja do vzgojiteljice ob prvem srečanju

Lestvica ima 27 postavk, ki opisujejo otrokovo obnašanje do vzgojiteljice ob prvem jutranjem srečanju. Opazovalke so s kljukico označile odgovor *RES JE*, če se je obnašanje, opisano v postavki, pojavilo. Sedem postavk je opisovalo otrokovo obnašanje, ki sem ga imenovala Izogibanje, osem postavk Varnost in dvanajst postavk Upiranje. Odgovori so se vrednotili s preštevanjem označenih postavk znotraj posameznih kategorij.

Opazovanje otrokovega obnašanja do vzgojiteljice v času usmerjene zaposlitve

Lestvica ima 28 postavk, ki opisujejo otrokovo obnašanje do vzgojiteljice v času risanja risbe z naslovom Moja vzgojiteljica in jaz. Opazovalke so s kljukico označile odgovor *RES JE*, če se je obnašanje, opisano v postavki, pojavilo. Osem postavk je opisovalo otrokovo obnašanje, ki sem ga imenovala Izogibanje, devet postavk Varnost in enajst postavk Upiranje. Odgovori so se vrednotili enako kot pri opazovanju otrokovega obnašanja do vzgojiteljice ob prvem srečanju.

Risanje risbe z naslovom Jaz in moja vzgojiteljica

Otroci so sprejeli navodilo, naj narišejo sebe in svojo vzgojiteljico. Dobili so najmanj dvanajst barvnih svinčnikov (uporabili so tiste, ki so jih tudi sicer uporabljali v vrtcu) in bel list A4 formata. Lega lista ni bila vnaprej določena. Med risanjem ali/in po njem so lahko opazovalkam pripovedovali o risbi.

2.3. Postopek

Opazovalke so trikrat opazovale otrokovo obnašanje pri prvem jutranjem srečanju z vzgojiteljico v vrtcu. Med posameznimi opazovanji sta bila najmanj dva dneva. Poskušale so izvesti opazovanja čim bolj neopaženo, da bi s svojo prisotnostjo čim manj vplivale na otrokovo obnašanje, kar ni bilo težko, saj so v okviru prakse večkrat ves dan preživele v vrtčevski skupini. Otroci so jih dobro poznali in so se že navadili na njihovo prisotnost. 57 otrok sta opazovali dve opazovalki, ostalih 81 otrok pa je opazovala le ena opazovalka. Podatki obeh opazovalk so se uporabili le za izračun skladnosti opazovanja, medtem ko so se v ostalih analizah (pri ugotavljanju razlik med spoloma in zvez med otrokovim obnašanjem do vzgojiteljice ter elementi otroške risbe) obravnavali le podatki ene opazovalke (v primerih, ko sta opazovali dve opazovalki, prve opazovalke; ta pa je bila določena po slučaju). Opazovalke so dobile natančna navodila o opazovanju, niso pa bile predhodno trenirane za opazovanje.

Iste opazovalke so izvedle opazovanje otrokovega obnašanja do vzgojiteljice tudi med usmerjeno zaposlitvijo risanja risbe z naslovom Jaz in moja vzgojiteljica. Vzgojiteljica je otrokom celotne vrtčevske skupine povedala, kaj naj delajo, nato pa ostala v prostoru. Sprejela je navodilo, naj se obnaša kot običajno. Poleg opazovanja so opazovalke izvedle tudi intervju z otroki, ki so sodelovali v raziskavi, o elementih njihove risbe, če le-ti niso bili prepoznavni. Otroci so identificirali osebe, narisane na risbi. Poimenovanja so opazovalke zapisale na risbo s svinčnikom. Poleg tega, da sem risbe analizirala sama, jih je analizirala še absolventka smeri predšolska vzgoja na Pedagoški fakulteti, ki ni sodelovala v ostalih delih raziskave in z njimi ni bila seznanjena. Ujemanje analiz je visoko, saj znaša čez 90%. O vseh odstopanjih v analizah je potekal razgovor. V nadaljnjih analizah se je uporabil tisti rezultat, za katerega je bilo predhodno sprejeto soglasje. Analizirala sem večinoma tiste znake, o katerih poroča Fury s sodelavci (1997).

Študentka, ki je analizirala risbe, opazovalke otrokovega obnašanja, vzgojiteljice in otroci niso bili seznanjeni s problemom raziskave niti ne z njeno teoretično osnovo.

3. Rezultati

Deskriptivne vrednosti otrokovega obnašanja do vzgojiteljice

Tabela 1: Deskriptivne vrednosti otrokovega obnašanja do vzgojiteljice

	M	*SD*	*Najnižja in najvišja možna vrednost*
Varnost (poročanje vzgojiteljice)	35,80	6,42	9 – 45
Anksioznost (poročanje vzgojiteljice)	12,58	4,67	7 – 35
Izogibanje (rang po opazovanjih)	1,15 – 1, 18	1,22 – 1,33	0 – 7
Varnost (rang po opazovanjih)	3,76 – 4,02	1,91 – 1,97	0 – 8
Upiranje (rang po opazovanjih)	0,34 – 0,37	0,72 – 0,78	0 – 12
Izogibanje (pri risanju)	1,14	1,34	0 – 8
Varnost (pri risanju)	5,48	2,22	0 – 9
Upiranje (pri risanju)	0,38	0,96	0 – 11

Kot kaže tabela 1, se pri otrocih najpogosteje pojavlja obnašanje, ki ga lahko uvrstimo v kategorijo Varnost, pomembno manj pogosto se pojavlja obnašanje, uvrščeno v kategorijo Izogibanje in Upiranje, kar se ujema z rezultati drugih avtorjev (Cassidy, 1988).

Povezanost med rezultati ocenjevalnih lestvic otrokovega obnašanja do vzgojiteljice

Tabela 2: Pearsonovi koeficienti korelacije med rezultati treh opazovanj otrokovega obnašanja do vzgojiteljice

	Izogibanje 1	*Izogibanje 2*	*Varnost 1*	*Varnost 2*	*Upiranje 1*	*Upiranje 2*
Izogibanje 2	0,50*** 0,58***					
Izogibanje 3	0,48*** 0,60***	0,53*** 0,43***				
Varnost 2			0,68*** 0,69***			
Varnost 3			0,67*** 0,66***	0,61*** 0,48***		
Upiranje 2					0,39*** 0,59***	
Upiranje 3					0,49*** 0,62***	0,53*** 0,74***

Legenda: * p = 0,05
** p = 0,01
*** p = 0,001

Pripomba k tabeli 2: Koeficienti, zapisani v zgornjih vrsticah, veljajo za prvo opazovalko (teh je 46); koeficienti, zapisani v drugih vrsticah, pa za drugo opazovalko (teh je 19).

Iz tabele 2 je razvidno, da obstaja skladnost med rezultati treh opazovanj otrokovega obnašanja do vzgojiteljice ob jutranjem srečanju v vrtcu tako pri prvih kot tudi drugih opazovalkah. Vse zveze med rezultati kategorij navezanosti treh opazovanj istih opazovalk so pomembne na nivoju p = 0,001.

Pearsonovi koeficienti korelacije, izračunani med posameznimi rezultati treh opazovanj jutranjega srečanja prvih opazovalk in drugih opazovalk, so pokazali, da je skladnost rezultatov prvih in drugih opazovalk statistično pomembna. Rang zvez rezultatov Izogibanje med prvimi in drugimi opazovalkami je od 0,65 do 0,82 (vsi koeficienti so pomembni na nivoju p = 0,000), rezultatov Varnost od 0,74 do 0,78

(pomembni na nivoju p = 0,000) in rezultatov Upiranje od 0,39 do 0,67 (eden je pomemben na nivoju p = 0,002, ostala dva pa na nivoju p = 0,000). Kljub temu pa analiza števila označenih postavk, ki se ujemajo med prvo in drugo opazovalko, in tistih, ki se ne ujemajo, kaže, da skladnost ni popolna, pri postavkah v kategoriji Upiranje je celo zelo nizka. Postavk, ki sta jih označili prva in druga opazovalka, je v kategoriji Izogibanje od 51,0 do 62,2%, v kategoriji Varnost od 67,2 do 71,9% in v kategoriji Upiranje od 21,1 do 32,0%. To pomeni, da skladnost označenih postavk znotraj posameznih kategorij med prvo in drugo opazovalko ni popolna, čeprav (kot lahko sklepamo na osnovi izračunanih Pearsonovih koeficientov korelacije) je splošen vtis o kategoriji otrokovega obnašanja skladen.

Pearsonovi koeficienti korelacije med seštevki postavk kategorije Izogibanje, Varnost in Upiranje pri opazovanju otrokovega obnašanja do vzgojiteljice v času usmerjene zaposlitve risanja risbe, ki jih je označila prva, in tistimi, ki jih je označila druga opazovalka, so od r = 0,63 do r = 0,87 in so vsi pomembni na nivoju p = 0,000. To pomeni, da obstaja pomembna zveza med označenimi postavkami treh kategorij otrokovega obnašanja v času risanja med prvo in drugo opazovalko.

Tabela 3: Zveze med različnimi merami otrokovega obnašanja do vzgojiteljice

	Izogibanje (opazov.)	*Varnost* (opaz.)	*Upiranje* (opaz.)	*Izog. ris.*	*Varn. ris.*	*Upir. ris.*
Varnost (poročanje vzgojitelja)	–,39***	,34***	–,32***	–,14	,26**	–,24**
Anksioznost (poročanje vzgojitelja)	,32***	–,23**	,39***	,19*	–,24**	,21*
Izogibanje (skupaj opazovanje)				,38***	–,31***	,18*
Varnost (skupaj opazovanje)				–,15	,65***	–,01
Upiranje (skupaj opazovanje)				,27**	–,21*	,42***

Legenda: * p = 0,05
** p = 0,01
*** p = 0,001

Kot kaže tabela 3, so zveze med rezultati kategorij, dobljenimi pri opazovanju otrokovega obnašanja do vzgojiteljice v času usmerjene zaposlitve, in med rezultati

kategorij, o katerih poročajo vzgojiteljice, statistično pomembne, čeprav nizke (r = od 0,19 do 0,26; povzemam le "diagonalne" zveze: Varnost–Varnost, Anksioznost–Izogibanje, Anksioznost–Upiranje). Le nekoliko višje so zveze med skupnim seštevkom točk posameznih kategorij, dobljenih pri opazovanju otrokovega obnašanja do vzgojiteljice ob jutranjem srečanju, in med rezultati kategorij, o katerih poročajo vzgojiteljice (r = od 0,32 do 0,39). Zveze med rezultati kategorij, dobljenimi pri opazovanju otrokovega obnašanja do vzgojiteljice v času usmerjene zaposlitve, in med rezultati kategorij, dobljenimi pri opazovanju otrokovega obnašanja do vzgojiteljice pri jutranjem srečanju, so od r = 0,38 do r = 0,65. Zavedati pa se moramo, da so izvedle opazovanje otrokovega obnašanja do vzgojiteljice v času usmerjene zaposlitve in ob jutranjem srečanju iste osebe.

Razlike med dečki in deklicami v obnašanju do vzgojiteljice

Tabela 4: Rezultati enosmerne analize variance razlik med spoloma v obnašanju do vzgojiteljice

Postavka oz. kategorija		*N*	*M*	*SD*	
P6: Če ga prizadene vrstnik, mi to pove.	dečki	67	3,96	0,94	F(1,136) = 6,82
	deklice	71	4,34	0,77	p = 0,010**
P8: Če ga kaj vznemiri, prizadene ali razburi, išče ali z veseljem sprejme mojo bližino (npr. dotik).	dečki	67	3,76	1,06	F(1,136) = 5,01
	deklice	71	4,14	0,93	p = 0,027*
P14: Če doživlja stres, se izogiba moji fizični bližini.	dečki	67	2,00	1,18	F(1,136) = 4,02
	deklice	71	1,63	0,96	p = 0,047*
Varnost (poročanje vzgojiteljice)	dečki	67	34,64	6,60	F(1,136) = 4,32
	deklice	71	36,89	6,09	p = 0,039*
Izogibanje – 2. opazovanje	dečki	66	1,48	1,47	F(1,133) = 9,08
	deklice	69	0,83	1,04	p = 0,003**
Varnost – 2. opazovanje	dečki	66	3,36	1,94	F(1,133) = 5,50
	deklice	69	4,14	1,93	p = 0,020*
Varnost – 3. opazovanje	dečki	66	3,62	1,85	F(1,133) = 5,90
	deklice	69	4,40	1,90	p = 0,016*
Izogibanje (vsa opazovanja)	dečki	66	4,24	3,30	F(1,133) = 7,89
	deklice	69	2,75	2,86	p = 0,006**
Varnost (vsa opazovanja)	dečki	66	10,73	4,85	F(1,133) = 4,84
	deklice	69	12,62	5,15	p = 0,030*
Izogibanje (opazovanje risanja)	dečki	63	1,40	1,56	F(1,126) = 4,68
	deklice	65	0,89	1,03	p = 0,032*
Varnost (opazovanje risanja)	dečki	63	5,08	2,23	F(1,126) = 4,22
	deklice	65	5,88	2,16	p = 0,042*

Kot je razvidno iz tabele 4, v odnosu do vzgojiteljice pogosteje izražajo izogibanje dečki, občutek varnosti pa deklice.

Analiza risbe z naslovom Jaz in moja vzgojiteljica

Hotela sem ugotoviti, ali se po ocenah varnosti, izogibanja in upiranja pomembno razlikujejo otroci, ki narišejo posamezne elemente na risbi z naslovom Jaz in moja vzgojiteljica. V tabeli 5 prikazujem samo tiste razlike, ki so statistično pomembne.

Tabela 5: Rezultati enosmerne analize variance za ugotavljanje razlik v otrokovem obnašanju do vzgojiteljice med otroki, ki narišejo različne elemente.

Kategorija ali postavka otrokovega obnašanja do vzgojiteljice	*Element risbe*	*N*	*M*	*SD*	
Upiranje – 1. opazovanje	ni sonca	49	0,53	0,98	F(1,87) = 9,20
	je sonce	40	0,005	0,22	p = 0,003**
Izogibanje – 3. opazovanje	ni sonca	49	1,35	1,44	F(1,87) = 3,99
	je sonce	40	0,80	1,07	p = 0,049*
Varnost – 3. opazovanje	ni sonca	49	3,78	1,95	F(1,87) = 4,29
	je sonce	40	4,65	2,02	p = 0,041*
Upiranje – 3. opazovanje	ni sonca	49	0,43	0,74	F(1,87) = 5,45
	je sonce	40	0,12	0,40	p = 0,022*
Upiranje – Skupaj vsa opazovanja	ni sonca	49	1,43	1,96	F(1,87) =10,46
	je sonce	40	0,35	0,86	p = 0,002**
Za mojo tolažbo, pomoč ali nasvet se ne meni, ne sprejme.	ni sonca	49	1,98	1,24	F(1,89) = 4,95
	je sonce	40	1,47	0,82	p = 0,029*
Ob srečanju se me razveseli.	ni sonca	51	3,61	1,11	F(1,89) = 8,60
	je sonce	40	4,25	0,93	p = 0,004**
Ob srečanju izraža do mene negativna čustva.	ni sonca	51	1,59	1,20	F(1,89) = 7,78
	je sonce	40	1,05	0,22	p = 0,006**
Anksiozna navezanost (poročanje vzgojiteljice).	ni sonca	51	13,12	4,69	F(1,89) = 7,26
	je sonce	40	10,82	3,00	p = 0,008**
Izogibanje – 3. opazovanje	ni metulja	75	1,25	1,36	F(1,86) = 4,22
	je metulj *1	13	0,46	0,66	p = 0,043*
Izogibanje pri risanju	ni metulja	74	1,16	1,37	F(1,84) = 5,22
	je metulj	12	0,25	0,45	p = 0,025*
Ob srečanju se zame ne zmeni.	ni metulja	77	1,74	0,98	F(1,88) = 4,52
	je metulj	13	1,15	0,38	p = 0,036*

Če ga prizadene vrstnik, mi to pove.	ni metulja	77	4,05	0,86	F(1,88) = 5,28
	je metulj	13	4,62	0,51	p = 0,024*
Če ga kaj vznemiri, sprejme mojo bližino.	ni metulja	77	3,79	1,07	F(1,88) = 6,06
	je metulj	13	4,54	0,52	p = 0,016*
Če ga kaj boli, mi to pove.	ni metulja	77	4,32	0,92	F(1,88) = 4,00
	je metulj	13	4,85	0,38	p = 0,049*
Ob srečanju se me razveseli.	ni metulja	77	3,79	1,10	F(1,88) = 6,93
	je metulj	13	4,62	0,51	p = 0,010 **
Varnost (poročanje vzgojiteljice).	ni metulja	77	34,75	6,64	F(1,88) = 5,89
	je metulj	13	39,31	2,87	p = 0,017*
Če česa ne zna ali ne ve, me vpraša, poišče ali sprejme mojo pomoč.	nesmejoča usta samopodobe,	39	3,74	0,88	F(1,92) = 3,98
	smejoča usta *2	55	4,13	0,94	p = 0,049*
Če ga prizadene vrstnik, mi to pove.	ni ravnih ust,	81	4,22	0,76	F(1,92) = 4,76
	ravna usta samopodobe	13	3,69	1,11	p = 0,032*
Če ga prizadene vrstnik, mi to pove.	nesmejoča usta vzgojiteljice,	37	3,84	0,90	F(1,89) = 6,32
	smejoča usta	54	4,28	0,76	p = 0,014*
Varnost (poročanje vzgojiteljice).	ni rok ob telesu samopodobe,	68	34,93	6,07	F(1,92) = 4,26
	roke ob telesu (ne tesno)	26	37,85	6,30	p = 0,042*
Če se mu zgodi kakšna nerodnost, mi to pove.	ni rok ob telesu samopodobe,	68	3,56	1,29	F(1,92) = 7,02
	roke ob telesu (ne tesno)	26	4,31	1,05	p = 0,010**
Če ga kaj prizadene, sprejme mojo bližino.	ni rok ob telesu samopodobe,	68	3,78	0,94	F(1,92) = 8,96
	roke ob telesu (ne tesno)	26	4,42	0,90	p = 0,004**
Če se mu zgodi kakšna nerodnost, mi to pove.	ni rok ob telesu vzgojiteljice,	75	3,55	1,28	F(1,90) = 4,01
	roke ob telesu (ne tesno)	17	4,24	1,30	p = 0,048*
Če ga kaj vznemiri, prizadene ali razburi, išče ali z veseljem sprejme mojo pomoč ali nasvet.	ni rok ob telesu vzgojiteljice, roke ob telesu (ne tesno)	75	3,73	1,12	F(1,90) = 4,67
		17	4,35	0,79	p = 0,033*
Če ga prizadene vrstnik, mi to pove.	pravo velikostno razmerje otrok – vzgojiteljica;	60	4,23	0,72	F(1,83) = 5,93
	napačno v.r. *3	25	3,76	1,01	p = 0,017*

Ob prvem srečanju izraža do mene jezo, nelagodje in druga negativna čustva.	ni stika telesa otrok-vzgojit.;	66	1,23	0,67	F(1,86) = 4,67
	je stik	22	1,73	1,49	p = 0,033*
Varnost – 2. opazovanje	ni stika telesa otrok–vzgojit.;	64	4,09	2,05	F(1,84) = 5,43
	je stik	22	2,95	1,73	p = 0,022*

Legenda:
*1 otrok je dobil točko, če je narisal metulja ali/in ptico ali/in pikapolonico,
*2 smejoča usta so narisana z eno tanko ali odebeljeno črto, na vsaki strani obrnjeno navzgor,
*3 kot pravo velikostno razmerje se je točkovalo, če je otrok narisal vzgojiteljico večjo od sebe, otrok pri tem kriteriju ni dobil točke, če je narisal sebe enako velikega ali večjega kot vzgojiteljico.

Risanje simbolov (seštevek točk za naslednje kriterije: srce, sonce, krona, roža in metulj) je statistično pomembno povezano z rezultatom upiranja pri prvemu opazovanju (r = –0,22, p = 0,041*), rezultatom varnosti pri tretjem opazovanju (r = 0,32, p = 0,003**), s skupnim rezultatom izogibanja (r = –0,31, p = 0,004**), skupnim rezultatom varnosti (r = 0,25, p = 0,021*), skupnim rezultatom upiranja (r = –0,24, p = 0,030*), z rezultatom izogibanja pri risanju risbe (r = –0,26, p = 0,016*), rezultatom varnosti pri risanju risbe (r = 0,23, p = 0,040*), rezultatom upiranja pri risanju risbe (r = –0,23, p = 0,037*) in z naslednjimi postavkami: "išče ali sprejme mojo pomoč, nasvet" (r = 0,23, p = 0,034*), "če ga prizadene vrstnik, mi to pove" (r = 0,23, p = 0,031*), "išče ali sprejme mojo bližino" (r = 0,26, p = 0,014*) in "če ga kaj boli, mi to pove" (r = 0,26, p = 0,017*). Rezultati kažejo, da pogosteje rišejo omenjene simbole otroci, ki izražajo občutek varnosti v odnosu do vzgojiteljice, manj pogosto pa rišejo te simbole otroci, ki izražajo občutek anksioznosti. Izračun enosmerne analize variance kaže, da je risanje omenjenih simbolov povezano z otrokovim spolom, in sicer deklice pogosteje rišejo simbole kot dečki (F(1,85) = 14,26, p = 0,000***).

Obstaja tendenca, da smejoča usta samopodobe pogosteje rišejo otroci, ki izražajo občutek varnosti, medtem ko ravna usta samopodobe pogosteje rišejo otroci, ki izražajo občutek anksioznosti v odnosu do vzgojiteljice. Podobno velja za smejoča usta vzgojiteljice (gl. tabelo 5). Odsotnost ust samopodobe se ni pokazala kot pomemben kriterij.

Obstaja tendenca, da so roke, narisane ob telesu (ampak ne tesno ob telesu) ali na samopodobi ali pri vzgojiteljici, kriterij, ki je povezan z občutkom varnosti v odnosu do vzgojiteljice. Obstaja tendenca, da je pravo velikostno razmerje otroka in vzgojiteljice odraz varne navezanosti otroka na vzgojiteljico. Obstaja tendenca, da je stik telesa med otrokom in vzgojiteljico odraz anksiozne navezanosti (gl. tabelo 5).

Izračuni enosmerne analize variance so pokazali, da ne obstajajo pomembne razlike v obnašanju do vzgojiteljice med otroki, ki narišejo oz. ne narišejo naslednjih elementov: srce (ali zvezdica, balonček, pisani trakovi, mavrica), krona (ali pentlja), roža (ali drevo, grm); temno prebarvan obraz samopodobe ali podobe vzgojiteljice; vodoravno odročene roke samopodobe.

4. Razlaga rezultatov

Rezultati kažejo, da obstaja skladnost označenih postavk otrokovega obnašanja do vzgojiteljice ob jutranjem srečanju med posameznimi opazovanji iste opazovalke, na osnovi česar sklepam o zanesljivosti tovrstnega opazovanja. Obstaja skladnost označenih kategorij otrokovega obnašanja do vzgojiteljice ob jutranjih srečanjih in med usmerjeno zaposlitvijo risanja med prvo in drugo opazovalko, čeprav je odstotek postavk, ki sta jih označili prva in druga opazovalka pri opazovanju jutranjega srečanja, ustrezen pri kategoriji Varnost, pri kategoriji Izogibanje je nižji, pri kategoriji Upiranje pa celo zelo nizek. Ali to pomeni, da tovrstno opazovanje otrokovega obnašanja do vzgojiteljice ni dovolj objektivno? Na to vprašanje bi lahko odgovorili, če bi izvedli opazovanje z manjšim številom dobro treniranih opazovalcev. To pa v predstavljeni študiji ni bil namen, saj me je zanimala predvsem širša uporaba tovrstnih pripomočkov. Sklepam, da bi vzgojiteljice v vrtcih bile sposobne ob ustrezni seznanjenosti s problematiko otrokove navezanosti na vzgojiteljico in s postavkami predstavljenih opazovanj, prepoznati kategorijo otrokovega obnašanja do njih samih, kar bi jim služilo kot povratna informacija o njihovem odnosu do otroka.

Raziskava je odkrila pomembne razlike med dečki in deklicami v obnašanju do vzgojiteljice. Deklice so bile višje ocenjene na postavkah, uvrščenih v kategorijo Varnost, kot dečki, dečki pa so bili višje ocenjeni na postavkah, uvrščenih v kategorijo Izogibanje, kot deklice. Večina postavk v predstavljenih pripomočkih vključuje otrokovo zaupljivost in intimnost do vzgojiteljice, ki pa se je pokazala bolj značilna za deklice. Gotovo obstajajo tudi načini obnašanja, ki izražajo navezanost na vzgojiteljico in bolje diferencirajo dečke. Uporabljenim pripomočkom bi bilo treba dodati postavke, ki bi zajemale to obnašanje. Prav tako je verjetno, da na dobljene razlike med dečki in deklicami vpliva spol vzgojitelja. V naši raziskavi so sodelovale le ženske. Treba bi bilo preučiti tudi otrokovo obnašanje do vzgojiteljev, ki pa jih je, žal, v naših vrtcih še zelo malo.

Morda bi odkrili več pomembnih zvez med elementi risanja in kakovostjo otrokovega odnosa do vzgojiteljice, če otroci, ki so sodelovali v raziskavi, ne bi izhajali iz nerizične populacije. Pri rizičnih populacijah otrok se pojavlja več anksiozne navezanosti (Sroufe, Cooper in DeHart, 1996), kar se odrazi tudi v njihovih risbah.

V nadaljnjih raziskavah bi bilo treba izpopolniti pripomočke za ugotavljanje kakovosti otrokove navezanosti na vzgojitelja, kakor tudi usposobiti vzgojitelje, da bi znali sami presoditi, ali so njihovi odnosi z otrokom takšni, da otroku nudijo občutek varnosti, ali so anksiozni. Ker se vzgojitelji pomembno razlikujejo po občutljivosti, to je po sposobnosti prepoznavanja otrokovih potreb in hitrega ter ustreznega odzivanja nanje (Howes in Hamilton, 1992a, 1992b), bi bilo koristno v času študija ali v okviru strokovnega izpopolnjevanja posebej poudariti vlogo občutljivosti. Pričakujemo lahko, da je občutljivost vzgojiteljev veliko večja od povprečne občutljivosti mater, saj si jo razvijajo v okviru vseh oblik študija, in sicer tako, da spoznajo razvojne značilnosti otrok, se naučijo metod dela z otrokom in podobno, morda pa bi bilo učinkovito izvajati še posebne treninge, pri čemer bi se lahko zgledovali po že uveljavljenih treningih občutljivosti za matere (gl. Lyons-Ruth s sodelavci, 1990; Papalia in Olds, 1995; Sroufe, Cooper in DeHart, 1996).

LITERATURA

1. Cugmas, Z. (1996). Vpliv kvalitete otrokovega varstva na otrokov razvoj navezanosti na mater. Pedagoška obzorja, let. 11, 3-4, 136-145.
2. Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. Child Development, 59, 121-134.
3. Cassidy, J. in Berlin, L. J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. Child Development, 65, 971-991.
4. Fury, G., Carlson, E. A. in Sroufe, L. A. (1997). Children's representations of attachment relationships in family drawings. Child Development, Vol. 68, 6, 1154-1164.
5. Gunnar, M. R., Larson, M. C., Hertsgaard, L., Harris, M. L. in Brodersen, L. (1992). The stressfulness of separation among nine- month-old infants: Effects of social context variables and infant temperament. Child Development, 63, 290-303.
6. Howes, C in Hamilton, C. E. (1992a). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. Child Development, 63, 859-866.
7. Howes, C. in Hamilton, C. E. (1992b). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. Child Development, 63, 867-878.
8. Lyons-Ruth, K., Connell, D. B., Grunebaum, H. U. in Botein, S. (1990). Infants at social risk: Maternal depression and family support services as mediators of infant development and security of attachment. Child Development, 61, 85-98.
9. Papalia, D. E. in Olds, S. W. (1995). Human development, Sixth edition. McGraw-Hill, inc., New York, St. Louis, San Francisco, Auckland, Bogota, Caracas, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milan, Montreal, New Delhi, San Juan, Singapore, Sydney, Tokyo, Toronto.
10. Sroufe, L. A., Cooper, R. G. in DeHart G. B. (1996). Child development, Its nature and course, Third edition. McGraw-Hill, inc., USA.

Dr. Zlatka Cugmas (1962), izredna profesorica za razvojno psihologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalka, avtorica knjig in člankov o razvoju otrokove navezanosti in zaznave samega sebe.

Naslov: Mariborska 10, 3210 Slovenske Konjice, SLO; Telefon: 386 63 75 61 70

Dr. Breda Kroflič

Ustvarjalni gib kot sestavina celostne vzgojno-izobraževalne metode

Izvirni znanstveni članek

UDK 372.36

DESKRIPTORJI: celostna metoda pouka, empatija, razredna stopnja, socialno vedenje, učiteljevo emocionalno stanje, ustvarjalni gib, ustvarjalno mišljenje

POVZETEK - Raziskava preučuje učinke ustvarjalnega giba kot celostne metode poučevanja in učenja na nekatere vidike intelektualnega, emocionalnega in socialnega razvoja otrok na razredni stopnji osnovne šole. Celostna metoda prepleta telesne, doživljajske, miselne in socialne dejavnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu. Gradi na individualnem in skupinskem gibalnem izražanju in ustvarjanju ob obravnavi vseh učnih vsebin z vseh vzgojno-izobraževalnih področij, tudi takih, kot so spoznavanje narave in družbe, jezikovni pouk, matematika, kar doslej ni bilo običajno. Raziskava je pokazala pozitivne učinke na: motivacijo, razumevanje učnega gradiva, pomnjenje, ustvarjalnost, samozavest, medosebne odnose, strpnost, počutje učencev in učiteljev, ustvarjalna stališča učiteljev ter statistično pomembne učinke na ustvarjalno mišljenje otrok.

Original scientific paper

UDC 372.36

DESCRIPTORS: creative movement, creative thinking, empathy, holistic teaching, mood states of teachers, social behaviour

ABSTRACT - The holistic approach for teaching and learning through creative movement means interweaving movement, feelings and thoughts in the process of education including every school subject also academic ones like language, maths, science. The presented study investigated how such an approach influenced some aspects of intellectual, emotional and social development of children at lower levels of primary school. The research showed positive influences of creative movement as a teaching method on children's motivation, understanding, memorising, creativity, self-esteem, interpersonal relationships, tolerance, and the over all well-being of children and teachers and significantly better creative thinking achievements of children in the experimental group.

Kaj so ustvarjalne gibalne dejavnosti pri pouku

To je način dela, pri katerem otroci z gibanjem izražajo, oblikujejo, ustvarjajo različne učno-vzgojne vsebine. Oblika dela je lahko frontalna, skupinska ali individualna. V poštev pridejo vsi učni in vzgojni predmeti v predmetnem in integriranem pouku. Gibanje, ki služi izražanju, komuniciranju, oblikovanju, ustvarjanju, je naravno človekovo gibanje, zato učitelj ne potrebuje posebnega gibalnega predznanja, ampak le metodično znanje, iznajdljivost in izvirnost. Pobudo v gibalnem ustvarjanju prepušča otrokom oz. jih na ustrezen način animira in spodbuja. Z vnašanjem giba v učno-vzgojni proces ustvarja sproščeno počutje ter tako olajšuje vzgojno-izobraževalni proces in spodbuja otrokov emocionalni, socialni in intelektualni razvoj. Naše akcijsko raziskovanje kaže, da učitelji, ki so se praktično seznanili s tem načinom dela v pedagoških delavnicah ustvarjalnega giba, zavzeto preizkušajo in razvijajo pridobljeno znanje v praksi in so navdušeni nad odzivom otrok. Žal se velika večina šolskih praktikov in teoretikov še ne zaveda pomena vključevanja giba v učno-vzgojni proces kot načina dela in gibalno aktivnost otrok še vedno potiska le v geto predvidenih ur za športno vzgojo, "minute za zdravje", rekreativni odmor in v interesne dejavnosti. Žal se med šolanjem za učiteljski poklic usposobi za to metodo le slabih deset odstotkov študentov pri izbirnem predmetu "ustvarjalni gib pri pouku". Vendar pronicajo v zadnjem času ustvarjalne gibalne dejavnosti v šolo skozi zadnja vrata z usposabljanjem učiteljev za delo v prvem triletju. Nekateri z odprtimi rokami sprejmejo to priložnost in novosti takoj vnesejo v svoje delo, od drugih se pač odbije ali gre mino njih kot nepotrebna novotarija, nevredna učiteljskega poklica.

Raziskava o učinkih ustvarjalnega giba na nekatere vidike otrokovega razvoja (Kroflič, 1999), predstavljena v pričujočem prispevku, temelji na tezah: (1) o enovitosti človekove telesnosti in duševnosti; (2) da je ustvarjanje z gibanjem plod ustvarjalnega mišljenja, izrazno sredstvo pa je človekov gib; (3) da je ustvarjalni gib svobodna neverbalna simbolična oblika, ki nastane z abstrahiranjem nebistvenega in ohranjanjem bistvenega; (4) da je gib način psihofizičnega in emocionalnega sproščanja; (5) da je učni proces celota, ki vključuje spoznavni, doživljajski in psihomotorični vidik; (6) da ustvarjalni gib kot metoda pouka vključuje izkustveno učenje, v katerem so aktivne in med seboj integrirane vse učenčeve zmožnosti, t.j. spoznavne, čustvene, socialne in telesne. Otrokovo aktivno gibanje je samo po sebi umevna sestavina učnega procesa, saj učilnica postaja delavnica. Gibanje v vzgojno-izobraževalnem procesu je lahko funkcionalno, kar pomeni, da služi izvedbi določenega vsakdanjega opravila, delovne ali športne naloge. Gibanje je lahko tudi ustvarjalno, kar pomeni, da služi ustvarjanju gibalnih oblik, je sredstvo izražanja notranjega sveta ter podoživljanja notranjega in zunanjega sveta (tudi vzgojno-izobraževalnih vsebin). Slednje je kot sestavina celostnega pouka predmet našega preučevanja. V naši raziskavi ima ustvarjalni gib funkcijo udejanjanja spoznavnih vsebin z doživljanjem in je sredstvo ustvarjalnega izražanja učnih vsebin: gre za povezovanje analitičnega s celostnim pristopom. Psihomotorično reševanje različnih problemov skozi telesno aktivnost in svobodo v prostoru omogoča psihofizično sproščenost učencev. To vodi k neposrednejši, a hkrati tudi bolj kontrolirani komunikaciji in interakciji učitelj–učenec in učenec–učenec. Doživljajsko udejanjanje različnih vsebin je način mentalnega treninga, ki spodbuja in naposled integrira relaksacijo, koncentracijo in vizualizacijo ter s tem pripravlja pogoje za ustvarjalno mišljenje.

Metoda ustvarjalnega giba pri pouku je tehnika spodbujanja ustvarjalnega mišljenja, ki poteka z verbalno-kinetičnim reševanjem problemov individualno, v dvojicah ali v mali skupini, kar je zelo pomembno. V skupinskem psihomotoričnem reševanju zadanih problemov se namreč medsebojno prepletajo in dopolnjujejo

psihodinamični učinki male skupine in psihomotorična aktivnost. Eno in drugo zaradi psihofizične sproščenosti učencev spodbudno učinkuje na ustvarjalne procese v posamezniku in v skupini ter na socialno učenje. Raziskovalni problem se vklaplja v svetovni trend raziskovanja holističnega pristopa v vzgoji in izobraževanju (nevrolingvistično programiranje, celostne metode učenja, učenje v novih razsežnostih - "learning in new dimensions" idr.), kakor tudi v kognitivni znanosti, kjer gre za povezovanje analitičnega in celostnega, logičnega in intuitivnega, znanstvenega in umetniškega, duhovnega in telesnega.

Problem in metoda

V raziskavi preučujemo dva raziskovalna problema:

- možnosti uvajanja ustvarjalnega giba v pouk na razredni stopnji osnovne šole (prvi del raziskave) in
- učinke ustvarjalnega giba kot metode pouka na nekatere vidike intelektualnega, emocionalnega in socialnega razvoja otrok (drugi del raziskave).

Ta dva problema sta med seboj povezana, saj je bilo najprej treba z vnašanjem ustvarjalnega giba v pouk razvijati učno metodo, čemur je sledilo kvalitativno in kvantitativno ugotavljanje učinkov le-tega na nekatere vidike otrokovega razvoja.

V prvem delu raziskave sem preučevala postopno uvajanje ustvarjalnega giba kot verbalno-kinetične metode spodbujanja učenčeve in učiteljeve ustvarjalnosti v procesu pouka na razredni stopnji. Akcijsko raziskovanje je potekalo v sodelovanju z učitelji:

- z usposabljanjem učiteljev v pedagoških delavnicah ustvarjalnega giba,
- z usmerjanjem v samostojno uvajanje, preizkušanje in razvijanje metode ustvarjalnega giba v procesu pouka in
- z ugotavljanjem odziva otrok in interpretiranjem lastnega doživljanja.

V raziskavi je sodelovalo okrog 300 učiteljev in absolventov Pedagoške fakultete z okrog 6000 učenci razredne stopnje.

V drugem delu smo eksperimentalno preverjali ali ustvarjalni gib kot metoda pouka:

- spodbuja ustvarjalno mišljenje otrok;
- spodbuja empatičnost otrok;
- učinkuje na oblike socialnega vedenja otrok – preprečuje oz. zmanjšuje pojave žrtve, nasilništva, nevrotskih-tesnobnih znakov;
- pozitivno vpliva na učne učinke;
- pozitivno vpliva na emocionalno stanje učiteljev.

V raziskavo je bilo vključenih 39 učiteljev (od tega v eksperimentalni skupini 19 učiteljic, ki so predhodno obiskovale pedagoške delavnice ustvarjalnega giba ter v kontrolni skupini 20, ki te metode niso poznali) in 687 otrok, učencev razredne

stopnje z mestnih, mešanih in podeželskih šol. Vzorca otrok eksperimentalne in kontrolne skupine sta bila uravnotežena glede na spol in stopnjo izobrazbe staršev (SES, socialno-ekonomski status) ter šolski okoliš.

V raziskavi so bili uporabljeni naslednji pripomočki: Vprašalnik za učitelje o uvajanju ustvarjalnega giba v pouk (Gobec, Kroflič, 1986); Preizkušnja za ustvarjalno mišljenje – risarska izvedba, oblika A (Test for Creative Thinking – Drawing Production, TCT-DP, Jellen & Urban, 1986, 1996); Učiteljevo ocenjevanje ustvarjalnih lastnosti učencev (Teacher Evaluations of Creativity, Torrance, 1966). Indeks empatičnosti za otroke in mladostnike (Index of Empathy for Children and Adolescents, Bryant, 1982); Inventarij za učiteljevo ocenjevanje socialnega vedenja učencev – vedenjski pojavi žrtev, agresivnosti, nevrotskih tesnobnih znakov (prirejena različica lestvic ocenjevanja socialnega vedenja, Šali-Perry-Kroflič, 1995); Lestvica emocionalnih stanj, LES (Lamovec, 1985, 1988).

Ugotovitve raziskovanja uvajanja in učinkov metode ustvarjalnega giba pri pouku

Ali je ustvarjalni gib lahko celostna metoda pouka? Kvalitativna analiza metodičnega dela učiteljev pri uvajanju ustvarjalnega giba v pouk in njihovega opisa odzivanja otrok kaže, da so se pri učiteljih postopoma oblikovala pozitivna stališča do integriranja giba, in še posebej ustvarjalnega giba, v vzgojno-izobraževalni proces. Iz kvalitativne analize je tudi razvidno, da se z vnašanjem ustvarjalnega giba v pouk oblikujejo učiteljeva in učenčeva ustvarjalna stališča, ki se kažejo v izvirnem reševanju problemov, občutljivosti za probleme, odstopanju od utrjenih navad, šablon, stereotipov, v nekonformizmu v procesih mišljenja in v socialnem vedenju. Konkretno se to kaže v učiteljevih metodičnih izpeljavah akademskih učnih vsebin (matematika, jezikovni pouk, spoznavanje narave in družbe) skozi ustvarjalno psihomotorično aktivnost učencev ter v sproščenem, ustvarjalnem odzivu učencev.

Učinki ustvarjalnega giba so se pokazali tudi pri delu z otroki s posebnimi potrebami. To je razvidno iz parcialnih raziskav v diplomskih delih absolventov Pedagoške fakultete, ki so bile sestavni del naše raziskave. Ustvarjalni gib se je pokazal kot primerna metoda spodbujanja ustvarjalnosti otrok in oseb z blažjo, zmerno in težjo motnjo v razvoju in kot učinkovit pristop v procesu njihove socializacije, kot učinkovita metoda pouka v socialni integraciji romskih otrok v slovenskih razredih, v integraciji otrok z motnjami sluha in govora, pri vzgojno-izobraževalnem delu s hiper in hipokinetičnimi otroki, z otroki z vedenjskimi težavami, pa tudi pri delu z nadarjenimi.

Rezultati našega interpretativnega akcijskega raziskovanja kažejo, da je uvajanje ustvarjalnega giba kot načina dela, torej metode, v sedanjih pogojih učiteljevega dela pri nas možno in smiselno. Seveda je za večino učiteljev nujen pogoj

neposredna izkušnja v pedagoški delavnici ustvarjalnega giba, torej praktično izkustveno usposabljanje ter teoretično ozaveščanje in poglabljanje. Lahko bi rekli, da je uvajanje ustvarjalnega giba kot metode učno vzgojnega dela v naših pogojih, pa tudi glede na metode vzgojno-izobraževalnega dela v svetu (kjer je to predvsem terapevtska sestavina ali pa samostojno vzgojno-izobraževalno področje, npr. gib v sklopu dramske ali glasbene vzgoje ali v sklopu igre vlog), inovacija. Zaenkrat izhaja pretežno iz notranje motiviranosti učiteljev, ki so po izkušnji v pedagoški delavnici pričeli aktivno raziskovati in razvijati metodo ustvarjalnega giba pri pouku. Z uvajanjem integriranega pouka (še posebej ob dopolnilnem usposabljanju učiteljev za prvo triletje bodoče devetletne osnovne šole), ki poleg spoznavnega vidika pouka upošteva tudi doživljajski in psihomotorični vidik, postaja metoda ustvarjalnega giba vse bolj upoštevana in dobiva širšo podporo, saj se vklaplja v nove poglede na vlogo igre v procesu pouka in učenja.

Rezultati naše raziskave potrjujejo pomen učiteljevega akcijskega raziskovanja za njegovo dozorevanje, ozaveščanje in spreminjanje, do česar prihaja skozi njegovo aktivnost in samoiniciativnost ob podpori in sodelovanju zunanjega sodelavca in po možnosti seveda tudi vodstva šole in zunanjih dejavnikov. Učitelji so skozi lastno raziskovanje oblikovali pozitivna stališča do giba v procesu pouka in razvijali ustvarjalna stališča ter ustvarjalno mišljenje. Metodo ustvarjalnega giba so preizkušali in razvijali pri vseh predmetih in v vseh organizacijskih oblikah.

Kaj nam je pokazalo preverjanje hipoteze, da ustvarjalni gib kot metoda pouka spodbuja ustvarjalno mišljenje otrok? Vse primerjave kažejo na statistično pomembno razliko v dosežkih na preizkušnji za ustvarjalno mišljenje v prid eksperimentalne skupine, kjer je delovala neodvisna spremenljivka ustvarjalnega giba kot celostne metode pouka. Menim, da je potrditev zastavljene delovne hipoteze v okviru obravnavanega vzorca, da ustvarjalni gib kot metoda pouka spodbuja ustvarjalno mišljenje otrok, pomembna ugotovitev naše raziskave in hkrati potrditev domneve, ki sem si jo postavljala ves čas svojega strokovnega in kasneje raziskovalnega dela, ko sem se odločila za eksperimentalno preverjanje problema. Z dobljenimi rezultati je mogoče dokazovati, da ustvarjalni gib kot metoda pouka spodbuja razvoj ustvarjalnega mišljenja; je metoda za učenje ustvarjalnega mišljenja; omogoča prenos ustvarjalnega mišljenja iz ene nebesedne modalitete – giba v drugo nebesedno modaliteto – risbo oz. z ene dejavnosti na drugo. Uporaba te metode ne zavre otrokovega ustvarjalnega mišljenja ob vstopu v šolo, kar je sicer značilno za tradicionalni pouk (Torrance idr., 1981, str. 2), ampak ga celo spodbuja. Rahel upad oz. stagnacijo dosežkov otrok v oddelkih drugega razreda bi bilo mogoče pojasniti s tradicionalnimi pristopi, ki še obstajajo kljub vključevanju ustvarjalnega giba kot metode. Otroci se tradicionalni šoli vendarle morajo postopoma prilagajati, kar se kaže tudi v njihovem načinu mišljenja.

Ustvarjalno mišljenje in spol. Raziskava je pokazala, da ni razlik med ustvarjalnim mišljenjem deklic in dečkov na razredni stopnji osnovne šole. Med dosežki otrok na preizkušnji za ustvarjalno mišljenje glede na spol ni bilo statistično

pomembnih razlik, niti v celotnem vzorcu, niti v eksperimentalni ali kontrolni skupini. Glede na manjšo uveljavljenost ustvarjalnosti žensk na vseh družbeno priznanih področjih življenja bi naša ugotovitev potrjevala domneve o socialnih vzrokih položaja žensk v preteklosti in v sodobnem svetu (patriarhalnost, seksizem). Kdaj začno ustvarjalni potenciali deklic, deklet, žensk usihati oz. kdaj jih družba zatre, v obravnavani literaturi nisem zasledila. Seveda to vprašanje presega namen naše raziskave, vendar sili k razmišljanjem in nadaljnjim preučevanjem. S primerjanjem razlik v šolskem uspehu otrok v eksperimentalni in kontrolni skupini glede na spol je mogoče domnevati, da je slabši šolski uspeh dečkov v kontrolni skupini lahko posledica šibke motivacije v tradicionalnem pouku ter da je bolj izenačen uspeh dečkov in deklic v eksperimentalni skupini posledica večje motivacije, ki jo predstavlja neodvisna spremenljivka ustvarjalnega giba kot metode pouka, kar je zlasti pomembno za uspešnost hiperaktivnih otrok, med katerimi običajno prevladujejo dečki. To domnevo bi bilo vsekakor smiselno posebej preverjati, vendar to presega okvire pričujoče raziskave.

Ustvarjalno mišljenje otrok in izobrazba staršev. Glede na stopnjo izobrazbe staršev (SES) v kontrolni skupini ni statistično pomembnih razlik med dosežki otrok, medtem ko so v eksperimentalni skupini razlike v dosežkih na preizkušnji ustvarjalnega mišljenja TCT-DP statistično pomembne med skrajnima skupinama, to je med otroki staršev z nižjo izobrazbo in otroki staršev z višjo/visoko izobrazbo. Lahko sklepamo, da od dodatnih spodbud več pridobijo otroci iz ugodnejšega kulturnega oz. socialno-ekonomskega okolja kot tisti iz manj spodbudnega okolja, kar je splošno znana ugotovitev. Domnevali bi lahko, da se tudi v naši raziskavi potrjujejo Bronfenbrennerjeve ugotovitve (Kroflič, 1999, str. 62) o spodbujanju zgodnjega razvoja, da žal s spodbujevalnimi programi najmanj pridobijo otroci iz najnižjega socialnega okolja, katerim so ti programi predvsem namenjeni. Ti otroci so bolj prepuščeni samim sebi in slučajnim vplivom. Ne manjkajo jim toliko same izkušnje kot usposobljenost, kako izkušnje strniti in uporabiti pri reševanju problemov. Otrokovemu razvoju je potreben "psihološki prostor", ki ga ustvarjajo nevsiljivi, fleksibilni in neavtoritativni starši (Shmukler, 1985, v: Kroflič, 1999). V našem primeru se je pokazalo, da so učinki ustvarjalnega giba kot metode pri pouku večji pri otrocih z boljšim šolskim uspehom oz. otrocih staršev z višjo in visoko izobrazbo. Razlike v dosežkih na preizkušnji ustvarjalnega mišljenja med eksperimentalno in kontrolno skupino so namreč najmanjše pri manj uspešnih otrocih in največje pri zelo uspešnih otrocih. Glede na to, da je šolski uspeh odvisen od SES, je mogoče domnevati, da so tudi dosežki na TCT-DP posredno odvisni od prevladujočega vzgojnega stila družbene plasti, ki ji starši pripadajo.

Ustvarjalno mišljenje in šolski uspeh. Glede na šolski uspeh (manj uspešni, uspešni, zelo uspešni) so razlike v dosežkih na preizkušnji ustvarjalnega mišljenja TCT-DP pomembne med vsemi skupinami otrok. Vendar so v eksperimentalni skupini dosežki v vseh podskupinah (manj uspešni, uspešni, zelo uspešni) višji in razen pri manj uspešnih tudi statistično pomembno višji v primerjavi z dosežki istih

podskupin v kontrolni skupini. Iz te ugotovitve bi bilo mogoče domnevati, da ustvarjalni gib kot metoda pouka spodbudno učinkuje ne le na zelo uspešne učence, ampak tudi na uspešne in manj uspešne učence.

Sklepne ugotovitve. Na neposredne učinke ustvarjalnega giba kot metode pouka na šolski uspeh iz statistične analize dobljenih podatkov ni mogoče sklepati, če upoštevamo kot merilo učnih učinkov šolski uspeh, ki ima zaradi splošno znane subjektivnosti učiteljeve ocene relativno veljavnost. Če pa v učnih učinkih upoštevamo tudi ustvarjalno mišljenje kot kvaliteto oz. način mišljenja (ki pa ni zaobseženo v rezultatu, na katerega kaže šolski uspeh, ki meri predvsem kvantiteto znanja), lahko iz statistično pomembno višjih dosežkov na preizkušnji za ustvarjalno mišljenje domnevamo, da je neodvisna eksperimentalna spremenljivka ustvarjalnega giba kot metoda poučevanja in učenja pozitivno delovala na učne učinke otrok v eksperimentalni skupini v smislu učenja ustvarjalnega mišljenja. Otroci v eksperimentalni skupini so se z ustvarjalnim gibom kot metodo učenja in poučevanja učili ustvarjalno misliti. S preizkušnjo za ustvarjalno mišljenje TCT-DP smo rezultate njihovega učenja izmerili in ugotovili, da so pomembno višji kot dosežki ustvarjalnega mišljenja otrok v kontrolni skupini, ki tovrstnega sistematičnega urjenja oz. učenja niso bili deležni.

Primerjava učinkov ustvarjalnega giba na ustvarjalno mišljenje šolskih in predšolskih otrok. Rezultati naše raziskave so pokazali, da je razvijanje oz. urjenje ustvarjalnega mišljenja mogoče izvajati z nebesedno metodo ustvarjalnega giba in ga izmeriti v nebesedni, vendar grafični modaliteti. Za razliko od sedanjega je moje predhodno raziskovanje oz. merjenje učinkov ustvarjalnega giba na ustvarjalno mišljenje na vzorcu otrok predšolske populacije potekalo v isti modaliteti, kot je potekalo urjenje (Kroflič, 1992). Učinke ustvarjalnega giba sem merila z gibalno preizkušnjo ustvarjalnega mišljenja "Mislimo ustvarjalno v gibanju", TCAM (Thinking Creatively in Action and Movement, Torrance, 1981). Ugotovitev obeh raziskav ni mogoče naravnost primerjati, vendar kljub različni razvojni stopnji otrok lahko ugotovimo pozitiven učinek ustvarjalnega giba na dosežke ustvarjalnega mišljenja na obeh vzorcih in pri obeh, sicer različnih načinih merjenja. Zato lahko domnevamo, da ustvarjalni gib kot tehnika ustvarjalnega mišljenja, naj si bo to vzgojno-izobraževalna metoda na predšolski stopnji ali kot metoda pouka na razredni stopnji osnovne šole, spodbuja kognitivne, afektivne, motivacijske procese, ki omogočajo ustvarjalno vedenje in ustvarjalne dosežke. Iz ugotovitev obeh raziskav lahko domnevamo tudi, da tu ni odločilnega pomena vrsta nebesedne modalitete, v kateri se posameznik izrazi in ustvarja, ampak so to procesi, ki pogojujejo ustvarjalno mišljenje. Dobljeni rezultati bi lahko potrjevali izhodišča avtorjev obeh preizkušenj ustvarjalnega mišljenja, E.P. Torrancea (1981) ter K.K. Urbana in H.G. Jellena (1996), da dosežki niso vezani na nadarjenost oz. nenadarjenost za izražanje v določeni modaliteti. Seveda je po drugi strani pomembno, da se imajo možnost ustvarjalno izraziti tudi tisti otroci, ki so šibkejši v sicer bolj običajnem besednem izražanju. Postavlja se seveda vprašanje, ali urjenje v ustvarjalni gibalni dejavnosti spodbuja tudi besedno ustvarjanje. Iz naše raziskave na to vprašanje ni mogoče odgovoriti, zdi pa je smiselno tako hipotezo postaviti in jo preveriti.

Primerjava študij drugih avtorjev z našimi rezultati na preizkušnji ustvarjalnega mišljenja TCT-DP. Dosežki eksperimentalne in kontrolne skupine so v primerjavi z nemškimi normami dovolj zanimivi, da jih omenjamo. Če primerjamo srednje vrednosti dosežkov otrok v naši raziskavi s srednjimi vrednostmi dosežkov za posamezne starosti na preizkušnji ustvarjalnega mišljenja TCT-DP, oblika A, ki jih navaja Urban (1996, str. 68), je razvidno, da so srednji dosežki naše kontrolne skupine nekoliko višji, vendar bližje navedenim normam, kot srednji dosežki eksperimentalne skupine, ki so izrazito (pomembno) višji pri vseh starostih med 7. in 11. letom. Iz te primerjave bi se dalo sklepati, da so dosežki kontrolne skupine vzorca slovenskih otrok bližje nemškim normam, ker tudi tam ni delovala kakšna posebna eksperimentalna spremenljivka razen neodvisne spremenljivke tradicionalne šole, podobne naši. Oboji torej predstavljajo "normalne" dosežke ustvarjalnega mišljenja otrok na razredni stopnji osnovne šole. Dosežki naše eksperimentalne skupine pa so rezultat urjenja in spodbujanja ustvarjalnega mišljenja s pomočjo ustvarjalnega giba. Ustvarjalni gib kot metoda pouka se torej tudi v tej primerjavi potrjuje kot učinkovita metoda ali tehnika razvijanja in učenja ustvarjalnega mišljenja. Podobne rezultate kot naši prvošolčki v eksperimentalni skupini, so dosegli avstralski sedemletniki, ki so se urili v posebnem programu za nadarjene otroke (Pears, 1993, v: Urban, 1996, str. 56). Iz te primerjave bi lahko sklepali, da je ustvarjalni gib kot metoda pouka lahko tudi sestavina programa za nadarjene.

Vzgojni stil in ustvarjalno mišljenje otrok. Ugotovitve o učinkih različnih pedagoških pristopov na dosežke v preizkušnji ustvarjalnega mišljenja kažejo, da demokratični stil z dovoljevanjem ustvarjalnega vedenja omogoča višje dosežke kot pa avtoritativni vzgojni stil (Herrmann, 1987, v: Urban, Jellen, 1996, str. 52). Ta ugotovitev se ujema z našimi rezultati v pogojih ustvarjalnega giba kot metode pouka, saj je osnovni pogoj za gibalno ustvarjanje sproščeno vzdušje, ki ga omogoča demokratični vzgojni stil. Zanimiva je tudi Urbanova (Urban, 1991, v: Urban, 1996, str. 53) ugotovitev, da ustvarjalnost otrok, ki vstopijo v šolo s šestim letom, pomembno upade v primerjavi s šestletniki, ki še ostanejo v vrtcu. Podobne primerjave pri nas, kolikor mi je znano, še nimamo. Vendar nas ta ugotovitev navaja k eni pomembnih ugotovitev naše raziskave. Prav otroci v prvem razredu eksperimentalne skupine so pokazali izjemno visoke dosežke na TCT-DP in seveda pomembno višje od dosežkov prvošolčkov v kontrolni skupini. Iz tega bi se dalo sklepati, da ustvarjalni gib kot sestavina celostnega učenja in poučevanja ohranja, omogoča in še naprej spodbuja ustvarjalnost otrok, kar je sicer značilnost otrok v predšolski dobi. Ta ugotovitev lahko kaže na splošnejši problem in bi mogla prispevati k dokazovanju, da upad ustvarjalnosti z vstopom v šolo ni pogojen z razvojem večje samokritičnosti, realizma itd., ampak je predvsem posledica tradicionalne avtoritativne šole. Na to opozarjajo različni avtorji, med drugim E.P.

Torrance, ki navaja opozorila Alfreda Bineta iz začetka našega stoletja, da šola ignorira in celo zavre otrokove ustvarjalne sposobnosti, ki jih je razvil že pred vstopom v šolo (Binet, 1909, v: Torrance, 1981, str. 2). In Alice Miller v knjigi "Drama je biti otrok" (1992): "Pri naši vzgoji je samo po sebi umevno, da velikokrat najprej spodrežemo žive korenine, potem pa skušamo po umetni poti nadomestiti njihove naravne funkcije."

Ali ustvarjalni gib kot metoda pouka spodbuja empatičnost otrok? Skupno različnim avtorjem v psihologiji je, da definirajo empatijo kot sposobnost razumevanja in sodoživljanja emocij drugih ljudi, zavedajoč se ob tem tudi lastnih čustev. Empatija je celostni proces, v katerem lahko razločimo fiziološke, kinestetične, afektivne in kognitivne sestavine. Čustva redko izražamo z besedami. Poslužujemo se drugačnih gesel, ki potekajo po nebesednih komunikacijskih kanalih, kot so ton glasu, geste, izraz obraza in podobno. Kognitivna sestavina empatije, upoštevanje položaja druge osebe, se zelo jasno povezuje z zaviranjem agresivnega vedenja. Prav tako empatija pospešuje kooperativno in prosocialno naravnanost. Goleman posveča veliko pozornost empatiji kot eni od sposobnosti emocionalne inteligence. V preučevanju sposobnosti odčitavanja občutij drugih ljudi se je izkazalo, da so ženske na splošno bolj občutljive. Prav tako so bile osebe, ki so se učile empatičnih spretnosti, uspešnejše tudi v odnosih do nasprotnega spola (Kroflič, 1999, str. 92).

V naši raziskavi, kjer smo preverjali učinke metode ustvarjalnega giba na empatičnost otrok med odgovori otrok eksperimentalne in kontrolne skupine na Indeksu empatičnosti, ni bilo pomembnih razlik. Kot ugotavljajo različne dosedanje raziskave, se je tudi v našem primeru potrdila večja empatičnost deklic, vendar le v eksperimentalni skupini. Ob dobljenih rezultatih je treba upoštevati zadržek, da Indeks empatičnosti izzove le reflektivne odgovore, ki so verjetno družbeno zaželeni in zato konformistični, ne pa dejanskega bolj ali manj empatičnega vedenja oz. doživljanja v dejanski situaciji. Zato je dobljeni indeks lahko le indirektna mera emocionalne empatičnosti. Odprta ostajajo metodološka in psihometrična vprašanja, kar ugotavljajo tudi drugi avtorji, ki se poglobljeno posvečajo prav raziskovanju in merjenju empatije. Ostaja nam izziv za preučevanje in iskanje ustreznega načina merjenja.

Posredno lahko na osnovi kvalitativne analize opažanj učiteljev v akcijskem raziskovanju še vedno ostajamo pri domnevi, da ustvarjalni gib kot metoda pouka omogoča in spodbuja pro-socialno vedenje otrok, katerega sestavina je tudi empatičnost kot lastnost, ki se kaže v skrbi za druge in torej tudi v pozitivnih oz. izboljšanih medosebnih odnosih ter v izboljšani razredni klimi. Kljub odprtim metodološkim vprašanjem je mogoče iz našega preučevanja empatičnosti otrok potegniti zanimive in koristne ugotovitve oz. opažanja kvalitativne narave. Uporabljeni Indeks empatičnosti (Bryant, 1982, prevod in priredba Kroflič, 1997) je vzbudil tako pri otrocih kot pri učiteljih in šolskih svetovalnih delavcih veliko zanimanje. Otroci četrtih in tretjih razredov so ga z zanimanjem in pozorno izpolnjevali. V tišini razreda je bilo čutiti zbranost in osredotočenost na posamezna

vprašanja. Sklepam, da ima ta instrument bolj kot mersko predvsem vzgojno vrednost. Učiteljem in svetovalnim delavcem je lahko v pomoč pri vzgoji, zlasti kot izhodišče za razglabljanje z otroki o medosebnih odnosih (v t.i. državljanski vzgoji?). Učitelji so ugotavljali pomanjkanje prav takih jedrnatih, a hkrati preprostih in lahko razumljivih pripomočkov za "emocionalno opismenjevanje". Iz navedenih razlogov "Indeks empatičnosti" ob tej priložnosti tudi objavljam. Pripomoček predstavlja seznam premišljeno izbranih trditev, ki jih bralec lahko potrdi ali zanika. Otroci seznam prebirajo individualno, lahko pa tudi ob glasnem učiteljevem branju posamezne trditve, slednje velja predvsem za mlajše učence ter se samostojno tiho odločajo za odgovor. Sledi pogovor v dvoje, v četvero, v okviru cele skupine, razreda (po metodi "snežne kepe") o posameznih situacijah in možnih odzivih nanje. Seveda bo učitelj, svetovalni delavec ustvarjalno iskal različne možnosti uporabe tega vzgojnega pripomočka.

Ustvarjalni gib kot metoda pouka in oblike socialnega vedenja otrok – pojavi žrtve, nasilništva, nevrotskih/tesnobnih znakov. Medtem ko so opažanja učiteljev v akcijskem raziskovanju sprožila potrebo po preverjanju ugotovljenih pozitivnih učinkov ustvarjalnega giba na medosebne odnose in razredno klimo, nam eksperimentalni del raziskave ni potrdil predhodnih ugotovitev. Tudi tukaj ostajajo odprta metodološka in psihometrična vprašanja. Zakaj je domnevo o učinkih ustvarjalnega giba kot metode na socialno vedenje otrok vredno še naprej preverjati, kažejo v naši raziskavi tudi posamezne študije primerov otrok s posebnimi potrebami (akcijsko raziskovanje učiteljev absolventov v prvi fazi naše raziskave). Vsem tem študijam je skupna ugotovitev, da ustvarjalni gib kot metoda vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku pozitivno deluje na skupinsko dinamične procese v razredu, zato olajšuje sprejemanje in vključitev različnih otrok ter omogoča vsem članom skupine konstruktivno sodelovanje, učenje in razvijanje pozitivne samopodobe.

Ob preverjanju intervenirajočih dejavnikov (spol, SES, šolski uspeh) na oblike socialnega vedenja na celotnem vzorcu, se je pokazalo, da so statistično pomembno povezani pri nekaterih kategorijah otrok: več je žrtev in agresivnega vedenja pri dečkih, več je žrtev med otroki z nižjim SES in med manj uspešnimi otroki in več je nevrotskih/tesnobnih znakov med manj uspešnimi otroki. Te ugotovitve so zanimive in hkrati zaskrbljujoče, zato so potrebne nadaljnjega poglobljenega preučevanja.

Primerjava socialnih oblik vedenja z učiteljevimi opažanji ustvarjalnih lastnosti in z dosežki otrok na preizkušnji za ustvarjalno mišljenje. Primerjava v eksperimentalni in kontrolni skupini je pokazala, da so bolj ustvarjalni otroci manjkrat žrtve in so manj tesnobni ter obratno, otroci žrtve in otroci s tesnobnimi znaki kažejo manj ustvarjalnosti ne glede na eksperimentalni faktor v naši raziskavi. Očitno je tudi, da opaženo agresivno vedenje ne korelira z opaženimi ustvarjalnimi lastnostmi. V našem primeru bi bilo mogoče domnevati, da nasilništvo posebej ne zavira in tudi ne spodbuja ustvarjalnega vedenja oz. lastnosti. Medtem ko so učiteljeva opažanja nekaterih oblik socialnega vedenja v negativni korelaciji z ustvarjalnimi lastnostmi, dosežki na preizkušnji za ustvarjalno mišljenje (TCT-DP) ne kažejo odvisnosti od

obravnavanih socialnih oblik vedenja. Domnevati bi bilo možno, da otroci na preizkušnji ustvarjalnega mišljenja laže izrazijo svojo ustvarjalnost ne glede na njihove sicer moteče ali zaviralne vedenjske posebnosti.

Sklep

Zakaj je vredno še vztrajati in preverjati, ali ustvarjalni gib kot metoda pouka pozitivno vpliva na emocionalno stanje učiteljev? V raziskavi se je pokazalo, da ustvarjalni gib kot metoda pouka pozitivno vpliva na emocionalno stanje učiteljev oz. zmanjšuje nekatere faktorje negativnega razpoloženja učiteljev (agresivnost, negativna samoocena), ki se pojavljajo v tradicionalnem pouku. Rezultati raziskave spodbujajo k nadaljnjemu preverjanju postavljene domneve. Vedno znova presenečajo ugotovitve učiteljev (ki so se pokazale že v prvem delu naše raziskave) o odzivanju otrok in njihovo navdušenje, ko po pedagoških delavnicah ustvarjalnega giba vnašajo prvine le tega v pouk; študentov, ki prihajajo s pedagoške prakse, kjer so preizkušali njihovim mentoricam večinoma neznan način pouka; diplomantov, ki se v svojih diplomskih delih teoretično in praktično poglabljajo v uvajanje in spremljanje ustvarjalnega giba kot metode (med njihovim študijem je to le izbirno, marginalno področje). Vsem je skupno zadovoljstvo, sproščenost, torej pozitivna čustva in še nekaj – "zanos" nadaljevati, razvijati, iskati. Po drugi strani nam je znano splošno nezadovoljstvo učiteljev z utrujajočim, prenapornim pedagoškim delom, predvsem zaradi stalne brezuspešne borbe z disciplino v razredu, z motiviranjem učencev za šolsko delo in z vedenjsko problematičnimi učenci.

Ena od raziskav o stresogenih dejavnikih učiteljevega dela (Mihalič, Skok, 1997, str. 170) je pokazala pri učiteljih obilico negativnih prepričanj, in dokazala, da je v šoli veliko stresogenih situacij za učitelje in učence. Avtorici navajata kot stalne spremljajoče pojave: kontinuirano utrujenost, jezo, nezadovoljstvo, prenasičenost, topost, puščobo, pogosto nervoznost, napetost. Zato opozarjata, naj bi naslednjo reformo zastavili tudi z vidika počutja učitelja in ne le učencev, saj šola stoji in pade z učiteljem.

Od tod, iz teh nasprotujočih si dejstev je izhajal izziv preveriti, izmeriti, kaj se dogaja v učiteljih eksperimentalne in kaj v učiteljih kontrolne skupine naše raziskave. Uporabljena lestvica emocionalnih stanj (LES, Lamovec, 1988) je le blago nakazala možne razlike v faktorju agresivnosti ("jezljivosti") in v faktorju negativne samopodobe v prid eksperimentalne skupine učiteljev. Vsekakor bi bilo potrebno preveriti domnevo o boljšem razpoloženju učiteljev, ki v pouk sistematično vnašajo ustvarjalni gib, na mnogo večjem vzorcu, kot smo ga imeli v naši raziskavi. Seveda je težava v tem, da je težko dobiti večje število takih učiteljev. Žal vsi bodoči učitelji v svojem dodiplomskem študiju (rednem in izrednem) ne dobijo tovrstnih znanj in spretnosti. V prihodnje je možno pričakovati in upati, da bo ob sedanjem sistematičnem (vendar le dopolnilnem) usposabljanju učiteljev za vzgojno-izobraževalno

delo v prvem triletju bodoče devetletne osnovne šole tudi več učiteljev, ki bodo vnašali ustvarjalni gib kot temeljno sestavino celostne metode učenja v svoje pedagoško delo. Tako bo tudi lažje dobiti večji vzorec za nadaljnje raziskovanje učiteljevega doživljanja njegovega vzgojno-izobraževalnega dela in s tem tudi za preverjanje učinkov ustvarjalnega giba na interakcijo med učiteljem in učenci ter kvaliteto počutja enih in drugih.

LITERATURA

1. Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. Child Development, 53, 413-425.
2. Kroflič, B. (1992). Ustvarjanje skozi gib. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
3. Kroflič, B. (1999). Ustvarjalni gib - tretja razsežnost pouka. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
4. Lamovec, T. (1988). Priročnik za psihologijo motivacije in emocij. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
5. Mihalič, J., Skok, C. (1997). Stresogeni dejavniki učiteljevega dela. Pedagoška obzorja, 3-4, 170-178.
6. Miller, A. (1992). Drama je biti otrok. Ljubljana: Tangram.
7. Torrance, E.P. (1966). Torrance Tests of Creative Thinking, Manual, Appendix C, Teacher Evaluation of creativity. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc..
8. Torrance, E.P. (1981). Thinking creatively in action and movement. Bensenville, Illinois: Sholastic Testing Service, Inc.
9. Urban, K.K. & Jellen, H.G. (1996). Test for creative thinking - Drawing production (TCT-DP). Frankfurt: Swets Test Services.

Dr. Breda Kroflič, višja predavateljica za pedagoško psihologijo in metodiko gibalne vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, avtorica člankov in knjig s področja plesne in gibalne vzgoje predšolskih in osnovnošolskih otrok.
Naslov: Pod hrasti 68, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 331 074

Dr. Marija Kavkler

Heterogenost podskupin otrok s specifičnimi učnimi težavami pri aritmetiki

Izvirni znanstveni članek

UDK 372.47:159.953

DESKRIPTORJI: specifične učne težave pri aritmetiki, kontinuum posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb, podskupine

POVZETEK - Populacija otrok s specifičnimi učnimi težavami pri aritmetiki je heterogena skupina po sposobnostih in po primanjkljajih in pojavnih oblikah. V prispevku smo skušali ugotoviti, ali obstajajo podskupine otrok s specifičnimi učnimi težavami pri aritmetiki in otrok, uspešnih pri učenju aritmetike. S pomočjo klaster analize je bilo 180 tretješolcev razvrščenih v sedem klastrov, za tri klastre so značilni mehanizmi, ki omogočajo uspešno reševanje nalog, za štiri klastre pa mehanizmi, ki onemogočajo uspešno reševanje nalog. Klastri se med sabo razlikujejo po težini specifičnih učnih težav in uspešnosti pri reševanju nalog. Velike razlike v funkcioniranju podskupin otrok s specifičnimi učnimi težavami pri aritmetiki nakazujejo potrebo po različnih oblikah obravnave teh otrok. Zakonsko opredeljene oblike pomoči ne omogočajo uspešnega izobraževanja vseh otrok s specifičnimi učnimi težavami pri aritmetiki.

Original scientific paper

UDC 372.47:159.953

DESCRIPTORS: specific learning difficulties in arithmetic, continuum of special educational needs, subgroups

ABSTRACT - The population of children with specific learning difficulties in arithmetic is a heterogeneous group with regard to their abilities, deficiencies and forms. The article tries to establish whether there are subgroups of children with specific learning difficulties in arithmetic as well as subgroups of high achievers in arithmetic. With the help of cluster analysis we classified 180 third graders into seven clusters. Three clusters show mechanisms which enable successful task solving, while the mechanisms in the remaining four clusters do not enable successful task solving. The clusters differ from one another in the level of specific learning difficulties and in the level of successful task solving. Major differences in the functioning of the subgroups of children with specific learning difficulties in arithmetic indicate the need for various forms of treatment of these children. Legally defined forms of assistance do not allow for successful education of all children with specific learning difficulties in arithmetic.

1. Uvod

Specifičnim učnim težavam se posveča večja raziskovalna pozornost šele zadnjih 30 let. Ker so te težave pri matematiki relativno novo področje raziskovanja, še niso rešeni temeljni problemi v zvezi z definiranjem populacije, terminologijo, etiologijo, klasifikacijo itd. Populacija otrok s specifičnimi učnimi težavami je heterogena po sposobnostih in po primanjkljajih in pojavnih oblikah (Rourke in Del Dotto, 1994).

1.1. Definiranje populacije otrok s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki

S sintezo različnih definicij dobimo kompleksnejšo predstavitev značilnosti otrok s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki. Definicija se glasi:

Specifične učne težave pri matematiki imajo otroci, ki dosegajo pomembno nižje matematične dosežke kot vrstniki. Primanjkljaji, ki niso pogojeni z motnjo v duševnem razvoju, senzornimi okvarami in neustreznim šolanjem, se najpogosteje nanašajo na obvladovanje osnovnih aritmetičnih sposobnosti in spretnosti seštevanja, odštevanja, množenja in deljenja, manj pa na bolj abstraktne matematične sposobnosti in spretnosti iz algebre, trigonometrije in geometrije. Na matematične dosežke vplivajo številni in raznoliki dejavniki, kot so verbalne in perceptivne sposobnosti, pozornost in koncentracija, matematično konceptualno, deklarativno in proceduralno znanje, metakognitivne sposobnosti, anksioznost itd. (Jelenc, Kavkler, Novljan, 1999).

Diagnozo specifičnih učnih težav, povezanih s posameznim področjem osvajanja znanj in spretnosti v šoli, smemo postaviti šele takrat, ko upoštevamo temeljne zahteve, kot so:

- učne težave otroka so na določenem izobrazbenem področju izrazitejše kot pri običajni šolski neuspešnosti,
- otrok ne sme imeti motenj v duševnem razvoju, zato mora imeti IQ višji od 70,
- učne težave morajo biti razvojno pogojene in zato prisotne od začetka šolanja,
- učne težave ne smejo nastati zaradi zunanjih vzrokov, kot je na primer neustrezno poučevanje, nespodbudno socio-kulturno okolje itd.
- otrokove učne težave ne smejo biti pogojene z motnjo vida in sluha (ICD-10, 1992).

Tudi podatki, ki govorijo o zastopanosti specifičnih učnih težav v osnovnošolski populaciji, se precej razlikujejo med seboj, saj se navaja razpon od 3 do 15% otrok s specifičnimi učnimi težavami v populaciji, ki je odvisen od stopnje odstopanja izobraževalnih dosežkov otrok s specifičnimi učnimi težavami od povprečnih dosežkov vrstnikov. Čistih specifičnih učnih težav pri matematiki je 6%, mešanih (npr. bralno-matematičnih) pa je mnogo več (Prior, 1996). Svetovna zdravstvena organizacija (ICD-10, 1992) pa navaja le 3% otrok, ki imajo izrazite specifične učne težave pri matematiki.

1.2. Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe

Nekateri otroci s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki imajo učne težave zaradi nevroloških primanjkljajev (diskalkulija, disgrafija, spacialna diskal-

kulija itd.), drugi pa zaradi kognitivnih, ki se najpogosteje povezujejo z naslednjimi kognitivnimi komponentami:

- razvojem strategij, ki prehaja od materialnih, verbalnih strategij do miselnega računanja,
- razvojem proceduralnega znanja, ki poteka od kognitivne stopnje preko asociativne stopnje do avtomatizacije postopka,
- matematičnim konceptualnim znanjem, ki ga določa empirični in teoretični vidik posameznega matematičnega pojma,
- delovnim spominom, ki omogoča manipuliranje z omejenim številom informacij pri reševanju matematičnih problemov in
- hitrostjo predelave informacij.

Specifične učne težave pri matematiki niso povezane le z nižjimi matematičnimi dosežki, ampak predstavljajo kompleksen problem, ki je pogojen z različnimi primanjkljaji. Otrok s specifičnimi učnimi težavami ima posebne vzgojno-izobraževalne potrebe na področjih organizacije dela in načrtovanja časa, fine in grobe motorike, socialne integracije in izobraževanja (Lewis in Doorlag, 1987; Kavkler, 1992). Izobraževalne potrebe so pogojene z bolj ali manj razvitimi verbalnimi sposobnostmi, perceptivnimi sposobnostmi, sposobnostjo pozornosti in koncentracije ter matematičnimi dosežki. Pomemben vpliv na učno učinkovitost otrok ima tudi emocionalna stabilnost in motivacija za delo, ki pa je zaradi konstantne neuspešnosti pogosto nizka.

1.3. Problemi klasifikacije otrok s specifičnimi učnimi težavami v podskupine

Sistemi klasifikacije so različni, tako so npr. etiološke klasifikacije usmerjene v klasifikacijo specifičnih učnih težav na osnovi vzrokov, funkcionalni sistemi so usmerjeni v klasifikacijo specifičnih učnih težav na osnovi otrokovega funkcioniranja itd. Najbolj uporabne bi bile klasifikacije, ki bi otroke razporejale v podskupine na osnovi njihovih dosežkov pri reševanju specifičnih nalog. Na osnovi tako zbranih informacij o dosežkih otrok po podskupinah bi pripravili učinkovite strategije intervencije za podskupine (Dockrell in McShane, 1993).

V večini prispevkov avtorji otrok s specifičnimi učnimi težavami ne razvrščajo v podskupine, ampak jih obravnavajo kot enovito skupino. Ne morejo se namreč sporazumeti o tem, ali podskupine sploh obstajajo, predvsem zaradi problemov z definiranjem populacije otrok s specifičnimi učnimi težavami in problemi v zvezi s statističnimi metodami, s katerimi otroke razvrščamo v podskupine.

Problemi v zvezi z definiranjem specifičnih učnih težav so povezani z diskrepanco med IQ in izobraževalnimi dosežki. V praksi velja prepričanje, da so npr. otroci z visokimi intelektualnimi sposobnostmi tudi dobri bralci in otroci z nizkimi intelektualnimi sposobnostmi slabi bralci. S. L. Siegel (1988) pa je ugotovila, da IQ ni dovolj dober pokazatelj razlik med kognitivnim funkcioniranjem in izobraževalnimi dosežki populacije otrok s specifičnimi učnimi težavami.

Veliko kritik je bilo izrečenih tudi na račun statističnih metod, s pomočjo katerih razporejamo na osnovi značilnosti, dobljenih z različnimi testnimi preizkusi, otroke s specifičnimi učnimi težavami v podskupine. Taki statistični postopki omogočajo klasifikacijo, ki je uporabna v raziskovalne namene, ne omogočajo pa uvrščanja posameznika v podskupine (Siegel in Matsala, 1992).

Obstajajo številne klasifikacije otrok s specifičnimi učnimi težavami, predstavljene bodo le nekatere:

Breen (1986) je identificiral podskupine specifičnih učnih težav na osnovi izobraževalnih dosežkov po kriterijih, ki so veljali v državi Kolorado za populacijo otrok s specifičnimi učnimi težavami (povprečne intelektualne sposobnosti in pomembna razlika med intelektualnimi sposobnostmi in izobraževalnimi dosežki). Identificiral je tri podskupine otrok s specifičnimi učnimi težavami:

- otroci z višjimi matematičnimi kot bralnimi dosežki,
- otroci z višjimi bralnimi kot matematičnimi dosežki in
- otroci z nizkimi matematičnimi in bralnimi dosežki.

Rourke in Del Dotto (1994) sta oblikovala 3 podskupine otrok s specifičnimi učnimi težavami:

- *1. podskupino* označujejo slabši sprejem in shranjevanje verbalnih informacij, slabša kakovost verbalnih asociacij, slabše verbalno izražanje in težave pri priklicu aritmetičnih dejstev.
- *2. podskupino* označujejo dobre verbalne sposobnosti in primanjkljaji na taktilno-vizualnem področju, matematične probleme uspešno rešujejo le z materialno strategijo.
- *3. podskupino* označujejo primarne težave z vsemi oblikami izražanja (output-a).

Strang in Rourke (1985) sta proučevala tri skupine otrok s specifičnimi učnimi težavami. V prvi skupini so bili otroci, ki so imeli primanjkljaje na področju branja, pisanja in aritmetike, druga skupina je bila mnogo uspešnejša pri aritmetiki kot pri branju in pisanju in tretja skupina je imela le učne težave pri aritmetiki. Otroci s specifičnimi učnimi težavami pri aritmetiki so imeli:

- *spacialno-organizacijske težave* (težave z določanjem smeri računanja, obračanje števk v dvomestnih številih itd.),
- *proceduralne težave* (nepopolno ali netočno izvajanje postopkov),
- *težave z zamenjavo procesa* (nadaljevanje z izvrševanjem ene operacije, čeprav se je operacija zamenjala, npr. kar sešteva, čeprav so se problemi seštevanja zamenjali s problemi odštevanja),
- *grafomotorne težave* (npr. težave pri zapisu števk) in
- *izrazitejše težave pri ocenjevanju in razumevanju aritmetičnih problemov* (dosežki so bili mnogo nižji, kot bi jih pričakovali glede na otrokove kapacitete).

Geary (1994) pa je specifične učne težave pri matematiki hipotetično delil na diskalkulije in specifične učne težave pri aritmetiki.

- *Otrok z diskalkulijo* ima izrazitejše učne težave pri razvoju matematičnega konceptualnega, deklarativnega in proceduralnega znanja. Uporablja razvojno manj razvite strategije reševanja aritmetičnih problemov, zato probleme rešuje počasi in manj točno. Diskalkulije so lahko pridobljene ali prirojene.
- *Otrok s specifičnimi aritmetičnimi učnimi težavami* pa ima težave pri osvajanju matematičnega deklarativnega in proceduralnega znanja ter pri vizualno-prostorskih vidikih reprezentacije in predelovanja numeričnih informacij.

M. Prior (1996) je na osnovi analize številnih raziskav ugotovila, da so mnogi raziskovalci skušali identificirati podskupine otrok s specifičnimi učnimi težavami na osnovi jezikovnih, nevropsiholoških ali drugih primanjkljajev, ki naj bi pogojevali podobne težave pri branju, pisanju ali matematiki v podskupinah in bi prav tako omogočali razlikovanje podskupin (klastrov) med seboj. Vendar je ugotovila, da se podskupine v resnici razlikujejo le po težini specifičnih učnih težav.

Upoštevati moramo namreč dejstvo, da so specifične učne težave lažje do težje, občasne do vse življenjske (Beveridge, 1993). Priorjeva je s svojo analizo potrdila potrebo po upoštevanju kontinuuma specifičnih učnih težav in heterogenosti populacije otrok s specifičnimi učnimi težavami.

2. Metodologija raziskovanja

2.1. Cilj raziskovanja

Osrednji cilj predstavljenega dela raziskave je ugotoviti podskupine otrok s specifičnimi učnimi težavami pri aritmetiki in otrok, ki so pri aritmetiki uspešni.

2.2. Osnovno raziskovalno vprašanje

Namesto klasične raziskovalne hipoteze je postavljeno naslednje raziskovalno vprašanje: *Ali se otroci vzorca tretješolcev razporedijo v podskupine otrok s specifičnimi učnimi težavami in otrok, uspešnih pri učenju aritmetike?*

2.3. Vzorec

V vzorec je vključenih 180 tretješolcev iz dvajsetih ljubljanskih osnovnih šol. V prvi skupini je 90 otrok s specifičnimi učnimi težavami pri aritmetiki, v drugi skupini je 90 otrok, uspešnih pri učenju aritmetike. Otroci prve skupine so imeli zadosten (N=11) in dober (N=79) splošen učni uspeh in zadostno (N=26) ali dobro (N=64) oceno iz

matematike. Otroci druge skupine so imeli prav dober (N=17) ali odličen (N=73) splošen učni uspeh in prav dobro (N=20) ali odlično (N=70) oceno iz matematike. V obeh skupinah so otroci izenačeni po spolu, starosti in razredu, ki ga obiskujejo. Otroci prve skupine so imeli v povprečju nižje rezultate, dobljene na Ravenovih progresivnih matricah in bolj razpršene okrog srednje vrednosti (M=31.31, SIG.=7.66 in MAX=49) kot otroci, ki so uspešni pri učenju aritmetike (M=42.16, SIG.=6.36, MIN=20 in MAX=54). Da bi se izognili vplivu poučevanja, so iz istih razredov izbrani pari otrok za obe skupini. Ker sta ekstremni skupini, nista izbrani naključno.

2.4. Spremenljivke

Tabela 1: Okrajšave in imena manifestnih spremenljivk

Spremenljivke		*Imena manifestnih spremenljivk*
1.	*IMPSTN*	*število napak na Kaganovem testu MFF*
2.	*IMPČAS*	*čas reševanja Kaganovega testa MFF*
3.	*PMZ*	*vidno-motorična prostorska orientacija*
4.	*TOKEN*	*število napak na TOKEN testu 05.*
5.	*RPM*	*Ravenove progresivne matrice*
6.	FROSFO	razlikovanje figure od ozadja
7.	FROSKO	ugotavljanje konstantnosti oblike
8.	SLDISK	slušna diskriminacija
9.	*VIDMKOORD*	*vidno-motorična koordinacija*
10.	VIDDISK	vidna diskriminacija
11.	*RISOBLIK*	*risanje oblik*
12.	VIDPOM	vidno pomnjenje
13.	SLVIDASOC	slušno-vidna asociacija
14.	*SLEDŠIFR*	*sledenje in šifriranje*
15.	*SLPOM*	*slušno pomnjenje*
16.	*VESCTPOJ*	*veščina tvorjenja pojmov*
17.	*OSVBESZAK*	*osvojen besedni zaklad*
18.	*AVTGOVOR*	*avtomatiziran govor*
19.	RISLIKE	risanje slike
20.	ŠTETJE	štetje
21.	RACUNPIS	reševanje napisanih računov
22.	*PBESPROB*	*reševanje napisanih MA besednih problemov*
23.	*DESMIN*	*reševanje - 10 minutnega aritmetičnega testa*
24.	*SESTRAČ*	*sestavljanje računov z določenim rezultatom*
25.	SESTTO	ustno seštevanje
26.	*ODSTTO*	*ustno odštevanje*
27.	MNOTOC	ustno množenje
28.	DELTOC	ustno deljenje
29.	USTBPR	reševanje verbalnih MA besednih problemov

Poševno pisane so spremenljivke, ki so ostale v statistični obdelavi.

Obe skupini sta bili primerjani po karakteristikah, ki so bile opredeljene z opisanimi spremenljivkami, katerih vrednosti so bile dobljene z različnimi testi in preizkusi, izbranimi med instrumenti, dostopnimi slovenskim defektologom, ali so bili sestavljeni v namen raziskave.

V statistično obdelavo je bilo na začetku vključenih 29 manifestnih spremenljivk, kasneje pa je bilo število spremenljivk reducirano na 16 manifestnih spremenljivk. Veljavnost baterije testov za preverjanje aritmetičnih znanj je bila preverjena s faktorsko analizo. Ugotovljeno je bilo, da imajo nekatere spremenljivke v veliki meri skupni predmet merjenja, zato je bila izvedena redukcija spremenljivk. Največjo vrednost so imele spremenljivke: reševanje napisanih matematičnih besednih problemov, 10 minutni aritmetični test, sestavljanje računov z določenim rezultatom in ustno odštevanje. Te spremenljivke pojasnjujejo 79.3% skupne variance sistema. Pred faktorsko analizo je bila narejena diskriminativna analiza celotnega sistema 29 spremenljivk, s katero je bilo ugotovljeno, katere manifestne spremenljivke nimajo dovolj diskriminativne moči in so bile zato izločene iz sistema spremenljivk. Po redukciji je tako ostal sistem 16 spremenljivk, ki je sposoben ločevati otroke s specifičnimi aritmetičnimi učnimi težavami od otrok, uspešnih pri učenju aritmetike.

S Kolmogorov-Smirnovim testom je bilo ugotovljeno, da veliko spremenljivk ni bilo normalno porazdeljenih, zato so bile za nadaljnjo obdelavo normalizirane.

2.5. Merski instrumenti

V raziskavi so bili uporabljeni naslednji merski instrumenti:

- Kaganov test primerjanja znanih oblik (The Matching Figures Test – *MFF*),
- *PMZ* – podtest vidno-motorične-prostorske orientacije (Levandovski in Igrić, 1990),
- peti podtest *TOKEN* testa (De Renzi in Vignolo, 1962),
- Ravenove progresivne matrice,
- Razvojni test vizualne percepcije (Frostig, 1962),
- *ACADIA* test (Atkinson, Johnson in Linsay, 1972) in
- Baterija testov za preverjanje aritmetičnih znanj in spretnosti (sestavljena v namen raziskave).

Ugotovljene so bile tudi merske karakteristike baterije testov za preverjanje aritmetičnih znanj in strategij.

2.6. Postopki zbiranja in metode obdelave podatkov

Testiranje otrok je potekalo na 20-ih ljubljanskih osnovnih šolah. Klinični psiholog je apliciral Ravenove progresivne matrice, vse ostale teste pa defektolog. Za vse otroke so bila testiranja izvedena v približno enakem časovnem obdobju in podobnih prostorskih pogojih.

V raziskavi smo uporabili *klaster analizo*.

3. Rezultati in interpretacija

Klaster analiza omogoča prepoznavanje skupin (podskupin) otrok vzorca, kar dosežemo z razvrščanjem določenega števila podobnih otrok v podskupine - klastre. Množico otrok vzorca, okarakteriziranih z nizom spremenljivk, razporedimo v klastre tako, da so znotraj enega klastra otroci s čim bolj podobnimi karakteristikami in se tisti, ki pripadajo različnim klastrom, med seboj čim bolj razlikujejo.

3.1. Klaster analiza

Tabela 2: Analiza variance

Variable	*Cluster MS*	*DF*	*Error MS*	*DF*	*F*	*Prob*
NIMPSTN	14,4020	6	,477	173,0	30,1951	,000
NIMPČAS	14,1421	6	,513	173,0	27,5571	,000
NPMZ	11,5561	6	,496	173,0	23,2648	,000
NTOKEN	16,6662	6	,360	173,0	46,2343	,000
NRPM	16,5981	6	,440	173,0	37,6622	,000
NVIDMKO	12,0396	6	,545	173,0	22,0831	,000
NRISOBL	14,7549	6	,469	173,0	31,4435	,000
NSLEDSI	16,2837	6	,404	173,0	40,2653	,000
NSLPOM	15,7504	6	,445	173,0	35,3928	,000
NVESCTP	14,6787	6	,470	173,0	31,1877	,000
NOSVBEZ	15,4393	6	,417	173,0	37,0084	,000
NAVTGOV	16,0863	6	,399	173,0	40,2575	,000
NPISBP	14,9569	6	,231	173,0	64,6753	,000
NDESMIN	19,0709	6	,305	173,0	62,4554	,000
NSESTRA	18,6486	6	,359	173,0	51,9196	,000
NODSTTO	10,1938	6	,286	173,0	35,5969	,000

Z analizo variance je bilo ugotovljeno, da obstajajo statistično pomembne razlike med vrednostmi posameznih spremenljivk po klastrih.

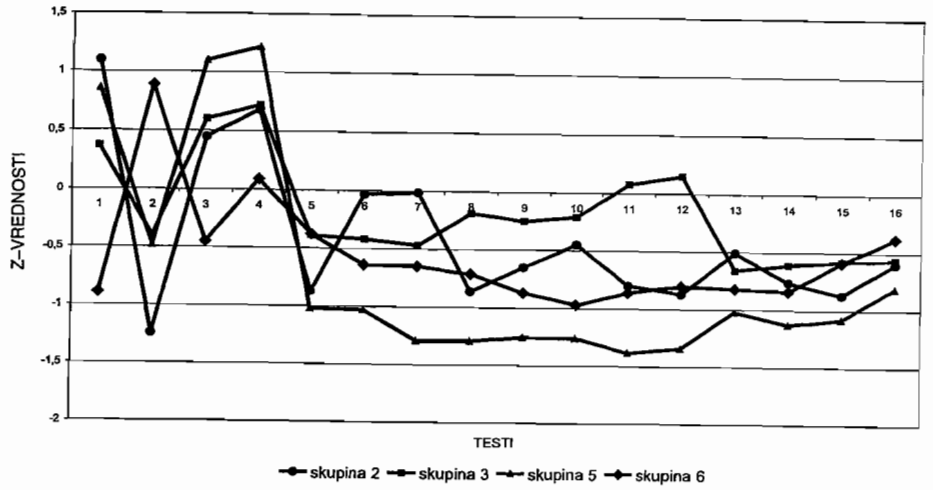
Tabela 3: Povprečja končnih skupin (Final Cluster Centers)

Cluster	*NIMPSTN*	*NIMPČAS*	*NPMZ*	*NTOKEN*
1	-,1329	-,1328	-,1446	-,4912
2	1,1083	-1,2370	,4490	,6768
3	,3689	-,4075	,6053	,7206
4	-,1011	,6261	-,3630	-,6306
5	,8641	-,4840	1,1020	1,2096
6	-,8922	,8914	-,4531	,0912
7	-,9154	,7857	-,7974	-,8741
Cluster	*NRPM*	*NVIDMKO*	*NRISOBL*	*NSLEDSI*
1	,1022	,6421	,5843	,4920
2	-,8751	-,0335	-,0104	-,8558
3	-,3937	-,4220	-,4688	-,1973
4	,3889	-,3840	-,2267	,1834
5	-1,0206	-1,0349	-1,2921	-1,2891
6	-,3876	-,6449	-,6561	-,7061
7	1,2014	,8139	,9401	,9866
Cluster	*NSLPOM*	*NVESCTP*	*NOSVBEZ*	*NAVTGOV*
1	,6409	,5710	,4879	,3402
2	-,6493	-,4493	-,8048	-,8767
3	-,2518	-,2117	,0848	,1501
4	,0715	-,0154	,0434	-,0489
5	-1,2475	-1,2610	-1,3766	-1,3431
6	-,8736	-,9743	-,8622	-,8020
7	,9316	,9120	,8596	,9722
Cluster	*NPISBP*	*NDESMIN*	*NSESTRA*	*NODSTTO*
1	,4716	,4129	,3474	,3637
2	-,5145	-,7596	-,8681	-,6056
3	-,6635	-,6115	-,5860	-,5663
4	,5184	,9247	,8830	,6129
5	-1,0249	-1,1275	-1,0836	-,8121
6	-,8226	-,8420	-,5911	-,3819
7	,8601	,9318	,9955	,6458

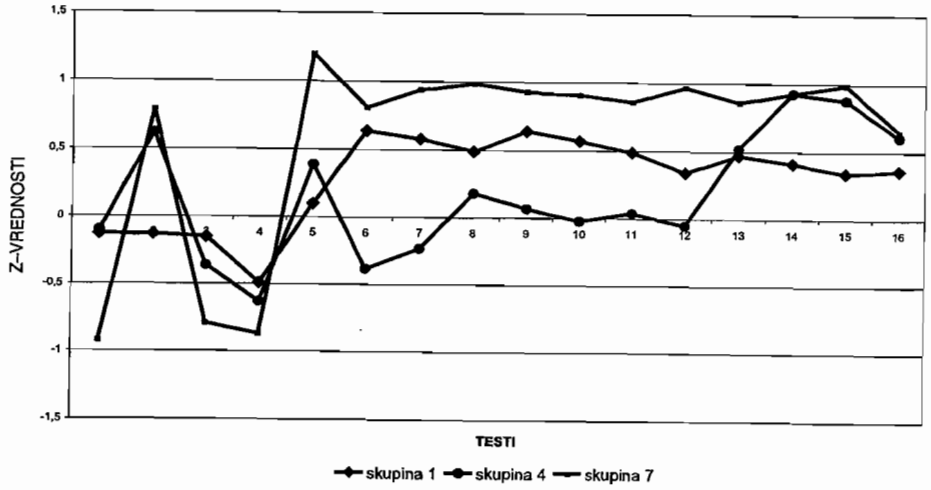
Iz rezultatov v tabeli 3 je razvidno, da predstavljajo pozitivne srednje vrednosti spremenljivk boljši povprečni dosežek, razen pri spremenljivkah, ki merijo število napak (*NIMSTN*, *NPMZ* in *NTOKEN*).

Iz grafičnega prikaza klastrov je razvidno, da se skupini razlikujeta po svojih dosežkih, izraženih v Z-vrednostih: Skupino otrok s specifičnimi učnimi težavami pri aritmetiki označujejo 4 klastri s podpovprečnimi dosežki, skupino otrok, ki so uspešni pri učenju aritmetike, pa označujejo trije klastri z nadpovprečnimi dosežki.

Slika 1: Skupina otrok s specifičnimi učnimi težavami



Slika 2: Skupina otrok, ki so uspešni pri učenju aritmetike



Spremenljivke *IMPSNTN*, *PMZ* in *TOKEN* predstavljajo število napak, zato negativna vrednost spremenljivke pomeni podpovprečno število napak, pozitivna vrednost pa nadpovprečno število napak.

3.1.1. Razporeditev otrok s specifičnimi učnimi težavami v klastre

Iz rezultatov različnih klaster analiz v zvezi s specifičnimi učnimi težavami pri branju, pisanju ali matematiki je razvidno, da se klastri med seboj manj razlikujejo po značilnostih, opredeljenih z nevropsihološkimi okvarami, ki opredeljujejo karakteristične podskupine, kot pa se razlikujejo po teži specifičnih učnih težav (Prior, 1996).

Otroci s specifičnimi učnimi težavami pri aritmetiki so razdeljeni v štiri klastre. Klastri se med sabo razlikujejo predvsem po teži učnih težav pri matematiki, kar ustreza tudi razporeditvi specifičnih učnih težav od lažjih do težkih (Beveridge 1993). Le trije otroci iz skupine otrok s specifičnimi učnimi težavami so bili razporejeni v prvi klaster, ki pripada skupini pri matematiki uspešnih otrok. Ti trije otroci so dosegli povprečne rezultate na vseh testnih preizkusih, na preizkusih, ki preverjajo avtomatizacijo aritmetičnih dejstev, pa nižje rezultate.

Klastri za prvo skupino so hierarhično razporejeni glede na intenziteto strukture neuspešnih otrok: od klastra z najnižjimi povprečnimi srednjimi vrednostmi do tistih z višjimi povprečnimi srednjimi vrednostmi. Vse vrednosti spremenljivk, ki označujejo značilnosti otrok s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki, imajo podpovprečne srednje vrednosti.

V *peti klaster* je bilo razporejenih 18 otrok, ki dosegajo najnižje rezultate v skupini otrok s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki. Povprečne srednje vrednosti manifestnih spremenljivk so močno pod povprečjem srednjih vrednosti ostalih klastrov skupine otrok s specifičnimi učnimi težavami. Zelo nizke rezultate imajo spremenljivke, ki med drugim merijo spacialno-orientacijske sposobnosti. Glede na to, da imajo otroci tega klastra tudi najnižje podpovprečne srednje vrednosti, dobljene na testu Ravenovih progresivnih matric, lahko sklepamo, da so intelektualne sposobnosti otrok petega klastra nižje, vendar zadostijo kriteriju Svetovne zdravstvene organizacije (ICD-10, 1992), saj otroci nimajo motnje v duševnem razvoju (IQ je višji od 70). Za otroke s podpovprečnimi normalnimi intelektualnimi sposobnostmi pa so značilni nižji rezultati na področju percepcije in jezika ter nižji matematični dosežki (Lewis in Doorlag, 1987).

Otroci, vključeni v peti klaster, imajo pri učenju matematike izrazite in vseživljenjske težave. Za usvojitev že minimalnih izobrazbenih standardov bi potrebovali vključitev v vzgojno-izobraževalne programe, ki jim omogočajo intenzivnejše oblike strokovne pomoči in nekateri tudi prilagoditev programa.

Petemu klastru po teži učnih težav sledi *drugi klaster*, ki ima povprečne vrednosti aritmetičnih sredin spremenljivk nekoliko višje kot peti klaster. V drugi klaster je razporejenih 21 otrok. Zanje je prvenstveno značilno zelo impulzivno odzivanje z velikim številom napak in zelo kratkim časom odzivanja pri reševanju nalog *MFF* testa. Veliko napak so naredili tudi na testih *PMZ* in *TOKEN*. Za uspešno reševanje teh dveh testov mora biti otrok sposoben transformirati verbalno podane orientacijske označbe z ustreznimi reprezentacijami. Rezultat testa risanje oblik, ki je malo

pod povprečjem srednje vrednosti, pa nakazuje dobre vizualne sposobnosti. Komajda podpovprečen je tudi rezultat na podtestu vidno-motorične koordinacije. Povprečne srednje vrednosti, dobljene na testu Ravenovih progresivnih matric, so močno podpovprečne, vendar otrok ne uvrščajo v skupino otrok z motnjo v duševnem razvoju. Zelo nizki so tudi povprečni rezultati jezikovnih spremenljivk in rezultati matematičnih testov. Za otroke, ki so vključeni v to skupino, je torej značilno: zelo izrazito impulzivno odzivanje ter močno podpovprečni rezultati na področju jezika, dela vizualne percepcije in matematike.

V *šesti klaster* je razporejenih 13 otrok. Za te otroke je značilno, da imajo najvišje intelektualne sposobnosti v skupini otrok s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki, ki pa so še vedno pod povprečno srednjo vrednostjo celotnega vzorca otrok. Izstopa skorajda povprečna srednja vrednost spremenljivke *TOKEN*, ki meri tudi rezoniranje z neverbalnimi materiali, kar se povezuje z dokaj dobrimi rezultati na *RPM* testu.

Zelo podpovprečne so srednje vrednosti jezikovnih spremenljivk, ki kažejo na slabše razvite jezikovne sposobnosti, to pa lahko povežemo tudi z zelo slabim rezultatom pri reševanju besednih problemov. Semantične sposobnosti imajo pomemben vpliv tudi na reprezentacijo števil ter avtomatizacijo aritmetičnih dejstev in postopkov (Geary, 1994; Dahaene in Cohen, 1995). Dobre podpovprečne srednje vrednosti imata spremenljivki, ki označujeta način odzivanja, kar kaže na dokaj refleksivno odzivanje otrok te podskupine.

Med aritmetičnimi spremenljivkami ima podpovprečno srednjo vrednost tudi spremenljivka desetminutni test, ki meri sposobnost avtomatizacije priklica aritmetičnih dejstev in postopkov. Samo otroci, ki so pri reševanju aritmetičnih problemov hitri in točni, lahko na tem testu dosegajo dobre rezultate. Otroci, ki aritmetične probleme rešujejo z manj sofisticiranimi postopki, pa na hitrostnem testu vedno dosežejo nižje rezultate.

Spremenljivka sestavljanje računov ima nizek podpovprečni rezultat. Ker je tudi ta test časovno omejen, je na rezultat vplivalo deklarativno in proceduralno znanje. Tudi pri odštevanju so otroci šestega klastra dosegli podpovprečne srednje vrednosti v vzorcu, ker test ni bil časovno omejen, so lahko uporabljali tudi manj sofisticirane postopke in pravilno rešili več problemov.

V šesti klaster so vključeni otroci, ki imajo kar dobro sposobnost rezoniranja na neverbalnem gradivu, odzivajo se dokaj refleksivno, dokaj dobro imajo razvite vizualne sposobnosti ter slabše razvite jezikovne sposobnosti in slabše avtomatiziran priklic aritmetičnih dejstev in postopkov.

V *tretji klaster* je razporejena najštevilčnejša skupina 37 otrok. Imajo najvišje povprečne srednje vrednosti večine spremenljivk v skupini otrok s specifičnimi učnimi težavami. Z analizo rezultatov lahko ugotovimo, da se otroci tretjega klastra odzivajo manj impulzivno. Nimajo tako podpovprečnih srednjih vrednosti spremenljivke Ravenovih progresivnih matric, kar kaže na dokaj dobre intelektualne

sposobnosti. Aditivno-verbalne sposobnosti so podpovprečne ali pa le malo pod povprečnimi srednjimi vrednostmi. Jezikovne sposobnosti so torej dokaj močno področje te skupine otrok. Podpovprečne, vendar ne izrazito nizke, srednje vrednosti imajo aritmetične manifestne spremenljivke. V tej skupini so otroci s specifičnimi učnimi težavami, ki uspejo precej težav pri matematiki kompenzirati, če imajo učitelja, ki upošteva njihove potrebe in so deležni intenzivnejše domače pomoči.

3.1.2. Razporeditev uspešnih otrok pri učenju aritmetike v klastre

Otroci, ki so pri učenju matematike uspešni, so bili razporejeni v tri klastre po uspešnosti, od najbolj uspešnih navzdol. Dva otroka iz te skupine sta bila razporejena v tretji klaster, v katerega so praviloma razporejeni uspešni otroci s specifičnimi učnimi težavami. Zanju so značilne perceptivne težave in nekoliko večja impulzivnost.

V *sedmi klaster* je razporejenih 37 pri učenju aritmetike najuspešnejših otrok. Zanje so značilne visoko nadpovprečne intelektualne sposobnosti, kar je razvidno iz najvišjih povprečnih srednjih vrednosti spremenljivke, dobljene z reševanjem testa Ravenovih progresivnih matric. Iz najvišjih povprečnih srednjih vrednosti drugih spremenljivk, v primerjavi z rezultati ostalih klastrov, lahko sklepamo, da se otroci sedmega klastra:

- odzivajo zelo refleksivno, saj so naredili malo napak in so rešitve dobro premislili, zato je čas odzivanja daljši,
- imajo zelo dobro razvite perceptivne in jezikovne sposobnosti ter
- dosegajo visoke dosežke na vseh aritmetičnih testnih preizkusih.

Dobro razvito konceptualno, proceduralno in deklarativno znanje jim omogoča hitro in učinkovito reševanje aritmetičnih problemov. Pri sestavljanju računov z naprej postavljenim rezultatom je opaziti predvsem kvalitativne razlike v primerjavi z vrstniki, tudi uspešnimi. Pogosteje so sestavljali račune z več operacijami.

V *prvi klaster* je bilo razporejenih 22 otrok, ki so uspešni pri učenju matematike. Na osnovi analize povprečnih srednjih vrednosti manifestnih spremenljivk lahko sklepamo, da so v četrti klaster vključeni otroci, ki se odzivajo refleksivno, imajo nekoliko slabše razvite vizualno-motorične sposobnosti in rahlo podpovprečno razvite posamezne jezikovne sposobnosti, kot sta veščina tvorjenja pojmov in avtomatizirani govor. Odlikujejo pa jih močno nadpovprečni dosežki na aritmetičnih testih. Spremenljivke, pri katerih ima razumevanje in pomnjenje proceduralnega znanja pomembno vlogo, imajo dobre nadpovprečne srednje vrednosti, to pa otrokom omogoča uspešno reševanje aritmetičnih problemov.

V *četrti klaster* je razporejenih 29 otrok, ki so uspešni pri učenju matematike. Imajo nižje povprečne srednje vrednosti vseh spremenljivk kot ostali dve skupini uspešnih otrok pri matematiki, ki pa so še vedno mnogo višje od srednjih vrednosti kateregakoli klastra skupine otrok s specifičnimi učnimi težavami. Z analizo povprečnih srednjih vrednosti spremenljivk lahko ugotovimo, da otroci tega klastra

naredijo pri reševanju testa *MFF* več napak od povprečja, čeprav probleme rešujejo počasi. Dobre so njihove spacialno-orientacijske sposobnosti, nekoliko slabše razvita pa je vidno-motorična sposobnost, kar lahko pogojuje tudi nekoliko podpovprečen rezultat pri risanju likov. Visoko nadpovprečni rezultati aritmetičnih spremenljivk pa kažejo na zelo dobro razvito proceduralno in deklarativno aritmetično znanje, saj le tisti otroci, ki imajo dobro avtomatiziran priklic aritmetičnih dejstev in postopkov, lahko dosegajo na časovno omejenih aritmetičnih testih dobre rezultate.

4. Zaključek

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da je celoten vzorec tretješolcev razporejen v sedem klastrov, za tri klastre so značilni mehanizmi, ki omogočajo uspešno reševanje nalog, za štiri klastre pa mehanizmi, ki onemogočajo uspešno reševanje vključenih nalog. Od 180 otrok celotnega vzorca je bilo le 2.7 odstotka otrok razporejenih v klastre druge skupine. Klastri prve skupine se močno razlikujejo od klastrov druge skupine, saj so povprečne srednje vrednosti v klastrih prve skupine podpovprečne, v klastrih druge skupine pa močno nadpovprečne. Klastri posamezne skupine se med sabo razlikujejo po teži specifičnih učnih težav pri aritmetiki oziroma uspešnosti pri učenju aritmetike, kar se sklada z novejšimi ugotovitvami s področja specifičnih učnih težav pri učenju (Prior, 1996).

Na osnovi raziskovalnih ugotovitev lahko zaključimo, da otroci s specifičnimi učnimi težavami pri aritmetiki lahko maksimalno razvijejo svoje potenciale, če so deležni večjih prilagoditev procesa poučevanja v skladu s svojimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Otroci s specifičnimi učnimi težavami se morajo izobraževati v redni osnovni šoli. Potrebujejo pa bolj eksplicitne, intenzivne in suportivne pristope v procesu poučevanja. Zakonsko opredeljena pomoč (Zakon o osnovni šoli, 1996) je primerna le za del otrok s specifičnimi učnimi težavami pri aritmetiki, večina otrok z zmernimi in vsi otroci s težjimi specifičnimi učnimi težavami pa potrebujejo intenzivnejše oblike pomoči, kar pa jim zakon o osnovni šoli ne zagotavlja. Otroci, ki imajo podobne značilnosti kot tisti, ki so bili uvrščeni v peti in drugi klaster, potrebujejo intenzivnejše oblike učne pomoči, saj imajo težje in zmerne specifične učne težave pri aritmetiki.

Otroci s težjimi in del otrok z zmernimi specifičnimi učnimi težavami brez ustrezne, pravočasne in dovolj intenzivne pomoči, so pogosto v dobi odraslosti funkcionalno slabše opismenjeni, neizobraženi, brezposelni in ostajajo na socialnem obrobju.

LITERATURA

1. Beveridge, S. (1993): Special educational needs in school. Routledge. London.
2. Breen, M.J. (1986): Cognitive patterens of learning disabilities subtypes as measured by the Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery. Journal of Learning Disabilities, 19, 86-90.
3. Dahaene, S., Cohen, L. (1995): Towards an anatomical and functional model of number processing. Mathematical Cognition, Vol. 1, No.1, pp. 83-120.
4. Dockrell, J., McShane, J. (1993): Children's learning difficulties. A cognitive approach. Blackwell. Oxford.
5. ICD-10 (1992): World Health Organization. Division of Mental Health. Geneva.
6. Kavkler, M. (1992): Drugačne potrebe učencev s specifično razvojno motnjo matematike, njihove strategije in kognitivni stil reševanja problemov. Žagar, F. (ur.). Kaj hočemo in kaj zmoremo: zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev. Pedagoška fakulteta. Ljubljana. str. 214-221.
7. Kavkler, M. (1997): Latentna struktura specifičnih učnih težav pri matematiki. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta. Ljubljana.
8. Jelenc, D., Kavkler, M., Novljan, E. (1999): Definiranje oseb sposebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Priprava koncepcije vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Gradivo za razpravo. Društvo defektologov Slovenije. Ljubljana.
9. Lewis, R.B., Doorlag, D.H. (1987): Teaching special students in meanstream. Merill Publishing Company. Ohio.
10. Prior, M. (1996): Understanding specific learning difficulties. Psychology Press. UK.
11. Rourke, B.P., Del Dotto, J.E. (1994): Learning disabilities. A neuropsychological perspective. Sage Publications. California.
12. Siegel, S.L. (1988): Definitional and theoretical issues and research on learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 21, 264-266.
13. Siegel, S.L., Metsala, J. (1992): Subtypes of learning disabilities Learning dosabilities. Nature, theory, and tretman. Ed .by Nirbhay N. Singh and Ivan L. Beale. Springer-Verlag. New York.
14. Strang, J.D., Rourke, B.P. (1985): Arithmetic disability subtypes: The neuropsychological significance of specific arithmetical impairment in childhood. In B.P. Rourke (Ed.), Neuropsychology of learning disabilities: Essentials of subtype analysis Guilford Press. New York. pp.167-183.
15. Zakon o osnovni šoli (1996). Uradni list Republike Slovenije. Št. 12-29, str. 880.

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

Dr. Samo Fošnarič

Napovedovanje učenčeve uspešnosti pri opravljanju spominsko-logičnih delovnih opravil z računalnikom v odvisnosti od obremenitev delovnega okolja

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.037:159.922.2

DESKRIPTORJI: učenci, obremenitve delovnega okolja, spominsko- logične delovne naloge, računalniki, predikcija uspešnosti dela

POVZETEK - Namen prispevka je v kratkih orisih prikazati segmente raziskave, ki je imela za nalogo proučiti vpliv različnih obremenitev delovnega okolja, na opravljanje delovnih nalog miselnega karakterja ob uporabi računalnikov kot didaktičnih pripomočkov. Celoten proces izvedbe raziskave je baziral na proučevanju vplivov treh faktorjev, tj. toplotnega okolja, katerega lastnosti so bile zajete v klimatskem indeksu efektivne temperature, svetlobnega okolja, ki so zajemale meritve osvetljenosti splošne razsvetljave, ter hrupa.
V takšno proučevanje smo vključili naloge takšne vrste, ki so zahtevale od učencev povečano spominsko-logično aktivnost pri delu. Številne zanimive interakcijske zveze faktorjev obremenjenosti otrok nakazujejo, da je možno delovno uspešnost, vezano na povečano miselno aktivnost ob uporabi računalnika v razredu, tudi napovedovati.

Original scientific paper

UDC 37.037:159.922.2

DESCRIPTORS: learner, memory-logical activities, computer, strains of working environment

ABSTRACT - The purpose of the paper is to present parts of the research whose task was to find out different effects of strains of working environment. The cognitive activities on a computer used as a classroom tool were performed. The whole process of the research was based on the research of the effect of three factors: temperature, whose characteristics are shown in climatic index of effective temperature, light, which was measured according to general illumination, and noise.
Tasks which demanded higher level of memory-logical activity were included. Numerous interesting interactions of factors of strain show that success of work, connected with higher level of cognitive activity, can even be predicted.

1. Uvod

V današnjem času slišimo velikokrat govoriti o obremenitvah in preobremenjenostih otrok. Te so lahko še posebej problematične v času odraščanja, saj lahko povzročajo probleme v razvoju in dajejo velik vpliv na izoblikovanje osebnosti. Izhajajoč iz tega je proučevanje pogojev dela pomembno, saj kljub nezdravemu načinu dela in življenja daje smernice v smeri iskanja optimalnih poti in rešitev, ki bodo temelj za izoblikovanje osveščenega – zdravega človeka. Na podlagi takšnih

razmišljanj se tudi naša šolska oblast v zadnjem času čedalje bolj zaveda dejstva, da je počutje, ustvarjeno v prostorih izvajanja izobraževalnega procesa faktor, ki ga ne gre zanemarjati. Znano je namreč, da so učenci in učitelji neprestano pod vplivom biomehanskih, senzoričnih, energetskih in psihičnih obremenitev. Poleg vsega tega pa so še izpostavljeni vplivom svoje okolice. Pri vsem tem ne gre samo za medčloveške odnose in biološki ritem, temveč tudi za kemične in fizikalne faktorje, kot so mikroklima, hrup, vibracije, sevanja in škodljive snovi.

Vse te predpostavke nas hitro privedejo do razmišljanj, ki vodijo vse do zdravstvenih preobremenjenosti. Žal so takšna mišljenja danes zelo zamegljena in večino urgentnih ukrepov, pa naj si bodo izvedeni v industriji ali pa šolstvu, kažejo v luči nerentabilnih investicij. Ker je ugodno počutje pri izvajanju fizičnega in umskega dela ključnega pomena za dosego vidnejših rezultatov, je nujno nameniti več pozornosti reševanju teh problemov že dokaj zgodaj.

Glavni namen tega prispevka je v kratkih orisih prikazati izsledke izvedene raziskave, ki je imela nalogo proučiti vpliv različnih obremenitev delovnega okolja na opravljanje delovnih nalog miselnega karakterja s pomočjo vedno aktualnejših računalnikov.

2. Opredelitev raziskovalnega problema

Glede na to, da je danes proučevanje človekovega delovnega okolja in zunanjih vplivov na rezultate dela dokaj pomembno, smo poskušali pri učencih, kot uporabnikih računalnikov, ugotoviti vplive različnih obremenitev delovnega okolja, kot so klima, svetloba in hrup na njihovo uspešnost opravljanja spominsko-logičnih delovnih opravil. Pri tem so nas še posebej zanimale posamezne interakcijske zveze med omenjenimi spremenljivkami, vključno s psihofizičnim stanjem učencev. Iz vsega tega pa smo našli možnosti za definiranje predikcijskih faktorjev uspešnosti dela z računalniki pri določeni obremenitvi, glede na dane delovne pogoje.

Probleme pri tem raziskovanju so povzročale posebnosti tehničnih in psiholoških procesov, ki jih je bilo potrebno povezati s konkretnimi pogoji pri delu. Zato smo poskušali hkrati tudi skozi subjektivno gledanje problema prodreti do bistva proučevane situacije, kar je bilo izvedljivo z meritvami različnih odzivnosti otrok s pomočjo semantičnega diferenciala (Fošnarič, 1998, str. 90-92).

3. Materiali in metode

Raziskava, ki je potekala v umetno ustvarjenih delovnih pogojih, je zajemala vzorec učencev v starostnem obdobju od 13 do 16 let in sicer tistih, ki pri svojem

delu v šoli in doma uporabljajo računalnike. Predstavljali so relativno homogeno skupino glede na izkušnje in socialne sredine, iz katerih so prihajali.

Klimatski delovni pogoji

Potek raziskave je bil lokacijsko omejen z izvedbo v posebnem prostoru – klima komori, ki ima dimenzije 2,95 m x 1,84 m x 2,36 m ter je omogočala doseganje temperaturnih pogojev od –30°C do +50°C, relativne vlažnosti od 25% do 95% in zvezno spreminjanje hitrosti gibanja zraka skozi prostor v mejah od 0,3 m/s do 1,2 m/s.

Preglednica 1: Pregled klimatskih pogojev med izvedbo meritev v klima komori

Temperatura zraka (°C)	*Relativna vlažnost zraka (%)*	*Hitrost gibanja zraka (m/s)*
18	50	0,5
24	5	0,5
30	50	0,5

Ker se lahko klimatske vrednosti, kot so temperatura, relativna vlaga in hitrost gibanja zraka spreminjajo neodvisno ena od druge, lahko pride do mnogih kombinacij teh veličin, ki dajejo človeku enak občutek. Na podlagi tega smo sumarni efekt posameznih faktorjev toplotnega okolja izrazili in računsko opredelil z enim samim indeksom "Efektivno temperaturo (ET)".

Ta indeks izhaja iz subjektivne primerjave toplotnega občutka v neki klimi z referenčno klimo. Iz tega izhaja, da je ET tista temperatura skoraj mirnega zraka (v = 0,1 m/s), zasičenega z vodno paro (RV = 100%), ki človeku daje enak občutek kot kombinacije temperature zraka, vlage in hitrosti gibanja zraka v analiziranem prostoru. To velja za osebe z oblačili s toplotno upornostjo 1 clo in se uporablja v primerih, ko je toplotno sevanje zanemarljivo ali če je srednja temperatura sevanja enaka temperaturi zraka (Sušnik, 1992).

Izračuni vrednosti (Gspan, 1984) indeksa "Efektivna temperatura" so bili izraženi s pomočjo enačbe:

$$ET = 37 - \frac{1}{0{,}68 - 0{,}14 \cdot \frac{RV}{100} + \frac{1}{1{,}76 + 1{,}4 \cdot v^{0{,}75}}} \cdot (37 - Tz) - 0{,}29 \cdot Tz \cdot \left(1 - \frac{RV}{100}\right)$$

kjer pomeni:

- ET – efektivna temperatura (°C)
- RV – relativna vlažnost zraka (%)
- v – hitrost gibanja zraka (m/s)
- Tz – temperatura zraka (°C)

Tako smo dobili vrednosti:

- $ET_{min.} = 15,3°C$
- $ET_{opt.} = 20,5°C$
- $ET_{max.} = 25,6°C$

Pri čemer sta se ekstremni vrednosti gibali že v skrajnih vrednostih standardiziranih (ISO/DP 7933, 1982 in ISO 7933, 1989) mej.

Svetlobni delovni pogoji

Sistematika in načrt raziskave je zahteval v času meritev doseganje osvetlitvenih vrednosti (merjenih ob računalniku), ki jih je bilo možno med posameznimi fazami meritev tudi ustrezno spreminjati. V ta namen so bila v prostor klima-komore nameščena dodatna svetila za splošno razsvetljavo prostora, s katerimi smo lahko dosegli želene vrednosti osvetlitve. Nivoji osvetlitve so bili izbrani na osnovi predpisov (IES, 1979) za razsvetljavo prostorov, kjer poteka delo z računalniki, upoštevajoč verjetnosti različnih težavnosti dela.

Izbrane vrednosti so bile tako naslednje:

- $E_{min.} = 130 - 140$ luksov
- $E_{opt.} = 350 - 400$ luksov
- $E_{max.} = 950 - 1100$ luksov

Vrednosti so bile izmerjene z luksmetrom na več točkah v bližini računalnika.

Pri določitvi vrednosti osvetljenosti delovnega prostora smo se osredotočili neposredno na veljavne predpise, vendar tako, da smo tudi hkrati upoštevali mednarodna priporočila in veljavne tuje standarde, kot so German *DIN*, *IES* in *TGL*.

Zvočni delovni pogoji

Eden od pomembnih dejavnikov, ki spremlja učence pri delu z računalnikom ob vsaki delovni nalogi je tudi hrup, ki predstavlja komponento zvočnega okolja. Določitev parametrov hrupa je bila zahtevna naloga, saj je zahtevala različna snemanja realnega delovnega okolja in nato simulacijo v prostoru klima-komore. Pri tem je potrebno poudariti, da že sama klima- komora pomeni dejavnik hrupa, ki pa je konstanten. Tako smo v klima komoro vgradili poseben sistem ozvočenja, ki je predstavljal izvor hrupa iz okolice.

Ob začetku vsake meritve smo napravo avtomatično vklopili in tako sprožili želeno simulacijo hrupnega okolja. Nivo hrupa smo izmerili s fonometrom na več mestih v okolici glave uporabnika vizualnega prikazovalnika, upoštevajoč *ISO*, *DIN* (Sanders, McCormik, 1990) in delno tudi pri nas še veljavno *JUS* standardizacijo.

Med meritvami so bile vrednosti hrupa naslednje:

- $L_{opt.} = 35 - 40$ dB(A),
- $L_{max.} = 80 - 85$ dB(A),

oziroma preračunane vrednosti zvočne moči po enačbi $W = W_0 \cdot 10^{L/10}$:

- $W_{opt.} = 1,0 \cdot 10\text{-}8$ W/m^2,
- $W_{max.} = 3,2 \cdot 10\text{-}4$ W/m^2.

Glede na to, da se nivo hrupa v času opravljanja meritev ni bistveno spreminjal, ni bilo potrebno računati ekvivalentnega nivoja hrupa in tako korigirati dano vrednost.

4. Raziskovalni postopek

Glede na dane delovne pogoje je bilo potrebno pred začetkom meritev med drugim opredeliti določeno nalogo, ki jo je testna oseba opravljala s pomočjo računalnika. Naloga je bila določena na osnovi dejstva, da lahko učenec opravlja s pomočjo računalnika tudi takšne naloge, ki zahtevajo miselni napor. To je pogojevalo izdelavo računalniških programov za merjenje posameznega delovnega sklopa z računalnikom.

Kratkoročno pomnjenje učencev v sklopu spominsko-logičnih delovnih nalog

Za testne naloge smo uporabili takšne delovne naloge, ki so zelo značilne za našo šolo. Hkrati pa je to tisti tip nalog, kjer od učencev zahtevamo določene informacije, ki smo jih pred tem v takšni ali drugačni obliki podajali.

Tako se pri tem posledično dogaja, da je proces obnove izrazito bliskovit ter traja le nekaj časa. Vse to je še posebej prisotno pri različnih trenutnih dogodkih, kjer npr. nekaj slišimo, v naslednjem trenutku si te podatke zapišemo, takoj zatem pa jih hitro, popolnoma pozabimo.

Pri tem procesu gre za segmente pomnjenja, ki so znanstveno poimenovani kot kratkoročni (delovni spomin) in dolgoročni spomin. Razlika med njima je še posebej izrazita med procesom učenja tujega jezika. "Npr. pri prevodu določenega teksta učenec najprej prevede neznane besede, nato odloži slovar in prevede vsebino. V naslednjem trenutku, npr. v naslednjem stavku, pa mora iste besede znova prevajati. V kolikor pa tuj jezik dobro obvlada, lahko bere brez prevajanja, saj ima pomen besed dobro shranjen v svojem "pomnilniku".

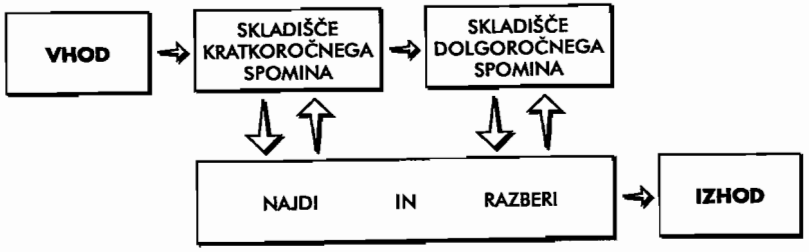
Kratkoročni spomin je še posebej aktiven proces, ki je lociran na hrambo podatov. Le ti se ohranjajo samo toliko časa, kolikor smo nanje tudi pozorni. Pri tem procesu igra še največjo vlogo ponavljanje, ki preprečuje hitro pozabljanje. Npr. če v roki nimamo pisala za zapis določenega sporočila, le to v mislih ponavl-

jamo toliko časa, dokler pisala ne najdemo. Za razliko od kratkoročnega spomina dolgoročni ne zahteva strnjene aktivnosti v procesu pomnjenja.

Pri celotni zadevi je še posebej pomembno, da kratkoročni spomin podleže številnim distraktorjem, oziroma direktnim in indirektnim vplivom. Npr. če nas pri zapisovanju določene zadeve kdo zmoti, se zgodi, da pozabimo, kaj smo hoteli zapisati. Pri tem je trenutna preusmeritev pozornosti pretrgala kratkoročno retencijo. Torej je kratkoročni spomin posledica enkratnosti izvedbe določene aktivnosti, medtem ko je dolgoročni spomin posledica večkratnega ponavljanja. Torej naj bi ponavljanje povzročilo konsolidacijo prav tako zelo šibkih spominskih sledi (Pečjak, 1975, str. 211-213).

Veliko avtorjev interpretira procese pomnjenja drugače. Nekateri so celo prepričani v popolno drugačnost kratkoročnega spomina od dolgoročnega. Pri tem so mnenja, da bi naj bil kratkoročni spomin nekakšen proces, dolgoročni pa bi bil posledica relativno stabilne strukture sprememb v živčnem tkivu.

Slika 1: Skladiščni model spominskega sistema človeškega organizma



Nekateri avtorji, kot je Waugh (1966), so celo mnenja, da je sam "zajemalni" segment pri obeh spominih drugačen. Toda kljub močnemu vplivu distraktorjev ter direktnih in indirektnih zunanjih učinkov je mogoče interpolirati med učenje in obnovo kakšno hitro aktivnost. Drugi pa so v svojih raziskavah retroaktivne inhibicije ugotovili, da je kratkoročni spomin, enako kot dolgoročni, pod vplivom podobnosti med odgovoroma. Nekatere raziskave tako kažejo, da vpliva na inhibicijo samo akustična podobnost med besedama, ne pa semantična podobnost med pomenoma besed.

Tako najnovejša odkritja opozarjajo, da je potrebno strogo ločevati med kratkoročnim in dolgoročnim spominom. Pri tem pa je veliko teh odkritij zgrešenih že v sami zasnovi. Npr. kot najnovejši prikaz učinka "draženja" iz konca seznama, ki je sicer lažje razdeljiv na kratke periode odvračanja, jemlje pa pristnost kratkoročnemu spominu. Znano je namreč, da je tak učinek vezav v organizmu zelo dolgoročen (Greene, 1992).

Druga domneva v smislu delitve spomina je že prej omenjeno akustično-artikulacijsko dekodiranje (Hintzman, 1968). To je kratkoročno pomnjenje, ki predvideva, da predstavlja informacijska koda vzporednost akustično- artikulacijski dimenziji, medtem ko je dolgoročno pomnjenje vezano na semantično informacijo. Kakorkoli že poskušamo te zadeve interpretirati, le-te predstavljajo mišljenje v smislu kodiranja kratkoročnih situacij (Shilman, 1972). Med drugim pa v dolgoročnem spominu za artikulacijsko in ortografsko informacijo (Hunt, Elliot, 1980) zanikajo to preprosto različnost. Prav tako, kakor modeli spomina, je tudi hitro pozabljanje vzporedni raziskovalni segment, ki bazira na različnih distraktornih tehnikah, znanih po različnih kombinacijah, temelječih na slabih začetnih kodah ter različnih interferencah, ki izhajajo iz prejšnjih študij.

Meritve količine gradiva, ki ga lahko testna oseba prikliče iz spomina takoj po enem poskusu, so začeli meriti že zelo zgodaj. Takšnim meritvam so pravili meritve obsega neposrednega pomnjenja. Pri poskusih so vzete kot gradivo številke, črke, besede... Nato pa člene sestavljajo v različne serije tako, da je vsaka naslednja serija za en člen daljša od predhodne. Pri tem poskusna oseba posluša vsako serijo in jo poskuša ponoviti. To nadaljuje toliko časa, dokler ne zgreši. Tako je dosegla obseg neposrednega pomnjenja. V kolikor je to potrebno, se poskus še ponovi z drugimi serijami. Obseg neposrednega pomnjenja tako predstavlja največje število členov, ki jih testiranec prikliče brez napake v povprečju pri poskusu.

Obseg neposrednega pomnjenja za dve in pol leti stare osebe 2 člena, pri triletnikih 3 člene, pri štiri in pol leta starih osebah 4 člene, 5 členov za sedemletnike in 6 členov za devetletnike. Počasi se vzpne še za 0,5 točke tako, da znaša približno 6,5 točke. Kasneje pri študentih največ 8 točk. Že tridesetletna oseba pa se srečuje z upadom tega obsega, tako da ima petdesetletnik samo še 6 točk, torej toliko kot desetletni otrok. Pri vsem tem pa se moramo zavedati dejstva, da delovni (kratkoročni) spomin ostane "svež" predvsem zaradi strnjene pozornosti, ki jo prehod na novo gradivo pretrga.

Računalniška simulacija spominsko-logičnih delovnih opravil

Enega izmed glavnih dejavnikov v sklopu proučevanja vpliva delovnega okolja na delo s pomočjo računalnika so predstavljale naloge, ki so bile vezane na spominsko-logična delovna opravila. Slednja so v praksi prisotna vedno, kadar je ob uporabi računalnika potrebna komponenta miselne aktivnosti, ki se posledično navezuje na logično reagiranje, kot del delovnega procesa. Znanstveni izsledki kažejo, da je na stopnji trenutnega odziva pri takšnem delu predvsem v prvi fazi prisoten člen kratkoročnega pomnjenja (Short-term memory), ki se v sestavljenem procesu logičnih povezav nadaljuje v dolgotrajnega (Long-term memory).

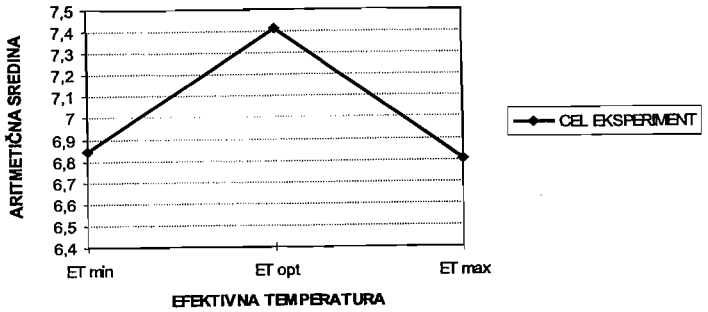
Del takšnega proučevanja je predstavljal tudi posebej prirejen računalniški program, ki je od učenca zahteval pomnjenje naključno izbranih števil. Vsak učenec

je tako pred realnimi meritvami bil testiran s poskusnim programom, ki je določil obseg številskega niza v eksperimentu. V nadaljevanju je moral ponoviti vsak niz naključnih števil. Kot pravilna ponovitev je štela vsaka, ki ni imela niti najmanjše napake in časovnega zastoja. Končni rezultat tega eksperimenta je pokazal stopnjo odzivnosti učenčevega organizma na pomnjenje numeričnih nizov, ki so bili zapomnljivi tudi kot logične povezave.

5. Primeri nekaterih eksperimentalnih ugotovitev

Vpliv klimatskih delovnih pogojev na opravljanje spominskih delovnih opravil s pomočjo računalnika

Slika 2: Grafična ponazoritev (Spominsko opravilo za cel eksperiment (Efektivna temperatura)

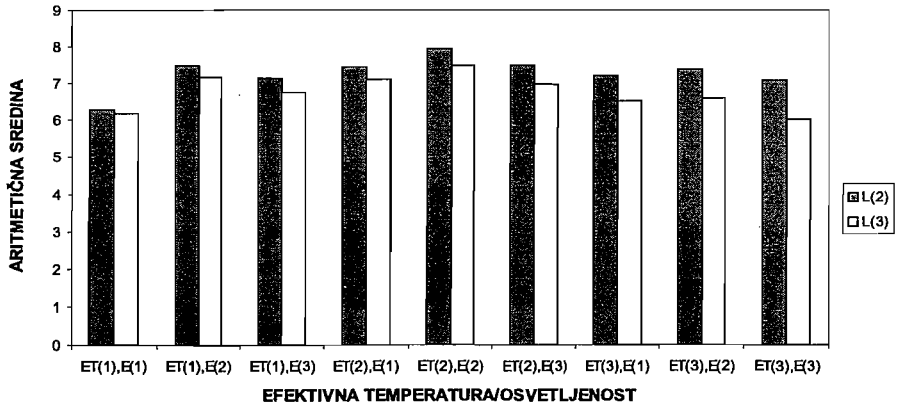


Uspešnost dela uporabnikov vizualnih prikazovalnikov je po rezultatih meritev odvisna od temperaturnega vpliva delovnega okolja. Omenjena trditev se kaže pri rezultatih spominskih nalog v optimalnih toplotnih pogojih, ki zelo odstopajo od rezultatov v obeh ekstremih.

Vpliv klimatskih pogojev je pomemben (P = 0,000). Iz tega je razvidno, da so njihove spominske zmožnosti dokaj zmanjšane, v kolikor morajo določeno nalogo, ki bazira na uporabi spomina, opravljati v pogojih nizkih in višjih efektivnih temperatur. Zanimivo pri tem pa je tudi to, da se nivo zmožnosti pomnenja v obeh ekstremnih primerih med seboj bistveno ne razlikuje. Z ozirom na to lahko sklepamo, da je spominsko delo z uporabo vizualnih prikazovalnikov v veliki meri optimizirano na ozko klimatsko področje, kjer so rezultati najboljši. Vsako odstopanje od optimalnih klimatskih vrednosti, pa naj si bo izvedeno v katerikoli smeri, ima za posledico enak padec nivoja spominske kapacitete v obeh smereh.

Trojna interakcija: efektivna temperatura – osvetljenost – zvočno okolje

Slika 3: Grafična ponazoritev (trojna interakcija ET/E/L – Spominsko opravilo)



Analiza interakcijskega vpliva efektivna temperatura/osvetljenost/zvočno delovno okolje na spominsko-logična delovna opravila z vizualnim prikazovalnikom kaže zanimivo sliko.

Rezultati raziskave niso takšni, da bi vpliv interakcije treh delovnih pogojev na spominsko-logična delovna opravila statistično potrdili (P = 0,9770).

Iz slike 3 je pa kljub temu razvidna tendenca k vplivu optimalnih kombinacij delovnih pogojev na boljše rezultate. Zanimivo je, da pa so vse enojne kombinacije vplivov delovnega okolja na miselno aktivnost pokazale statistično pomembno odvisnost proučevanih parametrov.

Predikcija spominsko-logičnega delovnega opravila

V kontekstu raziskave je bila nekako najpomembnejša naloga, poiskati možnosti napovedovanja – kako uspešno je lahko delo z računalnikom pod določenimi delovnimi pogoji. Z regresijsko analizo in multiplo korelacijo smo pojasnili, koliki del proučevanega problema pojasnjujejo proučevani kriteriji. V nadaljevanju smo izpeljali predikcijske formulacije za faktorje delovne uspešnosti opravljanja nalog s pomočjo računalnika in sicer v mejah točno določenih robnih pogojev.

Pri tem smo izhajali iz dveh predpostavk in sicer iz hkratnega vključevanja prediktorskih variabel – po metodi "*ENTER*" in iz postopnega vključevanja prediktorjev (regresorjev) – po metodi "*STEPWISE*".

Preglednica 2: Multipla korelacija kriterija spominsko-logično delovno opravilo

Kriterij:	*R*	R^2	*F*	*P*
SPOMIN	0,326	0,106	14,098	0,000
Prediktorji:	*b*	β	*t*	*P*
ET	-4,9 E -03	-0,026	-0,517	0,605
E	-2,2 E -05	0,011	0,229	0,819
L	-1600,918	-0,325	-6,479	0,000

Pri tem je: R – multipli korelacijski koeficient,
R^2 – njegov kvadrat,
F, P – statistična pomembnost koeficienta,
b – nestandardizirani regresijski koeficient,
β – standardizirani regresijski koeficient
t, P – njihova statistična pomembnost.

Multipla korelacija med kriterijsko spremenljivko *spominsko-logično delovno opravilo* in prediktorskimi spremenljivkami ET, E in L je 0,326. Multipla korelacija je statistično pomembna na nivoju rizika 0,000 (F = 14,098, P = 0,000). Vsi prediktorji skupaj pojasnijo 10,6% kriterijske variance.

S postopnim vključevanjem prediktorjev ugotovimo, da ima statistično pomemben vpliv le en prediktor in to L – zvočno okolje (β = –0,325, P = 0,000), ki sam pojasni (v pogojih izključitve drugih prediktorjev z metodo *STEPWISE*) 10,5% variance tega kriterija.

Pri tem trije prediktorji statistično pomembno pojasnijo 11,0% kriterija spominsko-logično delovno opravilo. Med temi je statistično pomemben le eden, tako da zajema zvočno okolje 10,5%, ostali prediktorji pa 0,1%.

Slika 4: Predstavitev s prediktorji pojasnjenega deleža kriterija spomin

Na podlagi teh ugotovitev lahko izvedemo splošno formulacijo za izračun kriterija "*spominsko-logično delovno opravilo*" z upoštevanjem standardiziranih vrednosti po metodi "*ENTER*":

$$F_{(SPOMIN)UVP} = 7{,}457 + (-4{,}9 \cdot 10^{-3}\, ET) + (-1600{,}918\, W)$$

kjer pa določeni prediktorji niso statistično pomebni. Zato iz tega sledi druga formulacija, po metodi "*STEPWISE*", z upoštevanjem nestandardiziranih vrednosti in to le statistično pomembnih prediktorjev:

$$F_{(CEL)UVP} = b_1 + (-1600{,}918\, W)$$

pri čemer je:

- $F_{(SPOMIN)\,UVP}$ – faktor uspešnosti dela z vizualnim prikazovalnikom za kriterij "*SPOMINSKO – LOGIČNO DELOVNO OPRAVILO*"
- b_1 – izračunana konstanta z vrednostjo 7,345
- W – gostota zvočne moči (W/m^2)

Tako se bodo ocenjeni (prognozirani) rezultati uspešnosti dela znotraj kriterija "*spominsko-logično delovno opravilo*" nahajali med vrednostmi 6,79 in 7,38. Ali drugače: pri mejnih vrednostih:

- $W = (OPT) = 1{,}0\ 10^{-8}$ (W/m^2) in
- $W = (MAX) = 3{,}2\ 10^{-4}$ (W/m^2)

bo delo znotraj kriterija "spominsko-logično delovno opravilo":

- *MANJ USPEŠNO* – $F_{(SPOMIN)\,UVP} = 6{,}79$
- $F_{(SPOMIN)\,UVP} = 7{,}10$
- *BOLJ USPEŠNO* – $F_{(SPOMIN)\,UVP} = 7{,}38$

6. Zaključek s primerom izračuna uspešnosti spominsko-logičnega delovnega opravila ob uporabi računalnika

Na podlagi dejstev, da so učenci v toku svojega dela v šoli lahko izpostavljeni različnim obremenitvam (psihomotoričnim, intelektualnim, čustvenim, telesnim...), je bilo nujno poiskati vzročno – posledične povezave iz prakse na tem področju.

Tako so obremenitve, ki jih šolsko delovno okolje narekuje, tiste, na katere velikokrat niti ne pomislimo. V elementih pretiravanja so lahko tako dani čudoviti pogoji za preobremenjenosti, ki jih z različnimi obveznostmi samo še stopnjujemo.

Pomembno se nam na podlagi proučevanih dejstev zdi, da lahko določene faktorje uspešnosti dela, vezane predvsem na miselno komunikacijo relacije učenec – računalnik – delovno okolje, tudi napovedujemo, kar nam je uspelo v raziskavi tudi dognati. Tako se lahko preprost izračun predvidevanja uspešnosti miselnega dela izvede po naslednjih korakih:

Vrednosti, ki jih izbiramo kot faktorje delovnega okolja, naj bodo v mejah raziskovanja in sicer:

L = 35 – 85 dB (A), E = 130 – 1100 luxov, ET = 15,3 – 25,6°C.

Izberimo za nastavitve v naši učilnici naslednje vrednosti:

- ET = 25°C (npr. T = 27°C; v = 0,1 m/s; RV= 75%)
- E = 300 lux
- L = 60 dB(A)

1. korak

Pretvorimo jakost hrupa (L) po naslednji enačbi v gostoto zvočne moči (W), ki se logaritemsko ne spreminja, in sicer:

$$L = 10 \cdot \log \frac{W}{W_0}$$

pri čemer je $W_0 = 1.10^{-12}$ W/m^2. Torej:

$$W = W_0 \cdot 10^{L/10}$$

Ko vstavimo posamezne vrednosti, dobimo potem 1.10^{-5} W/m^2.

2. korak

Sedaj lahko vse parametre vstavimo v enačbo 1. Ker pa določeni faktorji delovnega okolja, kot so ET in E, po raziskovalnih izsledkih niso pomembni, raje uporabimo enačbo 2, ki se glasi:

$$F_{(CEL)UVP} = b_1 + (-1600{,}918\ W)$$

V nadaljevanju tako po vstavitvi vrednosti gostote zvočne moči (W) dobimo kot faktor uspešnega dela vrednost 7,32. To pa pomeni, da bo naše delo v teh pogojih, seveda kadar z učenci opravljamo delovne naloge spominsko-logičnega tipa, še dokaj uspešno. V kolikor pa bi vrednosti jakosti hrupa naraščale proti 80 dB(A), bi ta uspešnost padala.

LITERATURA

1. Bakan in sod. (1963): Extraversion - introversion and decrament in auditory vigilancetask. McGraw-Hill, New York, str. 22-33.
2. Boof, K.r., Kaufman, L. Thomas, J.P. (1986): Handbook of perception and human performance. Vol. I. and II. New York: John Wiley &Sons, Inc.
3. Boyce, P.R. (1981): Human factors in lighting. New York: MacMillan Publishing Co. Inc.
4. Bujas Z. (1964): Psihofiziologija rada. Naučna knjiga Zagreb.
5. Commision Internationale De L'eclairage (1972): A unified framework of methods for evoluoting visual performance aspects of lighting. CIE publ. 19, Paris.
6. Commision Internationale De L'eclairage (1974): Methods of measuring and specifing color rendering properties of light sources. CIE Publ. 13.2, Paris.
7. Commision Internationale De L'eclairage (1975): Guide on interior lighting; CIE Publication 29, Paris.

8. Crocker, M. J., Price, A, J. (1975): Noise and control, Vol. 1., CRC. Press, Cleveland, Ohio, USA.
9. Davis, S. and Griew, S. (1962): The effect of aging on auditory vigilance performance. J. Gerontol. 17, str. 88-290.
10. Fanger, P. O. (1973): Assesment of man(s thermal comfort in practise. Brit. J. Industrial Med., Vol. 30, str. 313-324.
11. Fošnarič, S (1998): Vpliv ergonomskih obremenitev na opravljanje dela z vizualnimi prikazovalniki. Doktorska disertacija. Fakulteta za Strojništvo. Maribor.
12. Greene, R. L. (1992): Human memory. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum and Associates.
13. Grandjean, E (1986): Ergonomics in computerized offices. Philadelphia Taylor&Francis, Inc.
14. Gspan P. (1984): Ekologija dela. Založba Iskra Telematika in zavod SRS za varstvo pri delu. Ljubljana.
15. Hintzman, D. L. (1967): Articoulary coding in short-term memory. Journal of verbal learning and verbal behavior 6, str. 312-316.
16. Hunt, R. R. and Ellliott, J. M. (1980): The role of nonsemantic information in memory: Orthographic distinctiueness effects upon retention. Journal of experimental psychology: General, 109, str. 49-74.
17. Hočevar--Rupnik F. (1980): Fiziologija dela. Moderna organizacija. Kranj.
18. Human Factors Society (HFS) (1988): American national standard for human factors engineering of visual display terminal workstations (ANSI/HFS Standards No. 100-1988). Santa Monica. CA
19. IES Nomenclature Committe (1979): Proposed American national standard nomenclature and definition for illuminating engineering. Journal Illuminating Engineering Society. 9 (1) str. 2-46.
20. ISO/DP 7933 (1982): Analytical determination of thermal stress.
21. ISO 7933 (1989): Warmes Umgebungsklima - Analytische Bestimmung und Beurteilung der Waermebelastung durch Berechnung der erforderlichen Schweiarate.
22. Kaufman J. and Christensen J. (1984): IES lighting handbook. New York. Illuminating Engineering Society of North America.
23. Krković, A. In Šešerko, B. (1967): Characterictics of performance on anew variety of vigilance task. Acta Inst. Psychol. Univ. Zagreb 54, str. 59-64.
24. Langdon, F. J. and Loudon, A. G. (1970): Discomfort in schools from overheating in summer. BRS CP 19/70. Building research establishment, Watford, U.K.
25. McIntyre, D. A. (1980): Indoor Climate. Applied Science Publishers Ltd. London.
26. Pepler, R. D. and Warner, R. E. (1968): Temperature and learning: An experimental study. ASHRAE Trans. Vol. 74(2), str. 211-219.
27. Pečjak, V. (1975): Psihologija spoznavanja,DZS, Ljubljana, str. 211-215.
28. Podlipnik P. (1979): Svetlobnotehnični priročnik. Elektrokovina Maribor - ČPG Delo. Maribor.
29. Polajnar, A. in Verhovnik, V. (1994): Oblikovanje dela in delovnih mest. Tehniška fakulteta. Maribor.
30. Sanders M.S. and McCormik (1990): Human factors in engineering and design. McGraw-Hill International Edition. New York.
31. Schimidtke H. (1981): Lerbuch der Ergonomie. C. Hansen Verlag. Muenchen - Wien.
32. Shilman, N. G. (1972): Semantic confusion errors in short- therm memory. Journal of verbal learning and verbal behavior, str. 221-227.
33. Simunović, M., Kalić, D. in Pravica, P. (1982): Buka. Inštitut za dokumentaciju zaštite na radu "E. Kardelj - Niš". Prosveta - Niš.
34. Skupina avtorjev (1972): Psihološke razprave (IV. Kongres psihologov), Društvo psihologov Slovenije. Ljubljana.

35. Sušnik J. (1992): Ergonomska fiziologija. Didakta Radovljica. str. 30-177.
36. Valić F. (1970): Ekološki faktori u zaštiti zdravlja radnika. Višja tehnička varstvena šola Ljubljana.
37. Waugh, N. (1966): Discussion on symposium on short and long term memory. Moskva.

Dr. Samo Fošnarič (1965), docent za didaktiko tehnične vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Naslov: Aškerčeva 26, 2000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 21 49 80

Dr. Tatjana Ferjan

Uporaba računalnika pri spoznavanju regionalne geografije

Strokovni članek

UDK 372.891:681.3

DESKRIPTORJI: računalnik, mnoge informacije, nove poti do znanja, aktivnost učencev, nove vrednote znanja

POVZETEK - Članek obravnava računalnik kot medij pri učenju regionalne geografije. Namen uporabe računalnika je uvajanje učencev v samostojno učenje ob množici informacij, ki jih predelajo v zaključke o različnih državah.

Professional paper

UDC 372.891:681.3

DESCRIPTORS: computer, information, new paths to knowledge, activity of the students, new values in knowledge

ABSTRACT - The article treats computer as a teaching medium in learning regional geography. The purpose of computer in teaching practice is to help students to develop independent learning strategies in face of multitude of information which can then be transformed into appropriate conclusions about different regions.

Uvod

V prikazu vloge računalnika pri učenju geografije izhajamo iz treh temeljnih izhodišč:

- računalnik kot medij,
- zahteve modernega učenja,
- bistvo regionalne geografije.

Danes si ne moremo zamisliti učne ure brez različnih medijev. Njihova učinkovitost je v smislu posredovanja informacij, spodbujanja aktivnosti, dvigovanja interesa in s tem uresničevanja učnih ciljev (Blažič, 1994).

Moderni pouk sledi novim potem učenja, pri katerih znanje dobiva nove vrednostne oblike. Osnova geografskega proučevanja je iz množice podatkov o regijah, ki jih nudi računalnik, poiskati bistvo in ga predstaviti.

Računalnik kot medij

Mediji so številni in jih je kot pojem težko opredeliti. Po Dielu (1984) so mediji učiteljeva sredstva za delo, po Dohmenu (1973) so nosilci in posredovalci informa-

cij, enako označuje pojem medija tudi Kolb. Stoltman (1996) govori o starih in novih medijih, ki omogočajo komunikacijo na relaciji pisanje – branje, gledanje – opazovanje, govorjenje – poslušanje.

Računalnik kot medij odpira pri pouku široke možnosti dela za učenca in tudi za učitelja. V zbornikih svetovnih kongresov (1988 in 1996) so mnogi prispevki o uporabi računalnika. Omenila bi delo s PC Globe (Torres, 1996), kjer morajo učenci v programu poiskati razvito in nerazvito deželo in jo primerjati s svojo ter ugotoviti razvoj prebivalstva v Madridu za 20 let naprej. Zanimiv je program Atlasfile, ki omogoča uporabo številnih statističnih podatkov za razne kraje in dežele ter kart, ki se jih da primerjati. Branje zemljevidov, njihova analiza in razlaga je možna ob računalniku (Zypp, 1996).

Za področje geografije obstaja več zgoščenk, ki nudijo geografske pojme, predstavitve kontinentov in držav. V slovenščini sta zgoščenki Krajevni leksikon Slovenije in Interaktivni atlas Slovenije, ob katerih spoznamo mnogo podatkov, slik, kart, pojmov o naši državi. Zgoščenka Moje prvo čudovito raziskovanje sveta pa je prevod, ki je namenjena otrokom za prvo srečanje z zemljevidi, državami in z zanimivostmi sveta. Za učenje regionalne geografije, za pripravo različnih referatov in poročil o državah največkrat uporabljamo v angleškem jeziku Enciklopedijo Encarta in Atlas sveta (World Atlas) ter PC Globe. Povsod dobimo številne podatke, enciklopedično znanje, zanimive grafe, karte, slike.

Zahteve sodobnega učenja

Učenje je po klasični paradigmi osvajanje gotovih znanj, navad, spretnosti. Znanje je tako produkt objektivno ugotovljenih dejstev, podatkov, ki jih učitelj v nespremenjeni obliki, kot jih je prejel, prenaša na učence (Marentič, 1992). Pri učenju ob računalniku pa resnica učencem ni servirana, marveč morajo do nje priti bolj samostojno ali pa z večjo učiteljevo pomočjo se dokopati do nje. Učenje ob računalniku je učenje z odkrivanjem in z iskanjem. Gre torej za inovativno obliko učenja, ki je v nasprotju s tradicionalnim učenjem, v prihodnost usmerjeno učenje. Tako učenje pomeni nov položaj učitelja in učenca pri pouku v primerjavi s klasičnim.

Spoznavanje regionalne geografije

Znanja in spoznanja o regionalni geografiji se neprestano širijo. Na omenjenih zgoščenkah so enciklopedična. V zvezi s tem ima študija primera poseben pomen. Namen je v tem, da prikaže različne primere zapletenega součinkovanja in različnega pomena posameznih dejavnikov v kompleksni prostorski stvarnosti.

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

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

Študija primera ob računalniškem programu PC Globe

Računalniški prikaz države je sestavljen iz zemljevidov, grafikonov, številnih statistik in zgodovinskih podatkov. Učenec naj gradivo pregleda, razdeli po skupinah, analizira ter izdela poročilo. Študija daje bogat prikaz o deželi.

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

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

Pri tem delu pa se odpira vrsta vprašanj:

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

Ob računalniškem gradivu učenec lahko:

- pridobi številne podatke, jih lažje razume in uporabi,
- izlušči bistvo snovi, pripravi poročilo in poster.

Gotovo je, da gre ob računalniškem gradivu za zanimivo študijo primera. Učenci delajo in v zvezi z njihovo sposobnostjo in vedoželjnostjo je tudi povezava

z drugimi zgoščenkami (npr. Encarta) in tudi strokovno literaturo (npr. Dežele in ljudje, Oglejmo si svet, Atlasi).

Pri učenju regionalne geografije ob računalniku je študij primera zelo široko zastopan, saj gre za proučevanje in raziskovanje primera pri predstavitvi npr. države. Vsebine postanejo pri tem širše, pri čemer učenec spozna množico podatkov, zemljevidov in se mu tako širi znanje o državah in želja po nadaljnjem spoznavanju problematike.

Pri študiji primera ob računalniku se poveča zanimanje, saj učenci navajajo, da je delo "zanimivo", ker ni monotonosti. Upoštevajo se njihove sposobnosti, želje in možnosti izvedbe. Znanje in zahtevnost sta odraz motiviranosti, sposobnosti in aktivnosti. Delo na določeni temi poveča znanje, ki je trajnejše in obsežnejše, saj pridejo do njega po novi poti. Pri tem je značilna ustvarjalnost in ne le reprodukcija. Specialne oblike dela so zahtevne, a učenci si tega želijo. Uspešnost je zlasti v tem, da se pri študiji primera učenci navajajo na samostojno delo in predstavitev, pri čemer je važna kvaliteta poročila o državi.

Vendar zgoščenke (npr. PC Globe, Encarta, World Atlas) ne nudijo določenega učnega gradiva za uro, niso prirejene za določeno starostno skupino. Postavlja se vprašanje, kakšne so učiteljeve strategije, kako delati s takim gradivom. Učenci se razlikujejo po znanju, sposobnostih, zato so metode učenja in didaktični pristopi k zgoščenkam različni.

Za učence pomeni učenje ob računalniku kot inovativna metoda zahtevno učenje. Pri tem delu so miselno aktivni in samostojni. Mišljenje, ki se razvija, je kreativno, razvija pa se tudi geografsko mišljenje, saj učenci ob raziskavah spoznajo in poskušajo razumeti soodvisnost v prostoru. Soočenje različnih pogledov na snov dopolnjuje snov in gradi novo podobo snovi, kar je namen in bistvo takega učenja. Ocena koristnosti dela sloni na zanimivosti prikaza snovi. Zaradi posebne metode postanejo vsebine širše, izbrane po lastni volji (uporaba različnih CD), učenci pa pridejo do svojih spoznanj.

Zaključek

Vloga uporabe računalnika pri izdelavi študije primera ob zgoščenkah za geografijo je postopno uvajanje učencev v samostojno ustvarjalno delo. Učenci morajo iz množice podatkov izbrati bistvene in tako predstaviti določeno državo kot študijo primera. Za učence so take metode zahtevne, a so miselno aktivni in samostojni. Mišljenje, ki se razvija, je kreativno. Pri delu z računalnikom na zgoščenkah zasledimo:

- interes,
- prilagojenost vsakemu učencu,
- angažiranost glede na sposobnosti.

Inovacija je v tem, da učenec spozna bogate možnosti informacij, ki jih je treba predelati v rešitve in zaključke. Kažejo se nove poti do znanja in hkrati se izoblikujejo nove vrednote znanja.

Računalniška tehnologija odpira številne izzive tako za učenca kot tudi za učitelja, kar pogojuje nove odnose med njima in do učne snovi ter do znanja, kar je bistvo.

Torej z računalnikom se spremeni pouk od klasičnega posredovanja, prisvajanja in reproduciranja gotovih rešitev v smeri spoznavanja, katere so poti do znanja in kako znanje funkcionalizirati. S temi oblikami učenja pridemo do premika od poučevanja k spoznavanju strategij za učenje.

LITERATURA

1. Blažič, M.: Učni mediji in učinkovitost pouka, Sodobna pedagogika, št. 7-8, Ljubljana, 1994.
2. Ferjan, T.: Mediji in pouk, Geografija v šoli št. 1, Ljubljana, 1997.
3. Marentič Požarnik, B.: Izkustveno učenje-modna muha, skupek tehnik ali alternativni model učenja, Sodobna pedagogika, št. 1-2, Ljubljana, 1992.
4. Stoltman, I.: Old and new media in the teaching of geography, Innovation in geographical education, Hague, 1996.
5. Zypp, T.: Teaching map skills by computer-based instruction, Innovation in geographical education, Hague, 1996.
6. Sagadin, J.: Študija primera, Sodobna pedagogika, št. 9-10, Ljubljana, 1991.

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

Simona Napast

Idiomi – začimba jezika

Strokovni članek

UDK 82.081

DESKRIPTORJI: idiomi, vrste, stilistika, kontekst, jezik

POVZETEK - Idiomi nemalokrat povzročajo veliko preglavic vsem, ki se določenega jezika učijo. Pomen idioma je namreč nemogoče zgolj ugotoviti, saj imajo njegove sestavne enote povsem drugačen osnovni pomen od pomena, ki ga dajejo kot celota. Prav tako je nemogoče ugibati, kako se v povedih gramatično obnašajo - nekateri so lahko le v ednini, nekateri le kot povedkovo določilo ipd. Prav tako je omejena njihova raba v smislu stilistike in konteksta. Obstajajo namreč knjižni, pogovorni, slengovski, vulgarni, humoristični, pompozni, retorični in celo zastareli idiomi.

Professional paper

UDC 82.081

DESCRIPTORS: idioms, kinds of idioms, stylistics, context

ABSTRACT - An idiom is a fixed group of words with a special meaning different from the meaning of individual words. Its meaning is impossible to guess. Therefore idioms cause considerable difficulties to foreign learners of a certain language. But a language would be poor without idioms because they are the ones that give it the real flavour, the spice.

1. Kaj je idiom

Idiom je stalna besedna zveza besed s posebnim pomenom, ki se razlikuje od pomena posameznih besed v zvezi. Ponavadi imajo metaforičen pomen in se pogosteje uporabljajo v govoru kot v pisani besedi. Največkrat so nefleksibilni – samostalnikov ne moremo zamenjati z zaimki, tvorba pasiva ni vselej mogoča, saj se v nasprotnem primeru izgubi idiomatičen pomen.

Idiomi, fraze, stalne besedne zveze – kakorkoli že jih poimenujemo – so tiste stalnice jezika, ki ga delajo še bolj bogatega in na nek način zavitega v tančico skrivnostnosti vsakega govornega področja.

2. Vrste idiomov

2.1. Tradicionalni

Sem spadajo idiomi, katere vsak čuti kot fraze, povedane v prenesenem pomenu. V večini primerov so izrečeni kot stavki: vleči koga za nos, biti na trnih. V ostalih

primerih pa npr. samostalniška besedna zveza v stavku deluje kot samostalnik – osebek, predmet in najpogosteje kot povedkovo določilo: Človek je krona stvarstva.

Obstajajo pa tudi idiomi kot interjekcije (vzkliki): Za božjo voljo! O.K.!

2.2. Idiomi, ki izražajo čustva in občutja

To so fraze brez jasno izraženega občutja, a naravni govorec ve, kakšna čustva izražajo: pobesiti glavo. Ni nam potrebno dodatno razlagati, da pobesimo glavo od sramu, občutka krivde. Dovolj je, če rečemo: Ob njenem pogledu je vsakokrat pobesil glavo. Podoben primer je: umakniti oči.

Med čustvene idiome spadata tudi naslednja: umiti si roke (znebiti se krivde), pasti s stola (presenečenje). V obeh primerih se nobeno dejanje v resnici ne izvaja, gre le za prenesen pomen, ki je jasno razviden iz konteksta: Ob aferi si je umil roke. Ko je slišal novico, je skoraj padel s stola. (pa sploh ni nujno, da je sedel!)

2.3. Besedni pari

Veliko število idiomov sestoji iz dveh besed, ponavadi povezanih z "in" in "ali". Sestavine takih idiomov v večini primerov ne morejo zamenjati svojih mest: rit in srajca; pes in mačka; ptič ali miš.

2.4. Alegorični idiomi

Takšni idiomi niso definirani v slovarjih, saj izhajajo iz družbe in vsebujejo namig na kaj. Iz romana ameriškega pisatelja Hellerja Kavelj 22 je vse pogosteje tudi v slovenščini slišati "Where's the catch? Kje je kavelj?" Z drugimi besedami: Kje se skriva zanka? V tem se je na nek način skril originalni pomen fraze: nesmiselno, nepravično pravilo, ki ti onemogoča umik iz nevarne ali neprijetne situacije.

Velikokrat tudi proizvodni artikli s svojim imenom zaznamujejo splošno poimenovanje le-tega: *CET* kot detergent za pranje posode, *BOHOR* kot mehčalec na splošno, *PAMPERS* kot otroške pleničke.

2.5. Pregovori in reki

Pregovori vsekakor sodijo med idiome, saj so v večini primerov zastavljeni metaforično.

2.6. Primere

Obstaja veliko idiomov, ki s samostalnikom primerjajo oz. vzporejajo kvaliteto, stanje, dejanje. Te fraze ponavadi poudarjajo pomen prve besede in bi lahko pred njo preprosto postavili prislov "zelo": velik kot slon (zelo velik), slep kot miš (zelo slep), delati kot konj (zelo delati).

2.7. Sleng, žargon, argo

Vsi ti idiomi so vezani na določeno skupino ljudi (mladi, poklic, ozke politične ali drugačne skupine). Njihov pomen je tesno povezan z dejavnostjo teh ljudi in so velikokrat razumljivi le njim samim (rokovnjaščina, papagajščina).

3. Primerjava nekaterih angleških idiomov s slovenskimi frazami

3.1. Besedna zveza z enakimi sestavinami in z enakim pomenom

- za rešetkami – v zaporu;
- zategniti pas – odpovedati se dobrinam, ko primanjkuje denarja;
- napenjati možgane – močno misliti,
- zgrabiti bika za roge – obračunati z nečim brez odlašanja; odločno se lotiti neke stvari;
- gradovi v oblakih – sanje, upanja, želje, ki se ne bodo uresničile;
- spreminjati barve – zardevati od sramu;
- reven kot cerkvena miš – zelo reven;
- imeti debelo kožo – biti neobčutljiv za kritiko, neslane šale, žaljivke;
- zavihati rokave – pripraviti se na neko dejanje;
- nejeverni Tomaž – oseba, ki potrebuje trdne dokaze, da nekaj verjame; oseba, ki zlahka ne zaupa.

3.2. Podobna besedna zveza, enak pomen

- imeti mravlje v hlačah (imeti sršene v tazadnji) – biti nemiren;
- do hrbtenice (do obisti) – popolnoma;
- slaba kri (huda kri) – jeza;
- na devetem oblaku (v devetih nebesih) – zelo srečen;
- obala je čista (zrak je čist) – nevarnost je minila;
- neumen kot krtača (neumen kot noč) – zelo nespameten;
- suh kot kost (suh kot poper) – zelo suh (brez vlage);

- moker za ušesi (moker pod nosom) – brez izkušenj in znanja;
- nositi srce na rokavu (nositi srce na dlani) – odkrito kazati svoje občutke;
- v slabem vonju (na slabem glasu) – nesprejet človek, o katerem slabo mislijo;
- nočna sova (nočna ptica) – človek, ki ponočuje;
- kupiti svinjo v žaklju (kupiti mačka v žaklju) – nepremišljen nakup brez vnaprejšnjega pregleda;
- rdeč kot pesa (rdeč kot kuhan rak) – rdeč v obraz zaradi sramu ali zadrege.

3.3. Drugačna besedna zveza, enak pomen

- iz redkega zraka (iz nič) – iz nič;
- vreča živcev (živčna razvalina) – živčna, nestrpna oseba;
- žoga je na tvojem igrišču (vrsta je na tebi) – na vrsti si ti, da nekaj ukreneš;
- postelja iz vrtnic (z rožicami postlano) – obdobje, situacija miru, ugodja, sreče;
- rojstnodnevna obleka (Evin kostim) – nag;
- brisati tla (s kom), pometati(s kom) – premagati koga ali biti boljši od nekoga;
- iti se kosmuljo (držati svečo) – tretja oseba, ki je nezaželena med dvema zaljubljencema;
- morski prašiček (poskusni zajček) – oseba kot subjekt pri medicinskih ali drugih eksperimentih;
- potisniti skozi obroč (biti pod drobnogledom) – trpinčiti nekoga npr. z neprijetnimi ali težkimi vprašanji;
- ne joči za razlitim mlekom (Po toči zvoniti je prepozno.) – brez pomena je obžalovati napako, katere se več ne da popraviti.

3.4. Besedne zveze, katerih v slovenščini ne najdemo

- albatros okoli vratu – nekaj, kar te vselej spominja na prekršek, krivdo;
- ko se dvigne balon – ko se zgodi nekaj resnega, nekaj pričakovanega s strahom;
- čebela v klobuku – imeti idejo, o kateri neprestano premišljuješ in govoriš;
- mokra odeja – dolgočasen človek, ki vsem pokvari zabavo;
- zazibati čoln – po nepotrebnem pokvariti ugodno situacijo;

- požreti kamelo – verjeti, sprejeti nekaj, čemur se jasno vidi, da ni verjetno;
- odpihniti pajčevino – dati možganom novih moči in svežine;
- bičati mrtvega konja – delati nekaj, kar ne bo prineslo rezultatov;
- sladkorni obliv na torti – nepotreben dodatek, ki služi zgolj za pritegnitev pozornosti;
- spuščati zmaja – ugotoviti mnenje množice s širjenjem idej, predlogov (predvsem v politične namene);
- bela laž – neresnična izjava z dobrim namenom (ne prizadeti koga z resnico);
- jedci lotusa – leni, sanjavi ljudje, ki skrbijo le za užitek in ugodje;
- kobilje gnezdo – nekaj, kar ne obstaja ali je ničvredno oz. drugačno od pričakovanega;
- plačati skozi nos – plačati neko stvar po zelo visoki ceni;
- imeti žemljo v pečici – noseča ženska;
- peljati svinje na tržnico – smrčati ali težko glasno dihati;
- na vezalki – z majhnimi sredstvi;
- iti na zahod – umreti; stvar, ki se pokvari.

4. Zaključek

V šolskem letu 1998/99 smo z učenci pripravili projekt Angleški idiomi v risbah.

Po teoretičnem uvodu, ki sovpada z vsebino predstavljenega članka, sem učence razdelila v štiri skupine. Vsaka je dobila delovni list z osmimi angleškimi idiomi in njihovo razlago. Le-te so morali prevesti, nato pa označiti še, ali je idiom enak kot v slovenščini ali je podoben ali pa ga v našem jeziku sploh ne poznamo. Odziv učencev na ta projekt je bil fantastičen, saj sem jim izbrala humorne, nenavadne in slikovite besedne zveze, ob katerih so se ne samo učili, temveč predvsem zabavali. Naj naštejem le nekatere:

- hladen kot kumarica – hladen kot "špricer";
- jahati tigra – živeti nevarno;
- tabelska džungla – šola z nasilnimi, neukrotljivimi učenci;
- raven kot palačinka – raven kot deska;
- velika banana – pomembna, vplivna oseba;
- AC/DC – dvosmerni in enosmerni tok kot nakazovanje biseksualnosti;
- na kavčukovcu – v neprijetni situaciji.

Vsaka skupina je svojih osem idiomov predstavila še ostalim skupinam. Predstavitve so temeljile na ugibanju in sproščujočem odzivanju učencev, katerim se včasih niti sanjalo ni, kaj bi naj posamezen idiom pomenil.

Ko smo tako dodobra "obdelali" 32 idiomov, sem vsaki skupini "postregla" še z razrezanko 18-ih angleških idiomov s slovenskim prevodom. Naloga učencev je bila najti ustrezne pare. To niti ni bilo enostavno, saj jih je bilo kar nekaj takšnih, ki jih v slovenskem jeziku ni (npr. albatros okoli vratu – imeti slabo vest; pogovor med blazinami – intimni pogovor zakoncev). Toda z medsebojnim posvetovanjem in mojo pomočjo smo premostili še to nalogo.

Sledil je tretji sklop projekta, ki sem si ga zamislila kot pantomimo. Vsaka skupina je dobila en idiom, ki so ga morali predstaviti drugim skupinam. Za pravilna odgovora sta štela – dobesedni prevod in dejanski pomen idioma.

Glede na idiome, ki so jih dobili, so nalogo presenetljivo dobro opravili. Večje težave so bile le pri drugi skupini.

- *1. skupina:* biti na devetem oblaku – biti zelo srečen;
- *2. skupina:* modra nogavica – izredno pametna, izobražena ženska;
- *3. skupina:* "kavčni krompir" – neaktivna oseba, ki prosti čas preživlja z gledanjem TV;
- *4. skupina:* rezervna zračnica – odvečna maščoba okoli pasu.

Projekt smo zaključili z dejavnostjo, ki jo ponazarja naslov – Angleški idiomi v risbah. Učenci so si izbrali najljubše idiome in jih ilustrirali.

Opisano projektno delo nam je vsem ostalo v prijetnem spominu in nas je še bolj obogatilo z originalnostjo angleškega jezika.

LITERATURA

1. Grad, A.: Veliki angleško-slovenski slovar, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1992.
2. Longman Dictionary of English Idioms, Longman Group Limited, 1989.

Simona Napast (1971), profesorica angleščine in slovenščine na Osnovni šoli Fram.
Naslov: Rače, C. talcev 12, 2327 Rače, SLO; Telefon: 386 62 60 12 67

Tatjana Jereb Miklavčič

Pravljica kot čustveno izhodišče pri obravnavi teme "Imava se rada"

Poročilo

UDK 372.46:613.88

DESKRIPTORJI: pravljica, otroški parlament, prijateljstvo

POVZETEK - Avtorica opisuje organizacijski vidik pri pripravi otroškega parlamenta na temo spolnost in ljubezen.

Report

UDC 372.46:613.88

DESCRIPTORS: fairy tale, children's parliament, friendship

ABSTRACT - The article describes the organisational aspects in the preparation of children's parliament on the theme of sexuality and love.

Uvod

Otroški parlament se je v Sloveniji pojavil sočasno z uvajanjem parlamentarne državne politične ureditve. Letos smo tako praznovali že 10. obletnico otroških parlamentov, ki potekajo v organizaciji Zveze prijateljev mladine Slovenije v sodelovanju z osnovnimi šolami, kot edinstven program vzgoje za demokracijo. O temi parlamentarne razprave se vsako leto učenci odločijo na državnem otroškem parlamentu. Tako so si lansko leto izbrali temo Spolnost in aids s sloganom Imava se rada.

Otroški parlament zaseda na treh nivojih – najprej imamo šolske otroške parlamente, ki jih izvajamo na vsaki šoli posebej. Tu izberemo učence, ki šolo zastopajo na občinskem parlamentu, temu pa sledi še nacionalni parlament v začetku decembra. Res imata občinski in nacionalni parlament večjo odmevnost, vendar je večina dela vendarle opravljena v razredih, torej v šoli.

Imava se rada je tema, o kateri se moramo z različno starimi otroki oz. mladostniki pogovarjati na različen način. Prav zato smo se letos na šoli odločili, da razprave na šolskem in na občinskem nivoju ločimo za učence razredne in predmetne stopnje. Obravnavo teme na predmetni stopnji sta izpeljali kolegici, sama pa sem se poglobila v pripravo in izvedbo parlamentarne razprave za učence razredne stopnje na šolskem in občinskem nivoju.

Priprava učiteljic razredne stopnje za obravnavo teme otroškega parlamenta v razredu

Organizacija parlamenta na razredni stopnji se je začela z zamislijo za delo, ki sem jo strnila v *okrožnico z idejami za delo, namenjeno učiteljicam razrednega pouka*.

Pri tej sem si za izhodišče vzela naslednje: Tema Imava se rada je čustveno nabita, povezana z osebnimi, vsakemu človeku lastnimi, intimnimi izkušnjami. O njej je težko prosto govoriti, zlasti introvertiranim in čustveno prikrajšanim otrokom. Uporabiti moramo torej nežno, emocionalno motivacijo, ki bo otroke brez prisile napeljala k odprtemu, iskrenemu pogovoru, razmisleku in plodnemu ustvarjanju.

Vse našteto čudovito združujejo pravljice. Na voljo so nam neštete, ki se s svojo vsebino dotikajo prav ljubezni, prijateljstva in medsebojnih odnosov med ljudmi.

Otrokom naj bi ljubezen predstavili kot osnovno človekovo potrebo. Vsak človek tako kot hrano, obleko, počitek, potrebuje nekoga, ki ga ima rad. Le na ta način lahko funkcionira kot pravi človek. Veliko ljubezni potrebuje že dojenček. Spomnimo se samo nečloveškega srednjeveškega poskusa, ki ga je skupina "strokovnjakov" izvedla na skupini novorojenčkov. Le te so ob rojstvu povsem izolirali od mater: dajali so jim hrano po steklenički, jih previjali..., nihče pa jih ni smel ljubkovati, jim prigovarjati ali jih vzeti v naročje. Vsi novorojenčki so ob tem poskusu umrli.

Ljudje potrebujemo ljubezen: najprej ljubezen staršev, prijateljstvo in naklonjenost vrstnikov in nasprotnega spola. Dečki in deklice se privlačijo že pred puberteto in jim je ob tem čustvu zelo nerodno.

V okrožnici sem ob koncu dodala še naslednje:

"Tema, ki smo si jo učiteljice izbrale za pripravo na parlament, je povezana z različnimi oblikami ljubezni, ki spremljajo človeka od rojstva do smrti. Pri tem za izhodišče uporabite pravljice in zgodbe. Prav slednje znajo o različnih ljubeznih povedati toliko lepega. Prilagam vam seznam pravljic oz. knjig, ki obravnavajo omenjeno tematiko. S knjižničarko sva jih razdelili po področjih. Same se odločite, katera tema vam (tudi v povezavi z učno snovjo) najbolj leži. Predlagam,da se z učenci prvega in drugega razreda pogovarjate o prijateljstvu, z učenci 3.razreda o ljubezni v družini in z učenci 4.razreda o vrstniški zaljubljenosti in ljubezni na sploh, pri čemer naj imajo besedo tudi oni. Kajti nenazadnje: Otroški parlament je namenjen otroškim pobudam in predlogom. Skupaj ugotovite, kaj bi si otroci želeli v zvezi z letošnjo temo in morda jim bo kdo pomagal. Primer: so morda premalo časa s starši – opozorite na neustrezen delovni čas itd.

Seveda bodo ob vsem navedenem najbolj dobrodošle vaše dosedanje izkušnje in ideje. Zagotovo tudi same poznate primerne zgodbice in pravljice, ki jih na seznamu ni. Uporabite jih. Uspešno delo vam želim."

Seznam pravljic in zgodb po posameznih področjih

O prijateljstvu, 1. in 2. razred:

- Prijatelja (J. Wilkon)
- Tomi in Maša (prevedel I. Minatti)
- Klepetava želva (P. Kovač)
- Neznosni Fredi (Paul E. Stravinski)
- Žabec in tujec (M. Velthuijs)
- Gusar Berto (I. Schubert)
- Mavrična ribica (Pfister)
- Levček Leo, kralj ljubezni (prepesnil B.A. Novak)
- Mojca Pokrajculja (Koroška pripovedka)

Ljubezen v družini, 3. razred:

- Poljubček za sestrico (Wensell)
- Nerodna Avguština (Lentz)
- Srček za Nino (Pogačnik)
- Stara mama (Hubner)
- Rada te imam iz vsega svojega srca (J.B. Baronian)
- Veveriček posebne sorte (Makarovič)

O ljubezni med spoloma in na splošno, 4. razred:

- Pit in Pat (Pfister)
- Zaljubljeni žabec (Velthuijs)
- A veš, koliko te imam rad (Jeram)
- Fantek in punčka (E. Peroci)

Ko so spregovorili otroci...

Sredi novembra smo se zbrali v likovni učilnici. Vsak oddelek na razredni stopnji sta zastopala dva predstavnika učencev. Prihajali so s čudovitimi plakati pod roko in, kot sem kasneje ugotovila, z odkritimi, ljubeznivimi in odločnimi mislimi.

Prvošolci so se predstavili s plakati vezanimi na pravljice Klepetava želva, Mavrična ribica, Mojca Pokrajculja... in ob njih pripovedovali svoja spoznanja o tem, kaj je pravo prijateljstvo, ki osrečuje slehernega med njimi.

Drugošolci so brali zgodbice o prijateljstvu in rešili križanko z geslom Imejmo se radi. Učiteljice so jim prebirale zgoraj navedene pravljice, katerim je sledil pogovor o lepih, prijaznih medsebojnih odnosih, o medsebojni pomoči in o tem, da nas osrečujejo tudi majhne pozornosti. Na plakate so poleg čudovitih risbic in zgibank zapisali besede o tem, kakšnega prijatelja si želijo. Zbirali so pregovore o

prijateljstvu. V 2.d oddelku so napisali prijazno pisno bolnemu sošolcu in se naučili lutkovno igrico Naša žoga, ki pripoveduje o prijateljstvu in otroških igrah z žogo.

Tretješolci so se razgovorili o ljubezni v družini. Razmišljali so o pravicah in dolžnostih staršev in otrok. Na enega svojih plakatov so zapisali: "Starši ti veliko ljubezni posvetijo že ob rojstvu. Veliko dni in noči prebedijo. Ljubkujejo te, ti prepevajo, vodijo na sprehode. Večkrat ne zaspijo, ker mislijo nate. Vsi starši naj bi otrokom ponudili kraj topline, jih vzgajali in pripravili za nadaljnje življenje. Kar boste otrokom dajali v njihovem otroštvu, bodo oni dajali svojim otrokom. Blagor njim, ki imajo dobre starše."

Četrtošolci so pripovedovali takole: "Veseli smo bili vsebine letošnjega parlamenta, saj smo se že na začetku šolskega leta mi sami odločili, da bomo vse šolsko leto delali projekt Da bi bilo naše življenje lepše. Pogovarjali smo se o brezpogojni ljubezni, ki smo jo spoznavali ob svetopisemski Priliki o dveh sinovih. Ugotovili so, da moraš najprej imeti rad samega sebe, šele potem lahko ljubiš tudi druge".

V enem od oddelkov so se na to temo naučili čudovito pesem, ki govori o ljubezni do sebe, do drugih, do planeta, v drugem so se poglobili v pomen sožitja med sošolci in sošolkami, vrstniki, starši in otroki, starimi in mladimi. Ob pravljici Zaljubljeni žabec so razglabljali o znakih zaljubljenosti, o tem, zakaj ljubezen ne pozna meja, na kakšen način pokažemo zaljubljenost, kako ugotovimo, da smo zaljubljeni (razbijanje v prsih, vroče ti je in te zebe, ne ješ in ne spiš, si žalosten in vesel, zasanjan, jočeš se in smeješ hkrati).

Otroške ugotovitve

Kakšnega prijatelja si želimo?

- Takega, ki mu lahko zaupamo,
- zvestega,
- dobrega srca,
- potrpežljivega in strpnega,
- ki se igra z menoj,
- ki mi ne nagaja in pridno dela nalogo,
- ki se ne norčuje iz bolnih otrok,
- ki ne tožari,
- s katerim se lahko rolam in kolesarim,
- ki me razume.

Prijateljstvo je:

- če se igraš z nekom, ki ga nihče drug ne mara,
- kadar pomagaš nekomu v stiski,
- kadar se lahko nekomu zaupaš,

- če prijatelja braniš pred vsiljivci,
- kadar obiskuješ bolne in onemogle,
- največji zaklad,
- kadar ti nekdo pomaga, ko si v hudi zadregi,
- če ne sprejemaš samo pozitivnih reči, ampak jih tudi daješ in vračaš,
- če povabiš otroke z dvorišča na torto,
- če z nekom deliš skrivnost,
- ne ne sprejmeš samo pohvale, ampak tudi kritiko,
- če deliš imetje tudi takrat, ko imaš sam zelo malo,
- če je prijatelj v stiski in mu pomagaš.

Od kod se učimo pravega prijateljstva?

- iz knjig,
- od staršev in učiteljev,
- v družini,
- od pravih prijateljev.

Ljubezen v družini prepoznamo:

- če vsi skupaj delamo in se veselimo,
- če si med seboj pomagamo, izkazujemo spoštovanje, hvaležnost in prijaznost,
- če se ne prepiramo,
- če dobimo in nudimo pomoč, toplino, varnost, nežnost, razumevanje,
- če se skupaj sprehajamo in igramo,
- če te starejši brat potolaži in se postavi zate,
- če si zaupamo in znamo prisluhniti drug drugemu,
- če skušamo drug drugega razumeti,
- če skupaj nakupujemo, se pogovarjamo, peljemo na izlete, raziskujemo naravo.

Ljubezen med očetom in mamo spoznamo:

- ko spoštujeta drug drugega,
- si pomagata pri delu,
- namenjata drug drugemu pozornost, se znata veseliti.

Kdaj nas starši res ljubijo?

- Takrat, ko smo lahko mi in ne samo takrat, kadar izpolnimo njihova pričakovanja, kakšni naj bi bili.
- Ko naše ljubezni ne kupujejo z darili, ampak imajo čas in prijaznost za nas.
- Ko nam omogočajo prijetno življenje v družini – brez prepirov med starši in z veliko strpnosti do vseh.

Rad se imam...

- Če sebe nimaš rad, tudi drugih ne moreš imeti rad.
- Tudi jaz sem zelo pomemben.
- Vsak človek ima mesto v družbi.
- Lepoto človeka prepoznavamo po njegovi notranjosti.
- Težave se rešujejo s pogovori.

Kaj vse je prava ljubezen?

- Odreči se zaverovanosti vase.
- Postati občutljiv poslušalec, ki sliši, kar kdo reče.
- Dajati in prejemati brez računstva, znati prevzeti odgovornost.
- Ljubezen zdravi. Zdravi tiste, ki jo dajejo in tiste, ki jo prejemajo. Odrešenje človeštva je v ljubezni.

Ideje, kaj storiti in kaj predlagati, da bi imeli prijatelje in da bi lahko razdajali prijateljstvo? Prijateljstva in ljubezni se moramo najprej naučiti. Naučimo se ju tako, da ima najprej nas kdo rad. Nujno potrebujemo ljubezen, skrb in naklonjenost staršev. Zato ob koncu apel vsem staršem: *Imejte radi svoje otroke.*

Namesto zaključka

Če si želimo, da bodo naši zanamci gradili boljši svet, bi se morali o vsebini, o kateri sem se razpisala, pogovarjati večkrat, ne le takrat, ko je čas za otroški parlament.

Tatjana Jereb Miklavčič (1970), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Petra Kavčiča Škofja Loka.
Naslov: Stara Loka 126, 4220 Škofja Loka, SLO; Telefon: 386 64 62 51 81

Branka Kavaš

Interpersonalna komunikacija v šoli

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.06

DESKRIPTORJI: interpersonalna komunikacija, interpersonalni odnosi, zveza v paru, empatija

POVZETEK - Interpersonalna komunikacija vpliva na odnose med učitelji in učenci, ki nastajajo skozi takšno komunikacijo. Interpersonalni odnosi med učitelji in učenci so lahko avtoritativni ali pa demokratični. Ti temeljijo na partnerskem odnosu, kjer učitelj vodi komunikacijo, učenci pa se v njo vključujejo po sposobnostih, interesih in znanju. Na interpersonalne odnose med učitelji in učenci pomembno vpliva empatijsko komuniciranje, za katero je značilno dobro medsebojno poznavanje. Interpersonalni odnosi med učitelji in učenci vplivajo na učenje in na oblikovanje osebnosti učencev.

Review

UDC 37.06

DESCRIPTORS: interpersonal communication, interpersonal relations, pair relationship, empathy

ABSTRACT - Interpersonal communication influences the relations between teachers and students which come about as a result of such communication. Interpersonal relations between teachers and students can either be authoritarian or democratic. The latter are based on a partnership relationship, where the teacher leads the communication while the students become involved according to their abilities, interests and knowledge. The interpersonal relations between teachers and students are further influenced by empathic communication, where both sides have to be well acquainted with one another. Interpersonal relations between teachers and students have an impact on learning and on the formation of students' personalities.

1. Pojem interpersonalne komunikacije

Interpersonalno komunikacijo in njeno problematiko proučuje in raziskuje interpersonalna komunikologija, ki je sodobna znanstvena disciplina in se ukvarja s problematiko interpersonalne komunikacije. Predmet proučevanja je komunikacija "iz oči v oči" znotraj manjših skupin, torej neposredna komunikacija med posamezniki, še posebno v paru.

Poteka v vsakem trenutku in na vsakem mestu. Poteka lahko v formalnem okolju (predavalnica, razred) ali v povsem neformalnem (na cesti, v avtobusu, v trgovini). Večina teh komunikacij je neprisiljenih, je izmenjavanje mnenj in sporočil, ki so omejena na vsakodnevna srečanja (Barker, 1987, str. 130).

Interpersonalna komunikacija lahko poteka planirano, zavestno, z namenom, da bi dobili tudi povratno informacijo o pošiljanju informacij, sprejemanju in delovanju le-teh. Taka komunikacija je formalna, to je namerni, planirani, zavestni razgovor.

Barker (1987, str. 130) navaja, da se lahko interpersonalna komunikacija odvija v vsakem okolju, tako formalnem kot neformalnem. Večina teh sporočil je neuradnih, omejenih na vsakodnevna srečanja "iz oči v oči". Pomislimo samo na lastno komunikacijo od jutranjega do večernega pozdrava. Naša komunikacija je večinoma spontana, neorganizirana, celo slovnično nepravilna. Z izjemo telefonskega razgovora , večina te komunikacije vključuje ljudi, ki so si tako blizu, da se vidijo in tudi dotikajo. To poslana in prejeta sporočila zelo olajša in izloča potrebe za vrsto formalnih pravil, ki sledijo razgovorom, konferencam ali drugim družbenim srečanjem.

Interpersonalna komunikacija poteka večinoma med osebama, ki sta si v tesnem osebnem stiku. Sporočila, ki si jih med seboj izmenjujeta, so sprejeta in evalvirana med dve polovici v paru. Komunikator in recipient si izmenjujeta vlogi pošiljatelja (sporočilo pošilja) in sprejemnika (sporočilo sprejema).

Obe vlogi dajeta tudi pomen v izmenjavi informacij. Enakovredno medsebojno izmenjavanje mnenj je v komunikaciji zelo pomembno, saj le s tem dosežemo tudi enakovredno delitev odgovornosti.

Osebi v paru sta osredotočeni na delitev mnenj. Čeprav se tudi med njima pogosto delijo mnenja z namenom, da rešita določen problem, pa se v sporočilih izraža širok niz čustev in občutij. Njuna medsebojna sporočila imajo tudi značilen psihološki vpliv. Proces izmenjavanja sporočil narašča z radovednostjo in zavedanjem komunikatorja. Z enakovredno in učinkovito komunikacijo postaja komunikacija vzajemna, oba udeleženca krepita sebe in drugega skozi delitev mnenj in čustev.

V skupini se ravnotežje komunikacije menja, ker ima vsak udeleženec različno vlogo in status. Informacije, ki si jih med seboj pošiljajo in jih sprejemajo, niso vedno enakovredno porazdeljene.

2. Teorije interpersonalne komunikacije

Za boljše razumevanje procesa interpersonalne komunikacije si oglejmo naslednje tri teorije (Barker, 1987, str. 131):

1. *Funkcionalna teorija*. Zanjo je značilno delovanje, razgovor. Interpersonalno komunikacijo opredeljuje skozi tri dejavnike:
   - *povezovalnega* (povezovanje med osebo in njegovim okoljem);
   - *duševnega* (planiranje, spominjanje, delovanje);
   - *urejevalnega* (urejanje lastnega vedenja in vedenja drugih).

Tako delovanje nam omogoča razumeti svet in dogajanje okrog sebe. Za boljše razumevanje te teorije si zamislimo samo to, da bi ne mogli ali ne smeli komunicirati

z zunanjim svetom. Brez komuniciranja bi tudi težko preživeli, saj se skozi interpersonalno komunikacijo učimo in vzgajamo.

2. *Odnosna teorija* je v nasprotju s funkcionalno teorijo, ki je osredotočena izključno na komunikacijske dejavnike, osredotočena na raziskovanje sorodstvenih razmerij in razsežnosti interpersonalne zveze, kjer so pomembne tri dimenzije:

- *vodenje*, ki je osredotočeno na razporeditev moči v interpersonalnih zvezah, še posebno moči za vodenje narave interakcije.
- *zaupanje*, ki predstavlja sposobnost in odgovornost sprejemanja kontrolne dimenzije. Tu je zaupanje opisano kot verjetnost, da nas druga oseba ne bo izkoristila v svojem vedenju. Tu je pomembna tudi zanesljivost, ki je označena kot sprejemanje obveze, da ne izkoristiš vodenja.
- *intimnost* predstavlja najvišjo stopnja zaupanja, v kateri par lahko enakovredno zadovolji in dopolnjuje svoje potrebe. Ta dimenzija je zadovoljena v popolnosti, kadar druga oseba ne potrebuje dodatne zveze.

3. *Teorija vzporednih pomenov* je osredotočena na pomene v interpersonalni komunikaciji, njihovo usklajevanje in uspešno vodenje v vsakdanjem življenju. Eden od najpomembnejših dokazov za to teorijo je, da je vsaka komunikacija najbolje zaznavna kot koordinacija, prvotna komunikacija v interakciji z drugimi.

Komunikacija lahko poteka na dveh ravneh, na besedni ali nebesedni. Ti dve ravni komunikacije je nemogoče strogo ločiti, saj vzporedno ob prvi (besedni) komunikaciji teče tudi nebesedna.

Omenjeni ravni komunikacije sta lahko tudi v določenih medsebojnih odnosih:

- *lahko sta si nasprotni* (nebesedno sporočilo je nasprotno z besednim, z besedami izražamo zadovoljstvo, vendar izraz na obrazu tega ne kaže);
- *lahko se med seboj podkrepita in potrjujeta* (nasmeh na obrazu pri izražanju veselja);
- *med seboj se lahko tudi zamenjata* (neverbalna lahko zamenja verbalno: odkimamo, s tem izrazimo "ne").

Verbalna komunikacija se izraža ustno ali pisno. Namenjena je za komuniciranje, pogovor o objektivnem stanju, o drugih ljudeh in za informiranje o našem, subjektivnem stanju. Je pod zavestno kontrolo.

Neverbalna komunikacija pa je namenjena predvsem izražanju čustev, stališč in osebnostnih značilnosti posameznika. Izraža se lahko s celotnim telesom, z mimiko obraza, samo z očmi, z gestikulacijami, dotikom (Bratanić, 1991, str. 92).

3. Razvoj zveze v paru

Zveza v paru nastane skozi proces, ki lahko traja dalj časa (šolanje) ali pa traja le nekaj sekund. Vsaka zveza ima zato enkratne in edinstvene kvalitete, ki so značilne za vsakokratno razmerje.

Zveza v paru se navadno razvije v naslednjih stopnjah:

- *začetek, uvod* (vzpostavitev stika z določeno osebo),
- *stopnja preizkušanja* (razgovor o znanih stvareh),
- *stopnjevanje* (proces intenziviranja komunikacije, zaupnost),
- *sestavljanje* (posameznika si začneta deliti skupne stvari, interese, navade...)
- *vzpostavitev zveze* (zadnja faza v razvoju zvez).

Na kvaliteto interpersonalne zveze vplivajo predvsem naslednji dejavniki:

- *samoizpoved,*
- *zaupanje,*
- *povratna informacija,*
- *nebesedno obnašanje in*
- *medsebojna privlačnost.*

Interpersonalne zveze lahko različno uspevajo. Uspeh je odvisen od različnih tipov odnosov in stopnje socialne interakcije.

Poznano dva tipa zvez:

- zveza, v kateri posameznik opusti vse svoje interese, aktivnosti in prijatelje in postane v celoti odvisen od zveze oz. posameznika v zvezi (taka zveza temelji zgolj na odvisnosti in ne zadovolji posameznikovih potreb), in
- zveza, ki temelji na dopolnjevanju posameznikov (idealna zveza), ki pa ne izgubijo svoje identitete in preko delitve skupnega dosežejo svoje cilje.

Stopnje socialne interakcije so odvisne od tipa interpersonalne zveze, različnih oblik komunikacije ali socialne interakcije. Ločimo:

- *izmenični monolog,*
- *interakcijo spodbuda–odgovor,*
- *interakcijo s povratno informacijo in*
- *interakcijo z empatijo.*

Izmenični monolog je najmanj produktivna vrsta komunikacije, pogosto videna v manipulativnih zvezah. Osebi se sicer pogovarjata, izmenjujeta mnenje, vendar stavki tematsko niso povezani in se v dialogu izključujejo. Ker se osebi med seboj sploh ne poslušata, ju to prav nič ne moti.

Interakcija (medsebojno vplivanje) *spodbuda-odgovor* ni dosti boljša od izmeničnega dialoga. Od njega se razlikuje le v tem, da je pogovor o isti temi, vendar pa je le-ta pripravljen že vnaprej. Sogovorca že vnaprej vesta, kakšno vprašanje bo sledilo, ne glede na predhodni odgovor.

Interakcija s povratno informacijo. Predhodni stopnji zanemarjata povratno informacijo. V tej stopnji pa je povratna informacija skupna in bolj ustvarjalna. Celo v tem odnosu odgovori temeljijo na navadah in učenju. Razpravljalec, ki ima že podobne izkušnje v preteklosti, lahko odgovarja povsem avtomatično in ne potrebuje povratne informacije.

Interakcija z empatijo je najbolj učinkovita, plodna in ustvarjalna oblika komunikacije. Pomeni globoko razumevanje druge osebe, identifikacijo z njenimi mislimi in občutki. Empatija je tipična za močno in zdravo zvezo. Osebe, ki komunicirajo s pomočjo empatije, poznajo drug drugega tako dobro, da lahko predvidijo odgovore ali sporočila.

Oglejmo si še dejavnike, ki pomembno vplivajo na uspešnost odnosov med osebami.

1. *Socialna percepcija* je medsebojna odvisnost zaznavanja oseb v socialni situaciji. Pri tem je pomembno, kako doživljamo sebe in kako osebe okoli nas. Pomembno je tudi, s kakšnega položaja gledamo na dogajanje okoli sebe. Naše gledanje je lahko osebno (izhajamo iz sebe, egoistično) ali pa podobno (izhajamo iz tega, da so drugi podobni nam). Proces socializacije ima to nalogo, da pripelje socialno zrelo osebo do tega, da spremlja svet in ljudi okrog sebe ne samo s svojega gledanja, ampak tudi s stališča gledanja drugih (Bratanić, 1991, str. 46).

2. *Emocionalni odnos* je tendenca, ki usmerja naše obnašanje. V okviru tega odnosa ločimo spoznavno, čustveno in motivacijsko komponento.

Čustva se v odnosu polarizirajo na pozitivni in negativni pol. Pri polariziranju je pomembno to, iz kakšnega stališča izhajamo, iz enakopravnega, nadrejenega ali pa podrejenega. Če so si osebe enakovredne in medsebojno naklonjene (pozitivni pol), je med njimi pozitivni emocionalni odnos, rezultat tega pa je simpatija in naklonjenost. V nasprotnem primeru, ko so si osebe enakovredne, vendar pa je med njimi negativni emocionalni odnos, je rezultat tega nenaklonjenost in antipatija (Bratanić, 1991, str. 54-55).

Simpatija in antipatija sta pomembna družbena občutka v čustvenem odnosu do drugih ljudi. Imata daljnosežne posledice na uspešnost odnosov med osebami. Simpatija olajša vzpostavljanje odnosov, omogoča spontano in naravno komunikacijo. Nasproti tega pa je antipatija, ki pa predstavlja zavoro pri vzpostavljanju odnosov in otežuje interakcijo in komunikacijo.

Simpatija in antipatija nista samo trenutna občutka, ampak s svojimi občutji gradita odnos do drugih ljudi. Ti odnosi so zelo pomembna komponenta pri vzpostavljanju odnosov med ljudmi, le ti pa so zelo pomembni tudi v odnosih med učitelji in učenci.

3. *Empatija* je spoznavno emocionalna sposobnost vživljanja v položaj druge osebe in gledanje na svet z njenimi očmi. Je kompleksna sposobnost, ki vključuje intelektualno in afektivno sfero naše osebnosti.

Za šolsko situacijo sta pomembni kognitivna in afektivna komponenta empatije.

Kognitivna komponenta empatije vključuje opazovanje druge osebe z njene točke gledanja in prevzemanje njene vloge v določeni situaciji. To nam omogoča, da se lahko postavimo v položaj druge osebe, razumemo njeno razmišljanje, ne da bi pri tem opustili lastno razmišljanje. Da pa je lahko kognitivna komponenta empatije pozitivna, mora biti usklajena s čustvenim odnosom.

Afektivno-emocionalne komponente vključujejo občutljivost do občutkov druge osebe in sposobnost sočustvovanja. Pogoj za to in za sposobnost sočustvovanja je, da moramo biti v sebi močni, imeti pozitivni čustveni odnos do ljudi in življenja in biti osvobojeni notranjih konfliktov (nemira, negativnih čustev), ker nam bi lahko blokirala odprto pot do druge osebe.

Empatija je zelo pomembna tudi v šoli, v interpersonalnih odnosih med učitelji in učenci. V teh odnosih je zelo pomembno, da na učence, s katerimi smo v komunikacijskem odnosu, ne gledamo samo racionalno, da jih ne presojamo samo po tem, kar vidimo, pač pa se poskušamo vživeti v nje, kako se v določenem trenutku počutijo in v zvezi s tem uskladiti in si razložiti njihovo obnašanje.

Iz izkušenj vemo, da se v šoli premalo posvečamo občutkom in smo preveč usmerjeni na podajanje znanja. Empatični učitelj bo razumel učence celovito in jih sprejemal takšne, kakršni so.Potrudil se bo, da se jim bo z ustreznimi vzgojnimi metodami in postopki približal in jim pomagal pri njihovem razvoju.

Da lahko učitelj prilagodi komunikacijo s svojimi učenci, mora z njimi empatijsko komunicirati, se vživeti v njih. Učitelj mora tudi preko svojega delovanja vplivati na razvoj empatijskih sposobnosti svojih učencev, kajti šele tako (medsebojno empatijsko) komuniciranje pomeni osnovo za vzpostavitev pravega dialoga, ki bo temeljil na medsebojnem spoštovanju.

Ljudje rešujemo medsebojne konflikte oz. spore na različne načine. Nekateri jih z jezo, s prizadetostjo ali celo s silo.

Druga pot, ki je vsekakor ustreznejša in bolj uspešna, je reševanje konfliktov z namenom, da skupno rešimo problem. Pot do tega je razgovor, s katerim skušamo ugotoviti, kaj teži posameznika. Interpersonalne spore lahko uspešno rešimo z voljo in energijo, ki je potrebna, da z medsebojnim razgovorom rešimo nastali konflikt (Barker, 1987, str. 151).

Barker (1987, str. 145) trdi, da tako kot zveze nastanejo, žal tudi razpadejo. Tudi razpad lahko traja nekaj let ali pa se konča v trenutku.

4. Interpersonalni odnosi v učnem procesu in položaj učencev

Interpersonalni odnosi so med učitelji in učenci zelo pomembni. So temeljni odnosi sodelovanja med učitelji in učenci. Med seboj pa se lahko razlikujejo, saj imata učenec in učitelj različni vlogi.

O pomembnosti odnosov med učitelji in učenci je govoril že J.A. Komensky. Zapisal je: "Učitelji naj bodo dostopni in ljubeznivi, tako da ne odbijajo učencev z osornostjo, marveč jih pridobivajo z očetovsko naklonjenostjo, s prijaznim obrazom in ljubeznivimi besedam." (Komensky, 1995, str. 95)

Bistven kakovostni pogoj za razvoj odnosov je *humanost*. Le-ta se izraža v medsebojnem spoštovanju, ohranjanju in razvijanju samostojnosti učenčeve in učiteljeve osebnosti, v njunem medsebojnem spoštovanju in upoštevanju pravic in dolžnosti, ki jih imata v okviru svojega dela.

Interpersonalni odnosi učence in učitelje medsebojno obvezujejo, omejujejo in hkrati osvobajajo in vodijo k sproščenemu ustvarjalnemu ravnanju (Kramar, 1990, str. 32).

Kramar (1990, str. 32-33) deli interpersonalne odnose med učitelji in učenci na avtoritativne in demokratične interpersonalne odnose.

Avtoritativni interpersonalni odnosi so za učence zelo ovirajoči, saj jih v osebnostnem razvoju močno omejujejo. Za take odnose je značilna stroga meja, ki jo postavi učitelj s svojim stilom in načinom poučevanja. Komunikacija je enosmerna, v takšnih odnosih je veliko nezaupanja, stroga kontrola in ukazovanje učitelja. Učitelj zna vse, ima vedno prav, ima pravico do resnice, učitelj je tisti in edini, ki vzgaja in izobražuje. Učenci so v podrejenem položaju, samo poslušajo in izvršujejo ukaze.

Takšen odnos je za razvoj odnosov, ki naj se oblikujejo z medsebojnim sodelovanjem, neprimeren. Pripelje do medsebojnega manipuliranja, nezaupanja in skritega ogrožanja, takšno ozračje pa nikakor ne omogoča razvoj kvalitetnih odnosov med učitelji in učenci.

Demokratični interpersonalni odnosi pa temeljijo na partnerskem odnosu, kjer učitelj vodi komunikacijo, učenci pa se v njo vključujejo po sposobnostih, interesih in znanju. Komunikacija je dvosmerna. Učitelj spodbuja učence in starše k sodelovanju, jih sprašuje ter upošteva njihova mnenja in interese. S takimi odnosi se vzgoja in izobraževanje pretvarjata v skupno delo učitelja in učencev, skupno reševanje nalog in problemov ter delitve rezultatov oz. uspeha. Skozi takšno komunikacijo se lahko ustvari kreativna vzgoja in izobraževanje in samo tako lahko učitelji in učenci postanejo avtorji lastnega razvoja in napredovanja (Kramar, 1990, str. 32-35).

Odnose med učiteljem in učenci lahko razdelimo na posredne in neposredne. Pri posrednem odnosu učitelj izrablja svojo nadrejeno vlogo in daje učencem in staršem navodila in postavlja zahteve. Tak odnos je seveda svojstven avtoritativnemu interpersonalnemu odnosu.

Njemu nasproten pa je neposreden odnos, v katerem si stojita učitelj in učenec drug ob drugem in sta enakopravna partnerja. Med njima poteka dialog, ki temelji na humanosti in dajanju povratnih informacij. Le-te so zelo pomembne, saj lahko z njimi učitelji in učenci presojajo vrednost razlag, postopkov in metod in medsebojnega vplivanja in razumevanja.

Za uspešnost interpersonalnih odnosov pa je potrebno izhajati tudi iz dejstva, da je vsak posamezen učenec edinstven in da moramo razumeti njegov celoten razvoj, ki zajema učenca in njegovo okolje. Zato morajo učitelji gledati na učenca kot na celoto, ki ima svoja pravila, sposobnosti, probleme in specifične načine reševanja le-teh.

Interpersonalni odnosi imajo v vzgojno-izobraževalnem procesu različne pojavne oblike. Kažejo se kot:

- odnosi v oddelčni skupnosti,
- odnosi med učitelji in učenci v učnem procesu,
- odnosi v v procesu obravnave novih vsebin in kot
- odnosi v verifikacijski fazi.

5. Opredelitev raziskovalnega problema in metodologija

5.1. Namen raziskave in razčlenitev raziskovalnega vprašanja

Problem raziskave je omejen na empatijsko komuniciranje med učitelji in učenci in vpliv le-tega na odnose med njimi.

Empatijsko komuniciranje pomeni, da se med seboj tako dobro poznamo,da se lahko vživljamo v položaj osebe, s katero komuniciramo, da lahko določen problem gledamo tudi z očmi druge osebe.

Empatija je zato zelo pomembna tudi v šoli, v odnosih med učitelji in učenci. Razvita empatijska sposobnost učiteljev pride do izraza v komunikacij in le-ti lahko potem prilagodijo svojo komunikacijo sposobnostim in razumevanju učencev.

Problem smo razčlenili na naslednja raziskovalna vprašanja:

- kaj učenci najbolj cenijo pri učitelju;
- kaj vpliva na ustvarjanje pozitivnih odnosov med učenci in učitelji;
- kateri so najpogostejši vzroki nesporazumov med učitelji in učenci;
- od česa je odvisna discipliniranost učencev pri pouku.

Z empiričnim raziskovanjem sem želela raziskati, kako dobro se med seboj poznajo učitelji in učenci in kako to medsebojno poznavanje vpliva na odnose med njimi.

Težišče raziskovanja je vpliv empatije na razvoj takih odnosov med učitelji in učenci, ki bodo temeljili na medsebojnem spoštovanju in upoštevanju.

Domnevam, da kljub temu, da je v šoli osnovna pozornost namenjena vsebini in z njo povezanimi dejavnostmi in zahtevami, da so učitelji in učenci pozorni tudi na medsebojne odnose, saj le-ti lahko veliko prispevajo h kvalitetnemu delu v šoli.

5.2. Osnovna raziskovalna metoda

V raziskavi sem uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Za zbiranje empiričnih podatkov sem priredila dva anketna vprašalnika (Bratanić, 1991, str. 68), namenjena učencem in učiteljem.

Učence smo povprašali o tem, kaj najbolj cenijo pri učitelju, kaj po njihovem mnenju vpliva na ustvarjanje pozitivnih odnosov med učitelji in njimi, kateri so najpogostejši vzroki nesporazumov med učitelji in njimi in od česa je odvisna njihova discipliniranost pri pouku.

Drugi vprašalnik je bil namenjen učiteljem. Pri učiteljih so bila vprašanja enaka, le pri prvem so morali odgovoriti, kaj po njihovem mnenju učenci najbolj cenijo pri njih.

5.3. Osnovna populacija in vzorec

Vzorec predstavlja 120 anketiranih učencev 5. in 8. razreda v osnovni šoli in 14 anketiranih učiteljev, ki poučujejo v teh razredih. Anketiranje je bilo vodeno, izvedeno v decembru 1999.

5.4. Rezultati in interpretacija

Odgovori na vprašanje, ki smo ga zastavili učencem, kaj najbolj cenijo pri učitelju, nam kažejo, da učenci najbolj cenijo pri učitelju jasno, sistematično in zanimivo poučevanje (40,8%). To nam kaže, da so učenci že zelo kritični do načina, s katerim si pridobivajo določena znanja in na nekatera načela poučevanja, ki so pomembna za uspešno in nazorno delo. Slaba tretjina (30%) respondentov je navedla prijeten, topel in razumevajoč odnos učiteljev do njih. Dobra petina (22,5%) na to vprašanje odgovarja, da je to pravično in objektivno ocenjevanje. Iz tega lahko sklepamo, da so učenci v večini zadovoljni z ocenjevanjem in temu odgovoru niso namenjali posebne pozornosti. Vedro razpoloženje učiteljev je dobilo le 5% pristašev, kar pomeni, da učitelji svoje delo opravljajo "profesionalno" in njihovo razpoloženje ne vpliva na konkretno delo z učenci. Na osnovi dobljenih

rezultatov sklepamo, da je za učence najmanj pomemben zunanji izgled učiteljev (1,7%).

Na vprašanje, kaj vpliva na ustvarjanje pozitivnih odnosov med učitelji in učenci, je kar 53 učencev menilo, da je to odkrit in topel odnos učitelja ter razumevanje in spoštovanje osebnosti učenca (44,2%), 35,8% jih navaja, da je to enak odnos do vseh učencev, 14,2% repondentov pa se odloča za pravično in objektivno ocenjevanje. Za ustvarjanje pozitivnih odnosov je za učence najmanj pomembna zanimiva razlaga (5,8%).

Na vprašanje o najpogostejših vzrokih nesporazumov med učitelji in učenci prevladujejo odgovori, da je to nespoštljiv odnos učencev do učiteljev (44,2%). Za ta odgovor lahko rečemo, da kaže visoko stopnjo samokritičnosti in tudi zrelosti pri učencih, saj iz izkušenj vemo, da tudi to ni vedno edini razlog. Sledita odgovora, da mora imeti učitelj vedno prav in podcenjevalni odnos učiteljev do učencev. Le-ta je bil izbran 26-krat in predstavlja 21,7% odgovorov. Ti podatki so lahko opozorilo na enostransko obnašanje in pretirano poudarjanje lastne nezmotljivosti.

Najmanjkrat so učenci navajali nerazumevanje in neupoštevanje mnenj učencev. S tem odgovorom smo učitelji lahko najbolj zadovoljni, saj nam pove, da smo do svojih učencev kar razumevajoči in upoštevamo njihovo mnenje.

Učenci menijo, da je disciplinirаnost učencev pri pouku odvisna predvsem od zanimivosti učne snovi (39,2%), od strogosti učitelja (22,4%), od družinske vzgoje (22,4%) in od motiviranosti učencev za učno delo (14,2%).

Rezultati, dobljeni z odgovori učiteljev nam kažejo, da kljub obsežni učni snovi in zahtevnosti dela ter številu različnih učencev, ki jih poučujejo (anketa je bila izvedena na predmetni stopnji), dobro poznajo svoje učence. To nam pokaže, da veliko pozornosti namenjajo odnosom z učenci, upoštevajo njihovo individualnost in hkrati celovitost.

Učiteljem smo zastavili vprašanje, kaj po njihovem mnenju učenci najbolj cenijo pri njih. Polovica jih meni, da je to jasno, sistematično in zanimivo poučevanje, dobra petina (21,4%) navaja topel in razumevajoč odnos do učencev, kar nas opozarja, kako pomembni so interpersonalni odnosi med učitelji in učenci tudi za učitelje in da mu pri svojem delu posvečajo kar velik delež razmišljanja in lastnega udejstvovanja. Desetini respondentov je pomembno pravično in objektivno ocenjevanje, ostali pa navajajo, da učenci najbolj cenijo pri učitelju subjektiven odnos do vsakega učenca in pa občutek, da mu lahko zaupajo. Seveda pa do vsega tega pridemo spet preko humanih in spoštljivih interpersonalnih odnosov med učitelji in učenci. Zunanji izgled je skoraj nepomemben.

Na vprašanje, kaj vpliva na ustvarjanje pozitivnih odnosov med učitelji in učenci, je kar polovica anketiranih učiteljev (7 ali 50%) odgovorila, da je to odkrit in topel odnos učitelja ter razumevanje in spoštovanje osebnosti učenca. Ta odgovor je bil po izbranosti na prvem mestu tudi pri učencih.

Tudi učitelji (kot učenci) navajajo na drugem mestu odgovor številka 2, ki je navajal enak odnos do vseh učencev. To nam kaže, da učitelji pri svojem delu veliko pozornosti posvečajo individualizaciji in diferenciaciji in upoštevajo individualnost posameznega učenca.

Učitelji menijo, da so najpogostejši vzroki nesporazumov nespoštljiv odnos učencev do učitelja (71,5%), kršenje dogovorjenih pravil (šolskega reda) in neizpolnjevanje svojih dolžnosti.

Učitelje so tudi povprašali, od česa je odvisna discipliniranosti učencev pri pouku. Respondentje so največkrat izbrali motiviranost učencev (64,3%). To si lahko razlagamo s tem, da učitelji izhajajo iz sebe, iz svojih dolžnosti oz. obveznosti do učencev. V ospredju jim je še vedno motiviranost in s tem trud, da vsakega posameznega učenca poskušajo motivirati in ga pridobiti, da bi z zanimanjem spremljal šolsko delo ter se tako aktivno vključil v učenje, ne glede na svoje interese, odnosa do dela ali pričakovanj. V primerjavi z učenci, se ta izbor zelo razlikuje, saj so učenci motiviranost izbrali najmanjkrat.

Zanimivo je tudi mnenje učiteljev, ki pri tem vprašanju niso izpostavili družinske vzgoje, kar kaže, da učitelji redko prenašajo odgovornost na družino in iščejo vzroke za spore iz neposrednega dela z učenci.

Rezultati kažejo, da se učitelji in učenci med seboj dobro poznajo, saj so odgovori na posamezna vprašanja po frekvenci podobno zastopani pri obeh skupinah. Edino razlikovanje je pri zadnjem vprašanju, kjer učenci navajajo, da je disciplina pri pouku odvisna od zanimivosti učne snovi, učitelji pa navajajo motiviranost učencev. Vendar tudi tu lahko opozorimo na to, da vzroki, ki jih navajajo tako učenci kot učitelji izhajajo iz njih ali pa je to nek zunanji dejavnik in med njimi ni medsebojnega obtoževanja. Tudi drugi odgovori nam kažejo, da se učitelji in učenci med seboj dobro poznajo, to pa seveda zelo ugodno vpliva na njihove medsebojne odnose.

6. Zaključek

Rezultati so pokazali pomembnost odnosov med učitelji in učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu. Prav gotovo ni vseeno ali učitelj čuti naklonjenost do učenca in učenec do njega. Vse te čustvene kvalitete, ki nastajajo v medsebojnem odnosu, zelo vplivajo na sprejemanje, razumevanje in medsebojno spoštovanje, vse to pa seveda na kvalitetnejši pouk.

Raziskava je pokazala tudi pomembnost empatije v medsebojnih odnosih med učitelji in učenci. Le-ta nam omogoča, da se v medsebojnih odnosih vživimo drug v drugega, gledamo na okolico z drugimi očmi. Vse to pa nam omogoča, da mnogokrat lažje razumemo drugega, gledamo na problem z njegovimi očmi in tako lažje rešimo marsikateri problem.

Odnose med učitelji in učenci pa moramo poglabljati tudi z večjo strpnostjo, medsebojnim razumevanjem, sprejemanjem različnega mišljenja, stališč in tudi čustvenega doživljanja. Pri tem pa se moramo vsi zavedati, da ima vsak pravico do izražanja lastnih misli, do zmote, ne da bi se bal kakšnih neprijetnih povračilnih ukrepov.

Komunikacija med učitelji in učenci mora biti strokovno in znanstveno zasnovana in na kvalitetni ravni. V njej morata biti zagotovljena integriteta in dostojanstvo učiteljeve in učenčeve osebnosti. To morajo učitelji spoštovati tako na relaciji interpersonalnih odnosov kot na ravni delovnih in formalnih odnosov.

Interpersonalni odnosi so zelo pomembni v našem vsakdanjem življenju, to pa je v šoli še toliko bolj pomembno, saj ti odnosi oblikujejo marsikatero osebnost otrok, s katerimi vsakodnevno komuniciramo in smo z njimi v takšnih ali drugačnih odnosih.

Zelo pomemben kakovostni pogoj za razvoj odnosov je humanost, ki se izraža v medsebojnem spoštovanju, ohranjanju in razvijanju samostojnosti učenčeve in učiteljeve osebnosti, v njunem medsebojnem spoštovanju in upoštevanju pravic in dolžnosti, ki jih imata v okviru svojega dela.

LITERATURA

1. Barker L., Communication, str. 129-155, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Yersey, 07632, 1987
2. Blažič M., Izbrana poglavja iz didaktike, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1995
3. Brajša P., Pedagoška komunikologija, Školske novine, Zagreb, 1993
4. Bratanić M., Mikropedagogija-Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja, Priručnik za studente i nastanvinke, Drugo izdanje, Školska knjiga, Zagreb, 1991
5. Glasser W., Učitelj v dobri šoli, Regionalni izobraževalni center Radovljica, Radovljica, 1998
6. Komensky J.A., Velika didaktika, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1995
7. Kramar M., Učenci v vzgojnoizobraževalnem procesu sodobne šole, Didakta, Radovljica, 1990
8. Mandić T., Psihologija komunikacije, Glotta nova, Ljubljana, 1998
9. Neill S., Neverbalna komunikacija u razredu, Educa, Zagreb, 1994
10. Pšunder M., Učitelejvo učinkovito vzgojno izobraževalno delo, Pedagoška obzorja 1-2, 1998, str. 16-24
11. Komunikacija in jezikovna kultura v šoli, Zbornik, Pedagoška akademija, Ljubljana, Tiskarna Pleško, Ljubljana, 1990

Branka Kavaš, profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Bežigrad in študentka podiplomskega študija na študijski smeri poučevanje na razredni stopnji.
Naslov: Jarška 36, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 14 14 315

Jasmina Starc

Komunikacija preko medijev

Strokovni članek

UDK 316.77

DESKRIPTORJI: komunikacija, funkcije komunikacije, mediji, oglaševanje, Internet

POVZETEK - Pri komuniciranju ima tehnologija pomembno vlogo. Brez nje si skorajda ne moremo več zamisliti sodobnega prenosa informacij. Komunikacija preko medijev pomeni širitev sporočila od oddaljenega prejemnika preko hitre reprodukcije ali distribucije z relativno nizkimi stroški za potrošnika. Najbolj razširjene oblike množične komunikacije so časopis, radio, televizija, Internet.

Professional paper

UDC 316.77

DESCRIPTORS: communication, communication functions, media, advertising, Internet

ABSTRACT - Technology plays an important role in communication. Without it we cannot imagine any modern transfer of information. Communication through media means the dissemination of a message from a distant receiver through fast reproduction or distribution with relatively low consumer costs. The most widely used forms of mass communication are the newspaper, radio, television, Internet.

Danes smo, bolj kot kdaj koli doslej v zgodovini, medijska družba. Niti en dan ne mine, da ne bi občutili vplivov množične komunikacije. Rekli boste: "To ni res. Saj ne gledam TV vsak dan!" Mogoče res ne, ampak ali se niste zbudili ob poročilih, brali časopis ob zajtrku in jutranji kavi, poslušali zgoščenko, brali oglasne deske, šli v kino, prebrali knjigo ali kupili revijo v kiosku?

Komunikacijo uporabljamo dnevno, da se informiramo o svetovnih dogodkih, z njo si pomagamo načrtovati vikende glede na vremensko napoved, ki smo jo prebrali v dnevnem časopisju ali pa ob prijetni glasbi iz radia za trenutek pozabimo na vsakdanje skrbi.

Z drugimi besedami je komunikacija preko medijev širitev sporočila od oddaljenega prejemnika preko hitre reprodukcije ali distribucije z relativno nizkimi stroški za potrošnika (Blažič, 2000). Sporočilo je preneseno od izvirnika do širšega občinstva preko posrednika kot je radio, televizija ali časopis. Kljub temu, da vse oblike množične komunikacije vplivajo na naše življenje, so najbolj razširjene časopis, radio, tonski zapis, televizija in z njo tudi film.

Če ste član televizijske generacije, boste zlahka prepoznali televizijske osebnosti, kot so Bill Cosby, John Forsyth, Joan Colins, Oprah kot pa člane predsednikovega kabineta ali vzgojiteljice iz predšolskega obdobja. Televizija je najmočnejši in najvplivnejši množični medij zaradi svoje razsežnosti in prilagodljivosti svojim uporabnikom. Zelo malo je družin, ki ne bi imele doma televizije, nekatere celo več kot eno. Televizija kreira programe tako, da zadovolji vsakega gledalca. Risanke, dokumentarni filmi, "limonade", široka paleta oddaj, iger na srečo, resničnih zgodb, nadaljevank, športa, izobraževalnih oddaj skušajo zadovoljiti potrebe vseh gledalcev. Vedno se najde za vsakogar nekaj, ker se televizija brez težav prilagaja dogodkom in potrebam časa.

Radio je priljubljen že dobrih 60 let. Mnogi od nas med vožnjo v službo, med delom v službi ali kuhanjem in pospravljanjem doma vklopimo radio in si poiščemo najljubšo postajo. Glasba je povsod v naši družbi, od klasične glasbe v zdravniških ordinacijah do disko glasbe v lokalnih diskotekah. Kakor se spominjamo pesmi iz različnih obdobij našega življenja, tako se tudi spominjamo različnih desetletij v glasbi, ki je bila popularna tisti čas. Uspeh radia velja pripisati tudi njegovi prilagodljivosti. Prenosni tranzistorji nam omogočajo, da jih nesemo kamorkoli, od plaže do pisarne. Radio je eden najbolj zanesljivih oblik komunikacije, ker lahko uporabljamo baterije namesto elektrike. Izredno koristen je tudi za oglaševanje, saj si lahko veliko majhnih organizacij, ki si ne morejo privoščiti stroškov za TV, vseeno priskrbi ne predrago reklamo.

Funkcije komunikacije preko medijev

Poznamo tri glavne funkcije komunikacije (Barker, 1987, str. 357):

- informiranje,
- zabava,
- prepričevanje.

Čeprav se vse tri funkcije prepletajo, lahko rečemo, da širjenje informacij prvotno pripada medijskim novicam, tako elektronskim kot natisnjenim. Danes je predvajanje novosti tako hitro, da ima vpliv zgodbe "vroči tisk" namen šokirati občinstvo. Kdaj pa kdaj se zgodi, da so novice tudi "slabe": vojna, pomanjkanje, letalske nesreče, umori, vse to so lahko dogodki za katerikoli dan. Takojšnje poročanje teh dogodkov je namenjeno vplivanju na poslušalce. Narejenih je bilo veliko preučevanj o vplivu "dobrih" in "slabih" informacij na čustva ljudi in njihovo dojemanje medijev. Študije so pokazale, da so ljudje, ki so bili izpostavljeni branju časopisov s pretežno "slabimi" informacijami, ocenili te časopise za bolj negativne kot pa tiste časopise z "dobrimi" novicami. Iz tega lahko sklepamo, da je ugled časopisa vrednoten višje z razglašanjem "dobrih" novic, kot pa tisti časopisi, ki poročajo o večjem številu prekrškov, nesreč, umorov.

Razširjenost informacij se nanaša na način, kako občinstvo sliši novice o dogodkih, predmetih oz. izdelkih, spremembah v politiki, idejah, filozofijah. Lahko bi uganili, da večina naših informacij pride preko množičnih medijev. Množični mediji so zlasti efektivni v obveščanju občinstva o glavnih, pomembnejših današnjih dogodkih, manjši vpliv pa imajo takrat, ko poročajo nekaj novega o že znani zadevi ali dogodku in takrat, kadar imajo novice manjšo vlogo. Medtem ko se veliko ljudi

seznanja o letalski nesreči ali hudem potresu preko medijev, se morajo novice, ki govorijo o spremembah uradnih ur knjižnice ali spremembah voznih redov avtobusov širiti na drugačen način.

Naslednja funkcija množičnega medija je zabava. Četudi radio, TV in filmi funkcionirajo kot mediji, ki v pretežni meri informirajo, pomeni zabava primaren vir njihovih poročanj. Zabava pokriva veliko različnih stvari. Na primer prostor namenjen zabavi v časopisih vključuje stripe, horoskope, stolpce za svetovanje, križanke, karikature. Na televiziji zabava vključuje glasbene oddaje, igre na srečo, komedije, športne dogodke, "limonade". Radijska zabava pa danes ponuja predvsem glasbo, razgovori z znanimi osebnostmi, radijske igre. In kaj imajo vse te oblike skupnega? Potrošnikom omogočajo neke vrste pobeg pred vsakdanjostjo, napetostjo in stresi.

Prepričevanje kot naslednja funkcija množičnega medija je predstavljeno z oglaševanjem predmetov, storitev, političnih kandidatov, dobrodelnih akcij. Elektronski in natisnjeni mediji imajo velik potencial za prepričevanje, vendar v odvisnosti od narave sporočila. Obstajajo medijski specialisti, ki analizirajo kje in kako naj bi bilo sporočilo nameščeno, da bo imelo večji vpliv na bralce in poslušalce.

Oglaševanje in komunikacija

Oglaševanje preko radia in televizije prepričuje določeno množico ljudi, da se odločijo za nakup čim večjega števila izdelkov ali storitev. Med dnevnimi nanizankami, ki privlačijo na tisoče žensk, so vključene komercialne reklame za spodnje perilo, razna čistila, lepotne izdelke in izdelke za žensko higieno. Večina nas si zlahka zapomni določen oglaševalski slogan ali oglas. Oglaševalska sporočila morajo narediti več kot le zbujati pozornost, da so uspešna. Če radijski ali televizijski oglasi ne prepričajo kupcev, propadejo ne glede na to kako zanimivi so. Oglaševanje je bilo sprejeto tudi v tiskanih medijih, vendar jih mnogi ljudje doživljajo kot napad na njihovo privatno življenje, jezni so zaradi premajhnega nadzora nad vrstami, kvaliteto in dolžino oglasov.

Pri oglaševanju izdelkov je lahko en medij uspešnejši od drugega. Tako je radio najbolj uspešen pri oglaševanju hrane, čistilnih izdelkov, razprodaj oblačil, kjer vizualni izgled ni tako pomemben kot sama informacija. Televizija pa je uspešnejša tam, kjer sta pomembna tako vidno kot slušno zadovoljstvo. Videti, kako določen izdelek deluje ali učinkuje, je bolje, kot samo slišati o tem. Tudi oglaševanje hrane za živali je zelo uspešno preko televizije.

Oglaševalce pa ne skrbi samo za uspešno prodajo njihovih izdelkov, ampak tudi odnosi z javnostjo. Ti so bolj enostavna oblika oglaševanja, ki je oblikovana na osnovi vedenja in prepričanja. Tako na primer McDonalds prodaja (ne)zdravo hrano in hkrati skuša pridobiti ugled s tem, da daje denar v dobrodelne namene,

sponzorira restavracije za otroke in piše članke o zadovoljstvu njihovih uslužbencev.

Pri oglaševanju preko TV ne moremo preko vpliva oglaševanja na otroke. Največ TV reklam zanje je ob sobotah in nedeljah zjutraj, ko televizijske hiše predvajajo otroški program. Otroci so "bombardirani" z zapeljevanjem s kosmiči, sladkarijami in igračami. To otroke spodbuja, da prepričujejo starše, da jim kupijo določene izdelke. Velikokrat oglaševalci ponudijo tudi nagrade. Starši pa so ob tem več ali manj prepuščeni nemilosti TV reklam, ki vplivajo na otroke.

Komunikacija preko radia

Radio kot prvi med elektronskimi mediji je bil novost v 1920. letih. Ponujati se je začel kot alternativa tiskanim informativnim medijem. Pozneje ga je kot novost zamenjala televizija, video rekorder, računalnik in mnogi drugi programi in podatkovni servisi, ki so v množični medij spremenili še osebni računalnik.

Dnevi radia zaradi tega še niso mimo, kajti radio lahko pojmujemo kot "drugega človeka", ki se pomenkuje z vami.

Največja odlika radia je, da je zelo uporaben tako v nepričakovanih kot nujnih situacijah, ko je treba do javnosti spraviti kakšno zelo pomembno sporočilo. Še vedno je pomemben vir obveščanja o zaprtih cestah, o nevarnostih v naravi, o političnem dogajanju doma in po svetu in nenazadnje tudi za oglaševanje in promocijo raznih izdelkov in storitev različnih organizacij. Vsekakor se obvestila na radiu posredujejo skozi ves dnevni program in niso zbrana na kupu. Tako daje radio možnost čim večjemu številu poslušalcev, da je o dogodkih obveščeno ravno zato, ker obvešča v različnih časovnih presledkih.

Na radiu morajo z zvokom zapolniti prav vsako uro in eden od najcenejših programskih virov je prav kontaktna oddaja s poslušalci, ki kličejo po telefonu. Teme, o katerih komunicirajo poslušalci prek radia, so različne. Lahko gre za "temo dneva" ali pa za "mikrofon je vaš", ko imajo poslušalci možnost izražati svoje mnenje preko radijskih valov. Raziskave kažejo, da nekateri poslušalci kličejo z namenom motivirati druge ljudi h kakšni akciji, drugi pa se oglašajo samo zato, ker so osamljeni.

Veliko organizacij se odloči, da bodo s pomočjo producentskih hiš, ki razvijajo zamisli in scenarije za radijske spote, naredili radijski spot (reklamo, informacijo) zanimiv, pomljiv in prepričljiv. Zavedajo se, da mora biti komunikacija s poslušalci radia visoko kvalitetna, če želijo, da doseže svoj učinek. Pri tem so zelo pozorni na stilistična, vizualizacijska in spominska sredstva (Hunt, Grunig, 1995, str. 150-153).

Stilistična sredstva sestavljajo humorni dialog (izkoriščanje kontrasta med osebama, ena je ponavadi nepoučena in zato smešna, druga pa je pokroviteljska in

nevedneža poučuje in tako posreduje potrebne informacije), poučni dialog (gre za različico humornega dialoga, nepoučenemu manjka informacija, poučeni pa mu priskoči na pomoč), monolog (dobro se obnese pri zdravstvenih informativnih kampanjah).

Vizualizacijska sredstva pomagajo poslušalcem, da "vidijo", kaj se dogaja. Nekateri celo dokazujejo, da je tako radio bolj učinkovit od TV, ker si lahko vsak poslušalec po radijskih zvokih predstavlja takšne like in govorce, kakršni so mu všeč. Nekatera vizualizacijska sredstva so karakterni glasovi (stereotipi mulcev, starcev, avtoritativni napovedovalci, pikolovski profesor), glasba (pričara prizorišče ulice, poroke ali romantično razpoloženje, vrvež), zvočni učinki (živ žav na otroškem igrišču, gradbišče, kuhinjo, živalski vrt).

Spominska sredstva nam pomagajo ohraniti informacijo med poslušanjem radia s pomočjo ponavljanja, pretiravanja in humorja na račun pozabljivca.

Komunikacija preko televizije

Sporočila, ki jih vidimo po televiziji, postanejo v javnosti nemudoma prepoznavna, samo prepoznavo pa velikokrat spremlja pripoznava ideje ali programa. Komunikacija, ki poteka preko televizije, je oglaševanje preko vizualne informacije.

Sporočila za objavo so že nekaj desetletji vir ne le za tiskane članke, ampak tudi za oddajne reportaže. Včasih je sporočilo za objavo preneseno dobesedno. Pogosto se zgodi, da informativni mediji iz njega črpajo ideje za svoje zgodbe. Praviloma gre za nekaj minutne video posnetke, ki jih lahko TV postaja deloma ali v celoti prikaže in z njimi vizualno informativno podpre poročilo ali zgodbo svojega poročevalca.

Televizija je nadvse specializiran medij in sporočila, ki naj bi jih prikazovala, morajo ustrezati najvišjim tehničnim in vsebinskim standardom. Zato imajo mnoge večje organizacije lastne producentske oddelke, saj imajo dovolj dela, da upravičijo tak strošek. Tako na primer pri Johnson&Johnson uporabljajo zunanje producente, kadar potrebujejo reklame za svoje proizvode. Sporočila, ki jih namenjajo svojim uslužbencem, delničarjem in upravljalcem podružniških podjetij, pa pripravljajo v hiši, kakor tudi učne filme in kasete, ki jih trgovski potniki nosijo po bolnišnicah in k zdravnikom, da z njimi "demonstrirajo" uporabo kirurških niti in drugih proizvodov med operacijo, pa tudi kasete, na katerih prikazujejo proizvodnjo in distribucijo tablet.

Komunikacija preko računalnika

V zadnjem desetletju je poslovno komuniciranje doživelo pravo revolucijo, kajti računalnik se je iz specialnega orodja v rokah peščice spremenil v standardno pisarniško opremo, ki jo najdete tako rekoč na vsaki mizi.

Z elektronsko pošto lahko svoje zamisli in informacije hitro širite in dobivate odgovore nanje, pa najsi so prejemniki zbrani na enem kraju ali razkropljeni po vsej Sloveniji. Komunikacija preko elektronske pošte je zanesljiva, saj naše informacije, ki jih pošljemo v računalniško mrežo, ki je opremljena z ustreznimi šiframi, zagotavlja varnost in hitro distribucijo. Poleg tega pa mnogi sistemi omogočajo pošiljatelju, da lahko preverja, ali in kdaj so naslovljenci pregledali svoje "poštne nabiralnike". Če pošiljatelj opazi, da naslovljenec ne pogleda in ne pogleda, bo pač prav, da ga pokliče po telefonu.

Elektronska pošta je najpogosteje uporabljena storitev Interneta. Najpomembnejša prednost te storitve je vsekakor hitrost, saj sporočilo pripotuje do prejemnika v nekaj sekundah. Elektronska pošta je pojem modernega komuniciranja med ljudmi in hkrati predmet modernega poslovanja.

Internet je odprto mednarodno omrežje omrežij, ki povezuje računalnike, porazdeljene po vsem svetu in omogoča komunikacijo med njimi (Uršič, 1998, str. 84-85). Računalnikom vseh vrst omogoča dostop do storitev in neposredne komunikacije, kot da bi bili del enega samega velikanskega, globalnega računalniškega stroja.

Internet je največja zakladnica informacij, največji komunikacijski stroj, največji poslovni sistem. Internet je tudi velika "godlja" podatkov, informacij, kvazi informacij. Prek Interneta se vsako sekundo pretakajo gigatone podatkov, najti med njimi tiste prave pa je velika umetnost.

Zgodovinsko seže uporaba Interneta že v 60. leta, ko so v ZDA predvsem zaradi razvojno raziskovalnih potreb ameriškega industrijsko vojaškega kompleksa povezali v omrežje ARPA Net prve štiri računalnike. Naslednjih dvajset let je bil Internet predvsem domena računalniških strokovnjakov, ki so računalnike uporabljali predvsem v raziskovalne namene. S povečanjem priljubljenosti Interneta so poleg raziskovalno akademskih ustanov dostop do Interneta začele ponujati komercialne organizacije, predvsem telefonske družbe v ZDA. Silovit razmah novega medija se je tako lahko začel.

Leta 1991 je bilo milijon, leta 1996 pa že 13 milijonov uporabnikov Interneta. Natančnega števila uporabnikov ne poznamo. Po nekaterih, ne več tako optimističnih predvidevanjih, je trenutno število uporabnikov okrog 50 milijonov. Dejstva o razširjenosti Interneta v svetu kažejo, da je treba Internet sprejemati kot nov medij in kot novo cesto za pretok informacij v informacijski družbi. Internet se že v več kot 70% primerov uporablja v komercialne namene in je torej sodobno

poslovno orodje, ki je morda v mnogih okoljih sicer samo modni dodatek marketinga, v prihodnje pa bo uporaba Interneta nujnost.

Uporabo Interneta v podjetju je mogoče razdeliti na dve skupini: tržno (zunanje) in notranje delovanje (Remec, 1997, str. 68). Za notranje delovanje ponuja model Internet raznovrstna orodja za izmenjavo informacij, za sodelovanje, skupinsko delo in razvoj ter podporo prodajnemu osebju. Ta prenovljeni način poslovanja je mogoč z uvajanjem sistema, ki je podoben Internetu in njegovim storitvam in deluje znotraj podjetja. Imenujemo ga Intranet. Deluje na enak način kot Internet, le da se namesto med strežniki po svetu sprehajamo po dokumentih v lokalni mreži. Pri tržnem (zunanjem) delovanju lahko podjetje uporablja Internet in njegova orodja za pripravo virtualne trgovine na straneh Svetovnega spleta, ki bo ustvarjala prodajo neposredno z Interneta. S pomočjo elektronske pošte lahko ustvari neposreden stik s strankami. Ta komunikacija je pomembna pri zagotavljanju hitrega odziva, pri obveščanju o izdelkih in storitvah in pri prodaji izdelkov/storitev z uporabo elektronskega trgovanja. S pošiljanjem informacij široko razpredenim Internetovim skupinam v novicah ali poštnih seznamih skupin z določenim interesom promovira podjetje samo sebe. Nenazadnje pa Internet omogoča podjetju dostop do širokega spektra informacij, on-line podatkov, datotek, elektronskih knjižnic.

Internet kot medij je v Sloveniji že uveljavljen in ga uporablja vedno več organizacij in posameznikov. Poslovanje in oglaševanje preko Interneta ima pred drugimi klasičnimi mediji prednost v interaktivnosti, manjših stroških, višji kakovosti storitev, hitrosti, hitri komunikaciji in podobno. Internetova obetavnost je odvisna od njegove interaktivne narave in multimedijske zmožnosti, pri kateri ima uporabnik komunikacije dejavno vlogo. Informacije na Internetu namreč uporabnike privlačijo, omogočajo jim dostop v različna gradiva, hkrati pa jih postavljajo v aktivno vlogo.

LITERATURA

1. Barker, L.L. (1987). Communication. New Jersey: Prentince Hall.
2. Blažič, M. (2000). Osnove komunikacije. Novo mesto: VŠUP.
3. Hvala, S. (1999). Iskalniki 99. Joker, št. 74, str. 70-73.
4. Hunt, T., Grunig, J.E. (1955). Tehnike odnosov z javnostmi. Ljubljana: DZS.
5. Možina, S. (1998). Poslovno komuniciranje. Maribor: Založba Obzorja.
6. Remec, M. (1997). Elektronske trgovine po Sloveniji. Moj Mikro, št. 11, str. 68.
7. Uršič, B. (1998). Internet. PC Gamer, št. 19, str. 84-85.
8. Ziherl, T. (1996). Trgovanje v Internetu. Moj Mikro, št. 10, str.77.

Jasmina Starc (1968), asistentka za področje ravnanja s človeškimi viri 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. Alojzija Židan

Didaktični vzorec obravnave družboslovne vsebine "Komunikacija"

Strokovni članek
UDK 371.3
DESKRIPTORJI: komunikacija, komunikacijska vsebina, komunikacijska kultura, komunikacijska kompetenca

POVZETEK - V prispevku se avtorica loteva prikaza možne vzorčne didaktične obravnave družboslovnih vsebin "Komunikacija". Ugotavlja, da je mogoče učni proces obravnavati kot komunikacijski proces specifične narave. Komunikacija je pomembna prvina učenčeve profesionalizacije v njegovem zapletenem, odgovornem družbenem življenju.

Professional paper
UDC 371.3
DESCRIPTORS: communication, communication content, communication culture, communication competence

ABSTRACT - The article presents a possible model of teaching communication as part of social sciences. The author believes the learning process can be understood as a communication process of a specific nature. Communication is an important element of student's professionalisation in his/her complex and responsible social life.

Besedo komunikacija danes zelo pogosto uporabljamo in jo povezujemo tudi z drugimi pojmi, kot so kultura, kompetenca, odličnost itd. Tako govorimo o komunikacijski kulturi, komunikacijski kompetenci, komunikacijskem treningu, komunikacijski odličnosti.

Komunikacija je zelo pomembna prvina človekovega razvoja in s tem tudi človekove osebnosti in sicer zato, ker je:

- možno sredstvo za doseganje (totalne) kvalitete,
- možno sredstvo za doseganje odličnosti,
- pomemben element graditeljske (intenzivne ter ekstenzivne) poklicne kulture,
- pomembna pri slehernem izobraževalnem procesu.

Zaradi pomena, ki ga ima komunikacija v človekovem življenju, je nujno mlade zelo zgodaj navajati na ustvarjalno uporabo te prvine in jim pomagati razvijati strpno, tolerantno komunikacijsko kulturo ter privzgajati ustvarjalne komunikacijske delovne strategije.

Prikazani smerni didaktični vzorec seveda zahteva na srednješolski stopnji vsebinsko in didaktično dograditev.

V vzorcu, ki ga prikazujemo, je v vseh didaktičnih stopnjah vgrajena problemska, participatorna učno-delovna strategija. Z vzorcem lahko učitelj svoje učeče se

subjekte tudi pojmovno bogati. Še zlasti s pojmi, kot so: komunikacija (verbalna, neverbalna), komunikacija s samim seboj (intrapersonalna), z drugimi, komunikacijska odličnost, človekova samopodoba, človekova samozavest itd.

Ob obravnavi komunikacijskih vsebin didaktičnega vzorca je pomembno upoštevanje didaktičnih načel. Še posebej načela sistematičnosti, problemskosti, nazornosti, tolerantnosti in pluralnosti.

Opozoriti je treba, da je didaktični vzorec s tako reduciranim vsebinskim zajetjem lahko učečemu se subjektu razvijalec njegove samoizobraževalne kulture.

Po utemeljitvi vsebinske aktualnosti obravnavanega prispevka se zadržimo na samem ogledu komunikacijskega didaktičnega vzorca.

Nenehno učeči se subjekt si z njim lahko svojo osebnost bogati spoznavno, čustveno in akcijsko.

V uvodni didaktični stopnji naj učitelj čim hitreje in čim bolj temeljito aktivira učence za delo. Učencem lahko zastavi vprašanja, kot so: kako bi opredelili pojem "komunikacija", katere vrste komunikacije poznamo, kako komuniciramo.

Ob tem skupaj z učenci ugotovimo, zakaj je komunikacija tako zelo pomembna v družbenem in poslovnem življenju.

Učitelj lahko tako zasnovano vsebinsko obravnavo še obogati s posredovanjem raznih zanimivosti. Zelo zanimive so razprave o tem, kakšni smo v komunikaciji Slovenci, kakšen je procentualni delež verbalne in neverbalne komunikacije, zakaj je spoznavanje jaza tako trd oreh, še posebej lastnega. Zakaj človekova osebnost komunicira subjektivno? Zakaj nenehno dobivajoča številna sporočila subjektivno sprejema, ponotranja, predeluje?

Nadaljnjo vsebinsko obravnavo lahko učitelj nadgradi s pojasnjevanjem vloge in pomena komunikacije na številnih družbenih področjih (komunikacija v šoli, med učitelji in učenci, med učenci, med poslovnimi partnerji...).

Sklepno didaktično stopnjo pa lahko učitelj udejanji tako, da učenci posredujejo (seveda po temeljitem osebnem razmisleku) predloge za možno doseganje odlične, asertivne, danes tako zelo zaželene ustvarjalne komunikacijke kulture. Takšna kultura bo tudi spremljevalka poklicne kulture učencev in sploh njihovega celotnega življenja.

Danes lahko govorimo o pojavu novih, spremenjenih načinov življenja. Ti zahtevajo tudi drugačne, spremenjene načine učenja, zato je potrebno že zelo zgodaj privzgajati ljudem ustvarjalno komunikacijsko kulturo, tako da bodo v svojem življenju lažje premagovali strah pred zahtevno komunikacijo.

LITERATURA

1. Kristančič, A., Osterman, A.: Osnove in elementi svetovalne komunikacije, Inserco, Ljubljana, 1998.
2. Novak B.: Dobra komunikacija je pogoj uspešne edukacije, Didakta št. 7/1997, str. 30-33.
3. Požarnik Marentič, B: Nova pota v izobraževanju učiteljev, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1987.
4. Trnavčevič, A.: Šola in kvaliteta, Zbornik posveta preduniverzitetnega izobraževanja, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1996.
5. Židan, A.: O vzgojno-izobraževalnem procesu kot komunikacijsko potekajočem procesu med učiteljem ter učencem, Anthropos, št. 1-2/1990, str. 364-373.
6. Židan, A.: Metadidaktično poučevanje in učenje družboslovja, Znanstvena knjižnica FDV, Ljubljana, 1996.
7. Židan, A.: Didaktizacija družboslovja za mlade, ŠOU, Ljubljana 1997.

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

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,
- poročilo – report.

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, p. p. 124, 8000 Novo mesto; ali pa na elektronski naslov: info@pedagoska-obzorja.si.
2. Prispevek s povzetkom priložite na disketi. Ime datoteke naj bo priimek avtorja (npr. Furlan.doc) in naj bo jasno označeno tudi na nalepki diskete. Prispevek naj bo napisani z urejevalnikom besedil Word for Windows in preveden v ASCI ali TXT obliko.
3. Znanstveni in strokovni članki naj obsegajo do 16 strani, komentarji in recenzije pa do 5 strani formata A4.
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, elektronski naslov (E-mail), številko žiro računa, EMŠO in davčno številko.
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. Slike, 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. Zaželjeno je, da jih kot datoteke priložite na disketi. Namesto barv uporabljajte šrafure!
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: Tancor (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).