

IZDAJATELJI:

- Pedagoška obzorja Novo mesto
- Pedagoška fakulteta Ljubljana
- Visokošolsko središče Novo mesto

UREDNIŠKI ODBOR:

- Dr. Jana Bezenšek, Maribor, Slovenija
- Dr. Ivan Ferbežer, Maribor, Slovenija
- Dr. Milan Matijević, Zagreb, Hrvaška
- Dr. Nikola Mijanović, Nikšić, Črna gora
- Dr. Amand Papotnik, Maribor, Slovenija
- Dr. Nikola Petrov, Skopje, Makedonija
- Dr. Cveta Razdevšek Pučko, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Milena Valenčič Zuljan, Ljubljana, Slovenija
- Dr. José M. Bautista Vallejo, Huelva, Španija
- Dr. Maria Wedenigg, Celovec, Avstrija
- Dr. Boško Vlahović, Beograd, Srbija

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

LEKTORIRANJE:

- Melanija Frankovič

PREVODI:

- Mag. Neža Rojko

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

Revija je indeksirana in vključena v naslednje mednarodne baze podatkov:
International Bibliography of Periodical Literature - Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur (IBZ), Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur (IBR), Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)

Izhajanje revije sofinancira Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport R Slovenije

2004 letnik 19

3-4 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

- | | | |
|---|-----|--|
| Dr. Marjan Blažič,
Barbara Hvastija | 3 | USTVARJALNO PREŽIVLJANJE ČASA V
ODDELKIH PODALJŠANEGA BIVANJA |
| Mag. Marija Javornik Krečič | 26 | PRIPRAVA DIJAKOV NA OBRAVNAVO NOVE
UČNE SNOVI IN VLOGA UČITELJA PRI TEM |
| Dr. Tatjana Devjak,
dr. Janez Krek | 37 | PRISOTNOST IN VREDNOTENJE RAZLIČNOSTI V
NEKATERIH UČNIH NAČRTIH IN UČBENIKIH
SLOVENSKE DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE |
| Dr. Metod Černetič,
mag. Polona Peček,
mag. Tatjana Šček Prebil | 55 | ŠOLSKA KULTURA IN VREDNOTE |
| Dr. Majda Pšunder,
Maja Vezovišek | 72 | MEDOSEBNI ODNOSI MED UČITELJI IN UČENCI |
| Mag. Jasmina Starc | 81 | VODENJE V IZOBRAŽEVANJU |
| Dr. Ivan Gerlič | 88 | INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKA
TEHNOLOGIJA V OSNOVNIH IN SREDNJIH
ŠOLAH SLOVENIJE |
| Dr. Nikola Mijanović | 96 | ŠAVREMENA OBRAZOVNA TEHNOLOGIJA KAO
PRETPOSTAVKA USPJEŠNOG ORGANIZOVANJA
DIFERENCIRANE NASTAVE |
| Dr. Matjaž Duh | 104 | MEDIJI PRI SODOBNI LIKOVNI VZGOJI |
| Dr. Jana Kalin | 111 | VLOGA MEDIJEV PRI SODOBNEM POUKU IN
PRESOJANJE NJIHOVE UČINKOVITOSTI |
| Janja Klander | 118 | UČNI MEDIJI IN PROBLEM NAZORNOSTI |
| Damijan Štefanc | 125 | SLABOSTI UVAJANJA INFORMACIJSKO-
KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE V ŠOLSKI
PROSTOR |
| Mag. Roman Vidmar | 132 | DIDAKTIČNI MEDIJI V ŠOLSKEM UČNEM
PROCESU |
| Helena Čreslovnik | 137 | SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE DIJAKOV |
| Mag. Miroslav Gomboc | 144 | ZNAČILNOSTI POJAVLJANJA RAZLIČNIH
MODELOV VZGOJE V DRUŽINAH |

Ustvarjalno preživljanje časa v oddelkih podaljšanega bivanja

CONTENTS

Marjan Blažič, PhD, Barbara Hvastija	3	CREATIVELY SPENT TIME IN AFTER SCHOOL CARE
Marija Javornik Krečič, MA	26	THE PREPARATION OF STUDENTS TO THE INTRODUCTION OF NEW LEARNING CONTENTS AND THE TEACHER'S ROLE
Tatjana Devjak, PhD, Janez Krek, PhD	37	THE PRESENCE AND EVALUATION OF DIFFERENCES IN THE CURRICULA AND TEXTBOOKS OF THE SLOVENE NINE-YEAR PRIMARY SCHOOL
Metod Černetič, PhD, Polona Peček, MA, Tatjana Šček Prebil, MA	55	SCHOOL CULTURE AND VALUES
Majda Pšunder, PhD, Maja Vezovišek	72	INTERPERSONAL RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS
Jasmina Starc, MA	81	EDUCATIONAL LEADERSHIP
Ivan Gerlič, PhD	88	INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGY IN SLOVENE PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS
Nikola Mijanović, PhD	96	CONTEMPORARY EDUCATION TECHNOLOGY AS MEANS OF SUCCESSFUL LESSON DIFFERENTIATION
Matjaž Duh, PhD	104	MEDIA IN MODERN FINE ARTS
Jana Kalin, PhD	111	THE ROLE OF MEDIA IN MODERN LESSONS AND THE JUDGMENT OF THEIR EFFICIENCY
Janja Klander	118	TEACHING MEDIA AND PROBLEM OF CLEARNESS
Damijan Štefanc	125	DARK SIDES OF INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGY IMPLEMENTATION TO SCHOOLS
Roman Vidmar, MA	132	DIDACTIC MEDIA IN SCHOOL TEACHING PROCESS
Helena Čreslovník	137	SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES
Miroslav Gomboc, MA	144	CHARACTERISTICS OF THE OCCURRENCE OF VARIOUS FAMILY UPBRINGING MODELS

Pregledni znanstveni članek

UDK 373.3:37.036

DESKRIPTORJI: učitelj, učenec, ustvarjalnost, pestrost, raznolikost, potrebe, želje, prizadevanje, celostno učenje, igra

POVZETEK – Avtorja predstavljata ustvarjalno preživljanje časa v oddelkih podaljšanega bivanja. Najprej opredelita podaljšano bivanje in utemeljita razloge za začetke uvajanja podaljšanega bivanja v osnovne šole, predstavita splošne cilje, naloge, organizacijske oblike dejavnosti, materialne pogoje podaljšanega bivanja in vlogo učitelja in učenca v podaljšanem bivanju. Čeprav je ustvarjalno preživljanje časa le ena od dejavnosti podaljšanega bivanja, je tudi dejavnost, ki učenca ob učiteljevi strokovni pripravljenosti, natančnem poznavanju in prilagajanju učenčevim interesom in uspešni izvedbi lahko zaposluje celovito. Empirični del obsega predstavitev in analizo rezultatov raziskave, s katero ugotavljata, koliko učitelji podaljšanega bivanja upoštevajo splošne cilje ustvarjalnega preživljanja časa, v kolikšni meri so pri svojem delu raznoliki in inovativni ter v kakšnem obsegu v svoje delo vključujejo interese in potrebe otrok.

Review

UDC 373.3:37.036

DESCRIPTORS: teacher, students, creativity, variety, needs, wishes, endeavour, comprehensive learning, play

ABSTRACT – The authors present creatively spent time in after school care. First they define after school care and justify the reasons for implementing it in primary schools, then they present the goals, tasks, organisational forms of the activity, the necessary material conditions and the role of the teacher and the student in this context. Although creative spending of time is just one of the activities in after school classes, it is nevertheless an activity, where the student is in the care of a professionally prepared teacher who is acquainted with the student's interests and adjusts his/her work to them. This, in turn, can lead to successful implementation with the full involvement of the student. The empirical part brings the presentation and the analysis of the research results, on the basis of which the authors were able to establish to what extent the teachers actually apply the general goals of the creatively spent time, how varied and innovative their approach is and how much the children's interests and needs are taken into account.

1. Uvod

Tretje tisočletje ne prinaša številne inovacije in spremembe le na področju znanosti, tehnike in tehnologije, ampak tudi spremembe v organizaciji delovnega časa pa tudi osebnega življenja v okviru primarne socialne skupine družine.

Starši preživijo večji del dneva v službi, za otroke in družino pa jim pogosto zmanjkuje časa. Zahteve v osnovni šoli se povečujejo, obenem pa se zmanjšuje možnost, da bi starši otrokom pri učenju pomagali. Podaljšano bivanje je vzgojno-izobraževalna dejavnost, ki je nastala zaradi potreb današnje družine z dvema

temeljnim nalogama: pomoč pri učenju in varstvo učencev v času, ko so starši odsotni (Kos Knez, 2002, str. 91).

V okviru podaljšanega bivanja se izvajajo različne dejavnosti, njihova kvaliteta pa je v veliki meri odvisna od učiteljeve strokovne usposobljenosti, lastnega interesa delati dobro ter sposobnosti življenja v učence in njihove potrebe.

Na slovenskih eksperimentalnih osnovnih šolah se je pričela v obdobju med letoma 1962 in 1963 razvijati nova oblika vzgojno-izobraževalnega dela, ki so jo najprej imenovali "šolsko varstvo", kasneje pa podaljšano bivanje. Zaradi slabih stanovanjskih, splošno kulturnih in socialnih razmer v družinah mnogi učenci niso imeli najosnovnejših pogojev za učno delo, zato je šola zanje organizirala intenzivno pomoč. Število šol, ki so odpirale oddelke podaljšanega bivanja, je naraščalo do sredine sedemdesetih let, ko so nastale celodnevne osnovne šole.

Oberlinter (1968, str. 12) je opredelil podaljšano bivanje kot razširjeno vzgojno-izobraževalno dejavnost šole, ki zajema nekatere učence določen čas zunaj pouka, kjer se pod vodstvom učitelja ali vzgojitelja pripravljajo na pouk in organizirano preživljajo del svojega prostega časa.

V šestdesetih letih je podaljšano bivanje predstavljalo nadaljevanje šolske reforme ter novo in vse pogostejšo pedagoško obliko življenja in dela učencev, ki je širila možnosti vzgoje v šoli. Najprej se je pojavilo kot socialna potreba in kot pomoč pri vzgoji pri družinah, kjer sta bila oba starša zaposlena. Poleg tega je šolska reforma v tistem času obogatila šolo z novimi vzgojnimi zahtevami, vsebinami in oblikami, kar je zahtevalo dnevno daljši čas šolanja. V tem obdobju se je začel razvoj celodnevni osnovni šol, vendar v veliko manjšem obsegu, saj so morali biti zagotovljeni veliko zahtevnejši finančni, materialni, zdravstveno-prehrabeni, kadrovski in drugi organizacijski pogoji. Lažje je bilo organizirati oddelke podaljšanega bivanja, ki so bili zasnovani kot prehodna faza v razvoju celodnevni osnovni šol.

Reforma šol je bila odgovor na takratne družbene, industrijske, politične, kulturne in socialno psihološke spremembe v družbi, ki so vplivale tudi na spremenjen položaj družine in vzgojo otrok. V nekdanji patriarhalni družini je bil zaposlen samo oče, mati pa je skrbela za dom in otroke. Enakopravnost med spoloma je prinesla ženski enake možnosti delovanja na političnem, ekonomskem, družbenem in kulturnem področju. Zaradi prezaposlenosti staršev je bilo veliko otrok prikrajšanih za starševsko nego, kontrolo, vzgojo in ljubezen. Z zmanjševanjem časa, preživetega skupaj, se je manjšala tudi priložnost spontanega prenašanja norm kulturnega obnašanja, odnosa do dela in dolžnosti s staršev na otroke. Skupnega časa, namenjenega igri, druženju, prijateljstvu, družinskim srečanjem, je bilo vedno manj. Vzgojno vlogo so delno prevzeli starejši bratje, sestre, stare mame in sosedje, starši pa so skrb za otroke skrčili na skrb za udobno materialno življenje otrok.

Novo potrebo sodobne družine zaradi nastalih sprememb v družbi in zaposlovanje žensk je zahtevalo širšo vzgojno-izobraževalno funkcijo osnovne šole, ki naj

bi postala center za vzgojo in izobraževanje. Za otroka naj bi šola skrbela celovito (učenje, prehrana, rekreacija). Skrbela naj bi tudi za razvijanje delovnih navad in povezovanje učenja s proizvodnim delom. Takšna šola naj bi intenzivno razvijala psihofizične sposobnosti otrok (Hvastija, 2004).

Šola si je že pred tem prizadevala, da bi z dodatno pomočjo, prostovoljnimi dejavnostmi in malico uspešneje uresničevala vzgojno-izobraževalne smotre, se prilagajala hitrim družbenim spremembam in potrebam, vendar tega ni zmožila izvajati dovolj načrtno. Zato je bila premalo uspešna. Večkrat so bili vzroki slabega učnega uspeha v družinskem okolju ter slabih prostorskih in socialnih pogojih. Šola je videla rešitev v širjenju vzgojnih in izobraževalnih nalog, ki bi jih uresničila preko oddelkov podaljšanega bivanja ali celo celodnevni šol ter tako nadomestila družinski deficit. Pri šolah z razširjeno dejavnostjo naj bi tekel pouk po istih predmetnikih in učnih načrtih kot na ostalih šolah, dodatno pa bi bilo poskrbljeno še za zdravo prehrano, počitek, razvedrilo in organiziran prosti čas učencev.

Do leta 1972 podaljšano bivanje v šoli ni imelo zakonske osnove za svoje delovanje, niti ni bilo deležno zadostne družbeno-politične pomoči. Financiranje je slonelo predvsem na prispevku staršev. Revidirani zakon o osnovni šoli pa je leta 1972 dal podaljšanemu bivanju v svojem 26. členu pravno podlago za razvoj.

Delo z učenci v podaljšanem bivanju je prispevalo, da se je postopno zmanjševal osip števila učencev. Mnogim učencem je pripomoglo, da so uspešno obvladali program osnovne šole in se vključili v poklicno in družbeno življenje. Ta oblika je opravila v razvoju osnovne šole pomembno pedagoško nalogo in opravičila vložena družbena sredstva. Njene pozitivne in preizkušene elemente je prevzela in vgradila v svoj program celodnevna šola.

Število vključenih v podaljšano bivanje se je gibalo od 0.4% populacije všolanih otrok (1964) do 11.25% (1995).

Danes so oddelki podaljšanega bivanja organizirani tako, da izhajajo iz potreb današnje družbe. Ta zaradi zaposlenosti staršev ne more v celoti zagotoviti vseh otrokovih potreb, od katerih je odvisen njegov nemoten razvoj. Tako šola iz navedenih razlogov z organiziranjem oddelkov podaljšanega bivanja razširja svojo osnovno dejavnost in postaja vsestranska vzgojna ustanova.

Vendar šola, kljub vzgojno-izobraževalni dejavnosti, družini ne prevzema njene vzgojne funkcije, niti je ne razbremeni odgovornosti za celostni otrokov razvoj, kajti prav starši oziroma družina pomenijo otroku prvi stik s svetom. V družini se otrok srečuje s prvimi življenjskimi izkušnjami in dobiva prvo potrditev samega sebe ter varno zavetje v zgodnji dobi. Tudi pozneje, v šolskem obdobju, ostaja družina tista, ki štiti otroka, ga podpira in mu pomaga pri premagovanju težav na katere naleti v šoli, v družbi med vrstniki in pozneje v življenju.

Družina ima svojo vlogo in poslanstvo, ki ga nihče ne more nadomestiti. Tako šola staršem le pomaga v skrbi za nemoten razvoj šoloobvezni otrok. Vse nave-

dene potencialne prednosti, ki jih ima osnovna šola z razširjeno vzgojno dejavnostjo, dajejo tej šoli značaj sodobne šole.

Takšno šolo danes potrebujemo, zato jo moramo razvijati. Razvoj sodobne šole pa ni odvisen samo od materialnih pogojev, temveč tudi od naših prizadevanj v iskanju ter odkrivanju takih vsebinskih, organizacijskih in metodičnih oblik, s katerimi bo osnovna šola lahko uresničila zgoraj navedene prednosti.

2. Cilji in naloge podaljšanega bivanja

Podaljšano bivanje je specifična oblika vzgojno-izobraževalnega dela osnovne šole. Organizirano je po pouku in je namenjeno učencem od prvega do šestega razreda. Vanj se učenci vključujejo prostovoljno s prijavo staršev v okviru pravil, ki jih določa šola.

Delovanje podaljšanega bivanja urejata Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 12, VI/96) v 20., 21. in 26. členu in Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 12, VI/96) v 81. in 82. členu takole:

Podaljšano bivanje in jutranje varstvo organizira osnovna šola v okviru razširjenega programa (20. člen ZOŠ). Organizira se za učence od prvega do šestega razreda (za učence s posebnimi potrebami, za katere je tako določeno z odločbo o usmeritvi, tudi od sedmega do devetega razreda). V času podaljšanega bivanja se učenci učijo, opravljajo domače naloge in druge obveznosti in sodelujejo pri kulturnih, športnih, umetniških in drugih dejavnostih (21. člen ZOŠ). V podaljšano bivanje in jutranje varstvo se učenci vključujejo prostovoljno (26. člen ZOŠ).

Sredstva za izvajanje (materialni stroški in osebni prejemki) se zagotavlja iz sredstev državnega proračuna v celoti za jutranje varstvo učencev prvega razreda in za podaljšano bivanje učencev od prvega do četrtega razreda ter vsaj petdeset odstotkov za učence od petega do šestega razreda. Iz sredstev državnega proračuna in sredstev lokalne skupnosti se zagotavlja tudi sredstva za materialne stroške varstva vozačev (81. in 82. člen ZOFVI).

Cilji dejavnosti podaljšanega bivanja se prepletajo in nadgrajujejo z vzgojno izobraževalnimi cilji pouka.

Vsebine dejavnosti v podaljšanem bivanju izhajajo iz vzgojno-izobraževalnih ciljev pouka in ciljev posameznih dejavnosti ob upoštevanju interesov, potreb in želja učencev in njihovih staršev.

V okviru splošnih ciljev podaljšanega bivanja (Kos Knez, 2002, str. 11) je učencem potrebno zagotoviti spodbudno, zdravo in varno psihosocialno in fizično okolje za razvoj in izobraževanje, omogočiti redno, samostojno in uspešno opravljanje obveznosti za šolo in jim nuditi ustrezno strokovno pomoč, omogočiti skupno načrtovanje in izbiranje aktivnosti in s tem sooblikovanje programa za posamezne

dejavnosti, omogočiti razumevanje pomena vednosti in znanja za odraščanje in osebni razvoj in omogočiti razumevanje pomena kvalitetnih odnosov v skupini vrstnikov za dobro počutje in skupne dosežke.

S podaljšanim bivanjem šola uresničuje tudi smotre, ki jih nalagata zakon o osnovni šoli in sodobna pedagoška znanost. S tem šola prevzema dolžnosti in odgovornosti do učencev, ki so vzgojno-varstvenega, zdravstveno-socialnega, vzgojno-izobraževalnega ter sprostitveno-rekreativnega značaja. Te naloge se integrirajo s poukom in drugimi šolskimi dejavnostmi v skladno celoto vzgojno-izobraževalnega dela. Podaljšano bivanje je usmerjeno k razvoju in oblikovanju posameznega učenca. Po svoji vzgojni in družbeni pomembnosti je enakovredno pouku.

Učitelj podaljšanega bivanja pri realizaciji postavljenih ciljev velikokrat naleti na moteče dejavnike, ki otežujejo uresničevanje vzgojno-izobraževalnega dela v podaljšanem bivanju.

Prvi problem, ki nastopi, so prostori kjer poteka podaljšano bivanje. Največkrat so to učilnice, kjer imajo učenci dopoldan pouk, tako prihaja do prostorske stiske. Včasih otežuje delo tudi veliko število učencev v posameznih oddelkih podaljšanega bivanja. Problem nastane tudi takrat, kadar v oddelkih podaljšanega bivanja ni zadovoljivega napredka pri opremljenosti z didaktičnimi pripomočki za učenje in ustvarjalno preživljanje časa.

Ker normativi niso predpisani, šole zaradi slabih materialnih pogojev velikokrat posvečajo premalo pozornosti nakupu didaktičnih igrač in strokovne literature za samostojno učenje. Primanjkuje predvsem poljudnoznanstvene literature, priročnikov, konstruktorskih sestavljanek, igrač za domišljijske in družabne igre.

Pojavljajo se tudi problemi strokovne narave, kot so premajhna povezanost med razrednimi učitelji in učitelji podaljšanega bivanja, neuskladenost interesov med učitelji podaljšanega bivanja, neuspešna komunikacija med učiteljem in ostalimi delavci na šoli itd.

Pogosto se zgodi, da se vloga učiteljev podaljšanega bivanja sprevrže v varovanje otrok pred različnimi nevarnostmi, nesrečami in agresivnostjo sovrstnikov.

2.1. Materialni pogoji in organizacijske oblike podaljšanega bivanja

Glede na potrebe staršev, okoliščine ter lastne finančne in materialne zmožnosti vsaka šola sama izoblikuje optimalen model podaljšanega bivanja, ki se lahko izvaja v različnem času, trajanju in z različnimi vsebinami. Cilji delovanja oddelka podaljšanega bivanja so enotni, prostorski, časovni in materialni, kadrovski ter vsebinski pogoji in dejavniki pa se od šole do šole razlikujejo, saj se vsaka šola prilagodi staršem in učencem.

Šola naj bi v oddelku podaljšanega bivanja zagotovila naslednje materialne pogoje (Koncept, 1999):

- prostorske (poleg učilnice naj bi bila omogočena uporaba telovadnice, računalniške učilnice, knjižnice z medioteko, urejeno, opremljeno zunanje igrišče);
- pripomočke za učenje (knjižnica oddelka podaljšanega bivanja, kjer so na razpolago: slovar slovenskega knjižnega jezika, pravopis, slovar tujk, slovarji tujih jezikov, leksikon, otroška enciklopedija, računalnik z vstopom na internet, učbeniki, priročniki, delovni zvezki, zemljevidi, učila, ki jih uporabljajo učenci pri pouku, pisalno-risalni pripomočki in avdiovizualna sredstva);
- pripomočke za prosti čas (ležalnike, blazine za počivanje, pripomočke za gibalne, raziskovalne, konstrukcijske, domišljajske in družabne igre).

Na šolah obstajata dve organizacijski obliki oddelkov podaljšanega bivanja: homogeni in kombinirani oddelki.

Homogeni oddelek zajema vse ali pretežni del učencev enega oddelka ali pa več učencev istega razreda več paralelk. Ta oblika ima lahko dve različici, in sicer:

- oddelek, ki zajema del učencev istega razreda iz dveh ali več paralelnih oddelkov (npr. 1.a in 1.b razreda),
- oddelek, ki zajema pretežni del učencev istega razreda enega oddelka (npr. učenci 1.a razreda).

Prednosti homogenega oddelka so:

- enak delovni program za vse učence,
- približno enaka časovna obremenitev učencev,
- enotna ureditev učnega dela,
- interesi učencev ene starostne skupine so relativno skupni,
- lažja zadostitev učenčevih interesov v prostem času in pri organizaciji razvedrila,
- različne prostovoljne dejavnosti učencev v prostem času je mogoče bolje povezati z učnim programom pouka,
- učitelj v homogenem oddelku veliko lažje koordinira svoja prizadevanja z enim razrednikom kot pa, če je teh več,
- učenci so dalj časa skupaj, zato se lahko močneje oblikuje razredni kolektiv.

Zaradi prostovoljnega vključevanja se lahko v homogenem oddelku, ki zajema učence iz več paralelk enega razreda, zberejo le slabši učenci po učnem uspehu ali učenci, ki so vedenjsko moteči. V takšnem oddelku je pedagoško delo izredno težko kvalitetno organizirati in tudi rezultati so slabši. Zato moramo biti pri organizaciji oddelkov podaljšanega bivanja zelo pozorni, da ne pride do formiranja takih oddelkov.

Kombinirani oddelek zajema učence iz različnih razredov, različnih starostnih stopenj. Lahko je sestavljen iz dveh razredov (npr. 1. in 2. razreda ali 3. in 4. razreda) in iz treh ali iz štirih razredov.

Kombinirani oddelki nastanejo iz organizacijske nujnosti, kadar šole nimajo dovolj učencev, bodisi iz posameznega razreda oziroma njegovih paralelk, bodisi zaradi pomanjkanja šolskega prostora.

Prednost kombiniranega oddelka je v tem, da učenec ni ves dan v enem samem kolektivu, ampak doživlja spremembo v novem, bolj heterogenem kolektivu. To ugodno vpliva na nekatere učence, saj se v novem kolektivu oblikujejo in širijo novi socialni odnosi med učenci enake starosti in učenci različnih starostnih stopenj.

Positivna stran kombiniranih oddelkov je tudi v heterogenosti sestave skupine. Če sestavljajo skupino učenci različnih starosti, se prednost pokaže v večji pestrosti življenja učencev znotraj oddelka pri učnem delu in v prostem času. Z delitvijo obveznosti in dolžnosti med učence različnih starosti se pri učencih razvijajo prijateljstvo, socialna zavest in pozitivna čustva.

Organizacijska oblika kombiniranih oddelkov ima več pomanjkljivosti, zaradi česar je vzgojno delo v njih precej težko. Težja je tudi organizacija vzgojnega dela, ker se mora učitelj neprestano usmerjati od razreda do razreda.

Kombinirani oddelek se razlikuje od homogenega tudi po tem, da imajo učenci različnih razredov različne domače naloge, kar učiteljevo delo dodatno organizacijsko otežuje.

Najbolj oteženo je delo v oddelkih, sestavljenih iz več kakor dveh različnih razredov, zlasti pri povezovanju učitelja z razredniki. Težavnejša je organizacija ur ter individualno delo z učenci. Težje je organizirati tudi prosti čas in zadovoljiti različne interese učencev (Metelko, 1988, str. 25-30).

2.2. Učitelj in učenec v podaljšanem bivanju

Podaljšano bivanje je glede na svoje cilje kontinuiran vzgojno-izobraževalni proces, zato zahteva stalnega učitelja. Ta mora biti dober poznavalec učnih metod in tehnik, ki jih glede na situacijo (aktualno dejavnost) in interes učencev izbira v okviru svoje osnovne kompetence.

Prav tako mora poznati osnove pedagogike prostega časa, razvojne značilnosti učencev, razumeti psihološke posebnosti posameznikov in zakonitosti skupinske dinamike. Poskrbeti mora, da se v oddelku vzpostavi taka kakovost medsebojnih odnosov, da so učenci sproščeni in imajo občutek varnosti, sprejetosti, spoštovanja in zaupanja (Kos Knez, 2002).

Glede na vzgojno problematiko naših osnovnih šol bi moral učitelj podaljšanega bivanja združevati naslednje številne funkcije, tako da bi bil:

- oseba, s katero bi se otrok lahko poistovetil in čutil ob njem vso toplino, varnost in razumevanje,
- animator otrokovih interesnih dejavnosti,
- terapevt, ki bi znal strokovno pristopiti k problematičnemu otroku in bi obenem sodeloval s starši.

Učitelj podaljšanega bivanja ima številne vzgojno-izobraževalne naloge:

- organizira in vodi vzgojno-izobraževalno delo z upoštevanjem ciljev in nalog podaljšanega bivanja,
- organizira dnevni ritem dela, ki ustreza telesnim in duševnim potrebam, interesom in zmogljivostim učencev na njihovi razvojni stopnji,
- skrbi za redno, kvalitetno in čim bolj samostojno opravljanje vseh dolžnosti, ki izhajajo iz pouka,
- oblikuje učne in delovne navade ter skrbi za sprotno povratno informacijo o rezultatih učenja,
- globlje spoznava učence, njihove sposobnosti in interese,
- sodeluje z razredno učiteljico pri načrtovanju vzgojnega dela, reševanju vzgojne problematike in pri sodelovanju s starši,
- sodeluje s šolskimi svetovalnimi delavci,
- skrbi za razvijanje prijateljskih, humanih odnosov med učitelji in učenci ter med učenci,
- razvija samostojnost, zavestno discipliniranost in odgovornost učencev do lastnega dela in uspeha razreda,
- dnevno organizira v prostem času rekreativne in interesne dejavnosti učencev,
- skrbi za vzgojo učencev, za oblikovanje higienskih, kulturnih i prehrabnih navad,
- skrbi za ustrezno čustveno vzdušje, ki prispeva k socializaciji učencev,
- tedensko planira vzgojno-izobraževalno delo in redno vodi dnevnik,
- sodeluje pri različnih dejavnostih v okviru šolskega delovnega programa,
- sodeluje na skupnih pedagoških konferencah in aktivih,
- se strokovno izobražuje: individualno, v aktivih in na seminarjih.

Učitelj podaljšanega bivanja ni direktno vezan na učni načrt, vendar mora biti za uspešno delo zelo dobro pripravljen. Njegovo delo se zato odvija po vnaprejšnji letni in tedenski pripravi (Kos Knez, 2002).

Tedenska priprava za samostojno učenje, sprostitutveno dejavnost in kosilo je narejena na osnovi sodelovanja z učenci, razrednimi učitelji in ostalimi strokovnimi delavci šole.

Za ustvarjalno preživljanje časa naredi učitelj pripravo glede na želje, interese in potrebe učencev bodisi kot tedensko pripravo bodisi kot projekt ali kako drugače. Realizacijo vzgojno-izobraževalnih ciljev piše po opravljenem delu.

Pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa mora učitelj upoštevati razvojno stopnjo in psihofizične zmogljivosti učencev. Razporeditev dejavnosti mora biti načrtovana tako, da se ob upoštevanju predhodnih obremenitev pri pouku izmenjujejo počitek, učenje, sprostitvev, zaposlitev, kar pomeni, da mora aktivnosti slediti počitek in sprostitvev.

Uspešna komunikacija med učitelji podaljšanega bivanja in razrednimi učitelji lahko zelo veliko pripomore k kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Učitelju podaljšanega bivanja tovrstno sodelovanje omogoča razumeti učno in vzgojno problematiko učencev, ki so mu zaupani. Kontinuirano in enakopravno sodelovanje je predpogoj za timsko načrtovanje dela tako v oddelku podaljšanega bivanja kot v razredu. Timsko načrtovanje dela je osnova tedenske priprave dela učitelja v oddelku podaljšanega bivanja. Zaključni se z evalvacijo opravljenega dela, ki je izhodišče za novo načrtovanje.

Oblike sodelovanja med učitelji, ki so praviloma vnaprej dogovorjene in redne, so različne: od pogovora do hospitacije oz. skupnega poučevanja, medsebojnega nadomeščanja, poročanja v učiteljskem zboru itd. Sodelovanje obeh učiteljev je zelo učinkovito tudi pri oblikovanju mnenj za zapise v matične liste, medsebojnem seznanjanju in obveščanju o raznih novostih s področja vzgoje in izobraževanja (strokovna literatura, aktivni, sodelovanju na različnih kulturnih prireditvah, športnih dnevih, projektih). Učitelji podaljšanega bivanja najpogosteje sodelujejo z učitelji likovne, športne in glasbene vzgoje, knjižničarji, ter z učitelji gospodinjstva, ki jim povedo strokovna mnenja ali jih seznanijo z novostmi in zanimivostmi na posameznem področju (Kos, 1998). Sodelovanje nastopi ob različnih oblikah vzgojno-izobraževalnega dela, kot so naravoslovni, športni in projektni dnevi.

Učitelji so zadolženi za delo v oddelku in za delo vsakega posameznega učenca zato se svetovalni delavec brez učitelja ne more vključiti v delo z učenci. Učitelj je tudi prvi "uresničevalec" svetovalnega programa, ker je edini od strokovnih delavcev šole vsak dan v neposrednem stiku z učenci. Zaupanje in sodelovanje svetovalne službe z učitelji je zato zelo pomembno. Posebej potrebno je takrat, ko ima učenec učne težave ali težave povezane z njegovim osebnostnim in socialnim razvojem.

Učitelj je tisti, ki diferencira in individualizira učni program za učenca, oblikuje učne skupine in vpliva na sodelovanje med učenci. On je tisti, ki so mu starši zaupali otroka. Učitelj v podaljšanem bivanju je navsezadnje tisti, ki otroka tudi vsak dan opazuje, spoznava, ugotavlja njegove posebnosti in značajske značilnosti, kot jih morda ne morejo niti starši, niti svetovalni delavec. Zato so informacije učitelja podaljšanega bivanja o učencu za svetovalno delo nepogrešljive.

Tako kot je učitelj nepogrešljiv za svetovalnega delavca, je tudi svetovalni delavec nepogrešljiv za učitelja podaljšanega bivanja. Svetovalni delavec lahko s

svojimi informacijami, ugotovitvami in spoznanji pomaga učitelju razumeti otroka s tistih vidikov, ki so učitelju nedostopni in s tistimi tehnikami, za katere nima časa, niti ustrezne usposobljenosti.

Svetovalni delavec učitelja podaljšanega bivanja informira o učenčevih intelektualnih sposobnostih, o posebnostih učenčevega družinskega življenja, njegovih socialnih situacijah izven šole ter o drugih posebnostih otroka, ki jih ni mogoče opaziti ali ugotoviti v razredu.

Strokovno sodelovanje med učitelji podaljšanega bivanja je zelo pomembno, saj tako lahko skupaj načrtujejo različne dejavnosti, si izmenjujejo ideje, izkušnje, strokovno literaturo, iščejo rešitve za probleme, se dogovarjajo o urejanju razstavnih prostorov za oddelke podaljšanega bivanja ter občasno pripravijo pedagoške delavnice, namenjene poglobljanju znanja (Kos Knez, 2002).

Najpogostejša so srečanja enkrat tedensko. Malo težje je za tiste učitelje, kjer imajo na njihovih šolah samo en oddelk podaljšanega bivanja. Če gre za učitelje na podružničnih šolah, se poskušajo občasno sestati z učitelji s centralnih šol, če te možnosti ni, morajo delati samostojno.

K uspešnemu vzgojno-izobraževalnemu delu veliko pripomore sodelovanje z ravnateljem, ki spremlja učiteljevo delo, mu omogoča stalno strokovna izpopolnjevanja, mu svetuje, prisluhne njegovim željam, predlogom in idejam. Ravnatelj ima zelo pomembno vlogo tudi pri razvijanju sodelovanja med učiteljem podaljšanega bivanja in ostalimi sodelavci (predvsem razrednimi učitelji in drugimi učitelji podaljšanega bivanja), saj morajo ti imeti v osebni urniku določen čas za skupno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela in evalvacijo opravljenega dela. Uspešnost sodelovanja med učitelji in ravnatelji, ravno tako kot med učitelji in ostalimi šolskimi sodelavci, se od šole do šole zelo razlikuje. Odvisna je od želje po vzajemni pomoči, želje po sodelovanju, od pripravljenosti za stalno učenje itd.

Kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa je odvisna tudi od sodelovanja med učitelji in starši. Gre za ustaljene oblike sodelovanja, kot so: roditeljski sestanki, govorilne ure, individualni sestanek, dan odprtih vrat, povabilo staršev na obisk k dejavnosti podaljšanega bivanja, sporočilo v pisni obliki, predavanje, informativni kotichek, sodelovanje v skupni akciji (Kos Knez, 2002, str. 16). Če učitelji želijo, da je njihovo sodelovanje čim bolj uspešno, je potrebno starše že na začetku šolskega leta seznaniti s cilji in načinom dela oddelka podaljšanega bivanja.

Sodelovanje učitelja podaljšanega bivanja na govorilnih urah je pomembno, ker lahko starše seznanijo z učenčevo samostojnostjo, z učenčevo motivacijo za delo in z učenčevim napredovanjem. Staršem bodo dobrodošle tudi informacije o tem, kako se njihov otrok vključuje v igro, o odnosu do sošolcev, o priljubljenosti v skupini in nenazadnje tudi o otrokovem odnosu do šolskih potrebščin in drugih predmetov, ki jih uporablja v šoli.

3. Ustvarjalno preživljanje časa v oddelkih podaljšanega bivanja

Učenci, ki so vključeni v oddelk podaljšanega bivanja, preživijo pretežni del dneva v šoli, zato jim je potrebno zagotoviti vzpodbudno, zdravo in varno psihofizično okolje za razvoj in izobraževanje. Omogočiti jim je potrebno redno in uspešno opravljanje obveznosti za šolo in jim v primeru potrebe nuditi tudi ustrezno strokovno pomoč. Zagotoviti jim je potrebno tudi skupno načrtovanje in izbiranje aktivnosti in s tem sooblikovanje programa posamezne dejavnosti ter omogočiti razumevanje pomena kvalitetnih odnosov v skupini sovrstnikov za dobro počutje in skupne dosežke.

Podaljšano bivanje torej ni le nadaljevanje pouka po pouku, niti ni ločeno od pouka, temveč sta pouk in podaljšano bivanje med seboj v tesni povezavi in soodvisnosti povezana v celoto. V okviru podaljšanega bivanja se izvaja sprostitvena dejavnost, ustvarjalno preživljanje časa, samostojno učenje in prehrana (Kos Knez, 2002). Učinkovitost vzgojnega dela z učenci je v veliki meri odvisna od pravilne dnevne razporeditve navedenih dejavnosti in od trajanja teh dejavnosti.

Pri ustvarjalnem preživljanju časa je poudarek na zadovoljevanju in razvijanju interesov pri učencih. Z različnimi vsebinami, oblikami in metodami spodbujamo in usmerjamo njihov osebnostni razvoj. Aktivnosti so načrtovane, ciljno usmerjene in organizirane, učenci pa se vanje vključujejo po svojih interesih in sposobnostih.

Delo načrtujemo tako, da si učenci ob različnih dejavnostih enakomerno razvijajo ustvarjalnost na kulturnem, umetniškem, športnem, delovno-tehničnem, raziskovalnem in ekološkem področju ter na drugih področjih. Ob nenačrtovanem izvajanju dejavnosti se lahko pojavijo nekatere nevarnosti, kot so neupoštevanje učenčevih potreb in interesov, neposredno vodenje učencev in skrajševanje časa, določenega za ustvarjalno preživljanje prostega časa na račun kake druge dejavnosti.

Aktivnosti naj potekajo v okviru vsebin, ki jih izbirajo učenci, učitelj pa naj učence motivira za aktivno odzivanje na aktualne kulturne, umetniške, športne in druge dogodke.

Cilje ustvarjalnega preživljanja prostega časa določa Koncept podaljšanega bivanja in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli (2003, str. 11), ki predpostavlja, da v teh oblikah dela učenci:

- razvijajo ustvarjalnost na kulturnem, umetniškem, športnem in drugih področjih,
- razumejo in doživijo pomen aktivno preživetega prostega časa za sproščeno počutje in osebni razvoj,
- utrjujejo stara in pridobivajo nova znanja in izkušnje na vseh področjih osebne razvoja,
- se naučijo izbirati in soorganizirati aktivnosti glede na svoje interese,

- se učijo mnenja usklajevati z vrstniki in sprejemati različne vloge v skupini in ob tem spoznavajo sebe in druge ter se učijo sprejemati in ceniti drugačnost,
- se soočajo z rezultati osebnega in skupnega dela in jih v obliki predstavitev in razstav prikažejo tudi drugim.

Za delo z učenci v ustvarjalnem preživljanju časa je zelo pomembna učiteljeva osebnost, saj se učitelj in učenec srečujeta v bogatih in pestrih medsebojnih stikih, do katerih prihaja v prostovoljnih dejavnostih. Edini posrednik, s pomočjo katerega učitelj vodi in oblikuje otroka pri prostovoljnih dejavnostih, je samo njegova osebnost. Ta mora vsebovati prvine, ki sestavljajo njegov etos, človeško toplino, občutljivost za osebnostne razlike med otroki, spoštovanje človekove svobode in teženj po samoizražanju ter vrednotenje vsake kreativnosti za vzpodbujanje in nevsiljivo usmerjanje otrokove dejavnosti mimo vplivov in situacij, ki bi lahko škodljivo vplivale na otrokov osebnostni razvoj.

Za uspešno vodenje ustvarjalnega preživljanja časa mora učitelj podaljšanega bivanja pri svojem delu izražati strokovnost, fleksibilnost, ustvarjalnost, komunikativnost, zavzetost in odgovornost. Poleg teoretičnih znanj mora učitelj poznati tudi orodja, s katerimi bo zapolnjeval ustvarjalno preživljanje prostega časa.

Vodenje dejavnosti ustvarjalnega preživljanja časa se dvigne na pedagoško raven šele takrat, ko zna učitelj ustvarjalno prenašati svojo kreativnost z razrednega vzgojno-izobraževalnega dela na področje ustvarjalnega preživljanja časa.

Ustvarjalno preživljanje časa je le ena od dejavnosti podaljšanega bivanja, vendar je tudi dejavnost, ki učenca ob učiteljevi strokovni pripravljenosti, natančnem poznavanju in prilagajanju učenčevim interesom in uspešni izvedbi lahko zaposluje celovito. Mnogokrat lahko ustvarjalno preživljanje časa preraste le svoj osnovni namen in zajame tudi cilje ostalih dejavnosti podaljšanega bivanja, kot sta samostojno učenje in sprostitevna dejavnost. Pri svojem delu zato ustvarjalnemu preživljanju časa pripisujemo velik pomen, pripravi nanj pa je treba posvetiti posebno veliko pozornosti.

Pri svojem delu učitelj uporablja različne metode in oblike dela, prilagaja jih posameznim vsebinam, področju in ciljem. Izkušnje potrjujejo velik pomen didaktičnih iger. Le-te lahko potekajo individualno, v dvojicah in v večjih ali manjših skupinah učencev. Pogosto uporabljamo tudi metodo dela po kotičkih, kar otrokom omogoča večjo svobodo pri odločanju in prostovoljnemu izbiranju dejavnosti. K uspešnim metodam dela v podaljšanem bivanju moramo prišteti tudi elemente ustvarjalnega giba, ki prav tako kot didaktične igre otroka zaposli celostno.

Pogosto se zgodi, da otroci dejavnosti, ki se izvajajo v okviru ustvarjalnega preživljanja časa zaznajo kot igro, zato jih prostovoljno ponovno izvajajo v času sprostitevne dejavnosti.

Pri izbiri področij in njihovih vsebin izhajamo iz splošnih ciljev ustvarjalnega preživljanja časa in iz ciljev učnega načrta, ki jih dopolnjujemo z željami in potrebami otrok. Dejavnosti naj bi bile čim bolj pestre, raznolike, za učence privlačne.

Zdravstveno-telesno področje zajema telesno in zdravstveno vzgojo. Učencem zagotavlja zadostno gibanje, sprostitev, obnavlja se delovna sposobnost, krepi se vzdržljivost za nadaljnji napor, ohranja se njihovo zdravje in skrbi za harmoničen razvoj telesa.

Telesno-vzgojne razgibalne dejavnosti naj bodo pestre in učencem privlačne, pri tem pa upoštevamo učni načrt in izbiramo oblike, ki učni načrt dopolnjujejo:

- elementarne igre z rekviziti ali brez njih, v učilnici ali na prostem,
- športne igre v telovadnici ali na prostem (igrišču),
- trim, kros,
- igre na snegu, sankanje, smučanje, drsanje,
- športna tekmovanja med oddelki podaljšanega bivanja,
- kviz iz znanja o športu,
- sodelovanje v športnih nastopih,
- sprehodi, igre v naravi, nabiranje naravnega materiala, spoznavanje pomembnih objektov, orientacijske igre.

Rekreativno-zabavno področje. Ob razvedrilnih igrah učenci razvijajo raznovrstna čustva, ustvarjalnost, domišljijo in intelektualne sposobnosti. To so ustvarjalne igre, socialne igre, sprostivne igre, pantomima, igre zaznavanja z različnimi čutili, igre v peskovniku, reševanje zabavnih nalog, povezanih z učno snovjo, reševanje križank, rebusov, kviz.

Delovno-tehnično področje. Učenci preko teh dejavnosti postopoma in sistematično spoznavajo pojem in vlogo dela. Učijo se ceniti svoje delo in delo drugih. To področje zajema:

- konstrukcijske igre (lego kocke, sestavljanke),
- ustvarjanje iz papirja, embalaže, naravnih materialov,
- opravljanje drobnih opravil v osebnem življenju,
- urejanje življenjskega okolja, učilnice,
- urejanje šolskih potrebščin, obutve, oblek, garderobe,
- izdelovanje igrač,
- okraševanje učilnice, hodnika,
- opravljanje ročnih del.

Kulturno-estetsko področje. Umetnost omogoča učencu udejanjanje ustvarjalnih potencialov, ki se kažejo že v njegovem igrivem raziskovanju in spoznavanju sveta. Slednji je zanj neizčrpen vir inspiracije, motivacije in vsebin na vseh področjih dejavnosti.

Učenec v umetnosti izumlja in ustvarja, ko odkriva jezikovne strukture, ko artikulira vsebine, ko si zamišlja in oblikuje sliko, pesem, igro, ples, predmet in podobno. Ustvarjalen je lahko v različni meri in na različnih umetniških področjih.

Celostna estetska vzgoja temelji na razvijanju otrokove ustvarjalnosti, zato učencem pri ustvarjanju dopuščamo vse možnosti za izvirne ideje in rešitve. Kulturno-estetsko področje obsega naslednja področja:

- *filmsko-medijsko področje* (ogled kratkih filmov, razgovor, ilustriranje, komentiranje, izmenjava mnenj in druge ustvarjalne oblike, risanje stripov, gledanje diapozitivov in razgovor o njih, ogled animiranega filma, ustvarjalne aktivnosti, opazovanje različnih fotografij, slik iz revij, knjig, plakatov, iz njih sestavljajo zgodbe, snemanje nastopov in ogled posnetega, fotografiranje in ogled fotografij, pogovor, razstava, obisk fotografske razstave, računalniške igre),
- *glasbeno področje* (petje, poslušanje, izvajanje, zamišljanje glasbe, izražanje ob glasbi, poslušanje in posnemanje zvokov iz narave, izdelovanje glasbil in igranje nanje, glasbeno didaktične igre, sproščanje ob glasbi, glasbene pravljice, izmišljanje, improvizacija krajših in daljših glasbenih motivov, melodij in pesmi, izvajanje melodičnega in ritmičnega odmeva),
- *dramsko področje* (igre posnemanja živali, oseb, odnosov med njimi z uporabo glasu, telesa, prostora, lutk, predmetov, kostumov, mask, izmišljanje in izvajanje animacije z različnimi vrstami lutk in predmeti, branje risbe, fotografije in ustvarjanje zgodbe, izražanje in opazovanje besednega govora, govorice telesa, govorice dogajanja v prostoru, govorice časovnega dogajanja, ogled predstave, razlikovanje gledaliških sredstev, izvajanje predstave, opazovanje, zamišljanje, doživljanje in izvajanje različnih napetosti v dramskem dogajanju, zamišljanje, ustvarjanje plakatov in vabil za predstavo, sodelovanje pri nastopih in praznovanjih),
- *likovno področje* (risanje z mehкими svinčniki, kredami, ogljem, prsti, voščenkami, slikanje s prsti, dlanmi, gobicami, čopiči, tiskanje z dlanmi, gobicami, predmeti, zmečkanim papirjem, gnetenje, modeliranje testa, gline, plastelina, mivke, izražanje z risbo, grafiko, sliko, lepljenko, plastiko, rezanje in sestavljanje, oblikovanje drobnejših oblik, detajlov, lepljenje različnih materialov, predmetov na različne podlage, spoznavanje različnih orodij in tehnik, navajanje na objektivno vrednotenje likovnih del po določenih kriterijih, slikanje na steklo),
- *plesno področje* (izmišljanje gibov, gibalnih zaporedij in telesnih položajev, izražanje, komuniciranje, ustvarjanje z gibanjem in plesom, gibanje s celotnim telesom, preizkušanje možnosti gibanja posameznih telesnih delov, kombiniranje zaporednosti in hkratnosti gibanja, preizkušanje razlik med gibanjem in mirovanjem, med lokomotornimi gibanji in nelokomotornimi gibanji, sestavljanje prvin v manjše in večje, bolj ali manj samostojne plesne celote, opazovanje in razlikovanje odnosov med deli telesa, med telesom in podlago ter predmetom, odnos s soplesalcem v paru in skupini, izmišljanje in ustvarjanje vložkov za dramske predstave in nastope, ogled plesne predstave, učenje ljudskih plesov, učenje otroških plesov),

- *lutkovno področje* (ogled lutkovne predstave, uprizorjanje lutkovne predstave, izdelovanje lutk, spoznavanje zgodovine lutkarstva, razvijanje spretnosti prstov za ročne lutke, ustvarjanje situacijske lutkovne predstave, izvajanje namizne dramatizacije, spoznavanje različnih vrst lutk).

Učence usmerjamo tudi v raziskovalna področja, jih spodbujamo k aktivnemu raziskovanju pojavov, ki jih zanimajo.

Skozi vse šolsko leto upoštevamo tudi *ekološko področje*, s tem da vestno skrbimo za čistočo učilnice, šole in njene neposredne okolice. Papirnate, plastične in steklene odpadke zbiramo ločeno. O okoljskih problemih se ob priložnostih, ki se nam navadno žal kar same ponudijo, veliko pogovarjamo. Učence seznanjamo s povzročitelji, vzroki in posledicami onesnaženja okolja in jih spodbujamo k razmišljanju o tem, kako lahko vsak izmed nas pripomore k reševanju posameznega problema. Vzgojna področja pogosto združujemo, saj se mnogokrat med seboj tesno povezujejo, dopolnjujejo. Združujejo se tudi z otrokovim čustvenim življenjem in njegovim okoljem.

Pri delu z učenci v oddelku podaljšanega bivanja moramo biti čim bolj inovativni. Učenci in njihove potrebe ter njihova razvojna stopnja predstavljajo osnovno izhodišče za realizacijo vzgojno-izobraževalnih ciljev.

V okviru ustvarjalnega preživljanja časa v oddelkih podaljšanega bivanja ima *igra* poseben pomen. Je otrokova naravna dejavnost in izhaja iz njegovih potreb in želja. Potreba po igri se z leti ne izraža več tako intenzivno kot pri otroku, vendar tudi pri odraslih zavzema pomembno vlogo v komunikaciji. Če se tega zavedamo, se lažje vživimo v otroka, ki včasih le z igro vzpostavi stik s svojimi vrstniki in še zlasti z odraslimi oz. z učitelji.

Igra otroka zaposluje celovito. V njej se čustveno in govorno izraža, sprošča svojo notranjo napetost, domišljijo ter razvija svojo ustvarjalnost in svoje sposobnosti. V njej se navaja na samostojnost in se uči biti z drugimi v skupini, z njimi sodelovati in komunicirati. Z igro otrok odkriva in preizkuša svoje sposobnosti, spoznava svet in sožitje s soljudmi, uči se sprejemati zmago in poraz. Nauči se biti neodvisen od svojega okolja. Otrok v igri izraža samega sebe, prihaja do lastnega potrjevanja in spoznavanja.

Moč igre je v tem, da se otrok v njej počuti svobodnega, da je v igri maksimalno aktiviran in čustveno angažiran. Prav zaradi tega otrok ob igri razvija vse svoje sposobnosti – umske, estetske, moralne, telesne, delavno-tehnične in socialno-čustvene. To pa pomeni, da z organiziranjem otrokove igre kot osnovne dejavnosti že uresničujemo vzgojni cilj celovitega oblikovanja in omogočamo otroku, da se bo razvil v ustvarjalno, kritično in svobodno osebnost.

Igra razvija otrokove funkcionalne sposobnosti in čutila, otrok si pridobiva znanje in predstave, mišljenje, sklepa, raziskuje, primerja, rešuje probleme in pridobiva sposobnost opazovanja. Pridobiva izkušnje o predmetih, spoznava njihove lastnosti, se srečuje z osnovnimi zakonitostmi v svetu in svet začne razumeti.

Pripravlja se na učenje in delo v kolektivu, se socializira, izravnava razne primanjkljaje, se nauči doživljati uspehe in premagovati poraze. Z igro otrok najde občutek varnosti, saj je v njej sam svoj gospodar. Vedno znova se vrača vanjo in v njej uživa. V njej doseže samostojnost in se hkrati na igralni način udeležuje sveta odraslih. Skozi igro vzpostavlja stike z vrstniki, sosedi in odraslimi. Skozi igro se kaže otrokova izraznost, spretnost, povečuje se mu samozavest. Doživlja uspehe in se postopno osamosvaja. V igri je otrok čustveno udeležen in prav čustva so udeležena v vseh fazah otrokove motivacije. To pripomore k temu, da otrok v igri vztraja. V igri se sprosti domišljija in v njej lahko otrok počne vse, kar realnem svetu ne zmore oziroma ne sme napraviti.

Didaktične igre so tiste otroške igre, skozi katere, poleg tega, da vsebujejo vse splošne lastnosti iger, uresničujemo vzgojno-izobraževalne cilje, ki si jih zastavimo. Preko didaktičnih iger je otrok motiviran, da na ustvarjalen in sebi primeren način deluje na svet okoli sebe in vzporedno s tem izpopolnjuje svoje sposobnosti.

Didaktične igre so igre s pravili, ki si jih izmišljajo odrasli. V teh igrah morajo otroci slediti vnaprej določenemu poteku in zaporedju igre. Od njih zahtevajo večjo pozornost, večjo sposobnost samoobvladovanja, zahtevajo, da si zapomni vsebino in pravila igre, da jih ponavlja, da veliko razmišlja in da v njih vlaga čim več umskega napora.

Kljub temu, da otrok v didaktični igri ni popolnoma svoboden, je zanj to prava igra, saj se v njej tudi zabava.

Igra ima didaktično vrednost, če odgovarja eni od bistvenih potreb otroka ter mu s svojo vsebino in pravili narekuje reševanje vnaprej določenih nalog. Didaktična igra predstavlja situacijo, v kateri se otrok sooči s problemi, ki jih ne zna rešiti, ali pa jih lahko reši le z ugibanjem na osnovi že prej pridobljenih spoznanj in izkušenj. Vsaka didaktična igra vključuje vsebine in naloge, učne cilje, pravila, organizacijo in potek igre (Mitrović, 1999, str. 50).

Vsebina didaktične igre in z njo tudi naloge morajo biti po svoji zahtevnosti prilagojene sposobnostim učencev, saj bodo le tako lahko razumeli pravila, naloge uspešno reševali in dosegali zadane cilje. V didaktičnih igrah se, zaradi pravila igre, ki ne vsebuje le miselne naloge, temveč tudi zahteve za način njihovega reševanja, učenci znajdejo v situaciji raziskovanja, analize in primerjave. Taka situacija spodbudi razvoj učenčevih spoznavnih sposobnosti in sposobnosti uporabe že osvojenih znanj pri reševanju novih, zanje težjih nalog.

Didaktične igre imajo večstranski vpliv na psihični razvoj učencev. Predvsem prispevajo k intelektualnemu razvoju: oblikovanju in usvajanju zaznav, razvijanju sposobnosti opazovanja, ustvarjalne domišljije itd. Mnoge didaktične igre prispevajo k natančnosti govornega izražanja in bogatenju besednega zaklada. Prispevajo tudi k razvijanju potrpljenja, samokontrole, discipline, družabnosti in drugih pozitivnih osebnostnih lastnosti. Izvajamo jih z veliko skupino učencev, z manjšimi skupinami, lahko pa tudi individualno. Med tem, ko individualne didaktične igre razvijajo

samostojnost in sposobnost individualnega reševanja naloge, pa skupne in kolektivne vplivajo na razvijanje prijateljstva in medsebojnega sodelovanja

Učenci še posebno radi sprejmejo didaktične igre, v katerih se uporabljajo ustrezni pripomočki, saj jih le-ti še dodatno motivirajo in s tem dodajo v igro veselje. Poleg tega pripomočki pripomorejo k boljšemu razumevanju pravil igre, razpolaganje z njimi pa razvija učenčeve umske sposobnosti in bogati govor.

Uporaba pripomočkov v didaktičnih igrah ima tudi pomen za razvijanje mnogih osebnih lastnosti, kot so natančnost, vztrajnost in podobno. Pogosto se v takih igrah učenci urijo tudi v hitrosti reagiranja, v iznajdljivosti in podobno.

Didaktične igre se razlikujejo po vsebini, po številu udeležencev, po kraju izvajanja, po načinu organizacije, po vzgojno-izobraževalnih ciljeh in drugih lastnostih.

Didaktične igre lahko razvrstimo po različnih kriterijih, kot npr.: iskanje simbolov, ki nastopajo v parih, združevanje in razporejanje, igre posploševanja, strateške igre, labirinti, prirejanje pozicije določeni številki, konstruiranje, igre z barvami in oblikami, logično-matematične igre, igre opazovanja in razpoznavanja, ocenjevalne igre, spominske igre, igre pantomime, spretnostne igre (Kamenov, 1998).

Poleg didaktičnih iger sta v okviru ustvarjalnega preživljanja časa v oddelkih podaljšanega bivanja pomembni še strategiji ustvarjalnega giba in igra vlog.

Gibanje je eden izmed izrazov otrokove dejavnosti, zato učitelj podaljšanega bivanja to dejavnost lahko izrabi za spodbujanje otrokove ustvarjalnosti. V ta namen razvija gibalne dejavnosti, ki niso vnaprej oblikovane oz. vezane na neko določeno obliko (Kroflič, 1995, str. 26).

Igranje vlog predstavlja tako učno strategijo, s katero učencem predstavimo položaj oz. problem, ki ga nato poskušajo rešiti tako, da odigrajo vloge iz predstavljene situacije. Z didaktičnega vidika je pomembno, da se odvija v majhnih skupinah, v katerih lahko vsak udeleženec odigra svojo vlogo. Če vlog ni dovolj, prevzamejo nekateri udeleženci vloge opazovancev.

Strategija igranja vlog je manj primerna za usvajanje znanja, vendar pa učence pomembno razvija na socialnem in emocionalnem področju, saj uspešno odpravljajo predsodke in socialne stereotipe.

4. Metodologija

Predmet, cilji in naloge raziskovanja. Da bi proučili, kako v naših osnovnih šolah poteka ustvarjalno preživljanje časa v oddelkih podaljšanega bivanja, smo empirično preverili, kako pogosto učitelji povezujejo vsebine, ki jih vključujejo v ustvarjalno preživljanje časa, s cilji pouka, ali učitelji v izbiro in organizacijo posameznih aktivnosti vključujejo tudi učence in kako pogosto, ali učenci dejavnosti, ki jih izvajajo v okviru ustvarjalnega preživljanja časa, sprejmejo "za svoje", pogostost

uporabe didaktičnih iger, ustvarjalnega giba in igre vlog. Poleg tega nas je tudi zanimalo, ali so učitelji podaljšane bivanja dovolj strokovno usposobljeni za vodenje ustvarjalnega preživljanja časa, in ali so se pripravljeno dodatno strokovno izpopolnjevati.

Metode, postopki, instrumenti. Osnovna raziskovalna metoda je deskriptivno empirična. Na osnovi teoretične analize proučevanega pojava smo v empiričnem delu raziskovanja zbirali podatke z anketnim vprašalnikom. S pomočjo neeksperimentalno-kavzalne metode smo ugotavljali razsežnost in kakovost proučevanega pojava in vzročne zveze med parcialnimi problemi. Podatke smo računalniško obdelali in interpretirali.

Osnovno populacijo našega raziskovanja predstavljajo učitelji oddelkov podaljšane bivanja na osnovnih šolah v R Sloveniji v šolskem letu 2004/05. V anketo smo zajeli 100 učiteljev podaljšane bivanja (92 učiteljic in 8 učiteljev) iz devetnajstih slovenskih osnovnih šol (Domžale, Kamnik, Komenda, Kranj, Ljubljana, Mengeš, Pirniče, Preserje pri Radomljah, Rodica, Vodice), od katerih jih ima večina (76%) manj kot pet let delovnih izkušenj v podaljšanem bivanju, le 6% ima več kot osemletne izkušnje. Razgovori, ki smo jih opravili z učitelji pa tudi njihovimi ravnatelji nas usmerjajo v zaključek, da to delo ni iz različnih razlogov privlačno, zato učitelji v podaljšanem bivanju poučujejo le prehodno obdobje.

5. Rezultati in interpretacija

Respondente smo najprej povprašali o materialnih pogojih za delo. Na vprašanje, ali so zadovoljni z materialnimi pogoji, ki jih šola nudi za uspešno izvedbo ustvarjalnega preživljanja časa, smo dobili presenetljive rezultate, saj je le slaba tretjina (31%) vprašanih z materialnim stanjem šole popolnoma zadovoljna, skoraj polovico (47%) delno, dobra petina (22%) pa je nezadovoljna. Prva skupina meni, da je za tako stanje zaslužno vodstvo šol, ki finančno podpira dobre ideje in je pripravljeno prisluhniti potrebam. Na drugi strani pa druga skupina respondentov prav tako krivi za slabo materialno stanje šol vodstvo, češ da ravnatelji v zadostni meri ne skrbijo za razvoj, ne priskrbijo dovolj finančnih sredstev oz. jih usmerjajo na napačna področja. Učilnice so slabo opremljene, didaktičnega materiala je malo, zato se mora učitelj prepogosto nasloniti na starše in lastno iznajdljivost.

Več kot polovica anketiranih učiteljev (62%) se zaveda pomena povezanosti aktivnosti ustvarjalnega preživljanja časa (UPČ) z vsebinami in cilji pouka, kar učenci sprejemajo z naklonjenostjo in navdušenjem. Pri izbiri aktivnosti zato sodeluje vedno ali občasno kar 89% učencev, v aktivno organizacijo izvedbe pa se jih vključi 60%, kar je odločno premalo. Glede na to, da aktivnosti podaljšane bivanja vodijo mlajši učitelji, ki pogosto nimajo niti diplome, torej niso ustrezno usposobljeni za pedagoško delo, lahko sklepamo, da je vzroke za to iskati v njihovih didaktičnih pristopih, ki niso dovolj prepričljivi in učinkoviti. Te aktivnosti, naučene

v okviru podaljšane bivanja, učenci prav pogosto ne ponavljajo v domačem in drugem okolju. Vidimo, da polovica anketiranih učiteljev učencem v času ustvarjalnega preživljanja časa le redko nudi aktivnosti, ki ustrezajo otrokovim potrebam in željam v tolikšni meri, da v njih uživajo in jih prevzamejo za svoje. Učenci so samo občasno zadovoljni z dejavnostmi, ki jih imajo na izbiro. Sklepamo, da se v okviru podaljšane bivanja v zadostni meri ne izvajajo različne oblike individualiziranega in diferenciranega dela, ki bi zadovoljilo potrebe učencev.

Tabela 1: Načrtovanje in izvedba ustvarjalnega preživljanja časa

Odgovori	Vedno	Pogosto	Občasno	Nikoli	Skupaj
Povezovanje UPČ z vsebinami in cilji pouka.	12	50	38	0	100
Aktivno sodelovanje učencev pri izbiri aktivnosti UPČ.	27	52	20	1	100
Aktivno sodelovanje učencev pri organizaciji pos. aktivnosti UPČ.	13	47	34	6	100
Ponovno, prostovoljno izvajanje aktivnosti, naučenih v času UPČ.	6	44	50	0	100
Učenci imajo v času UPČ na izbiro več dejavnosti.	11	39	46	4	100

Na vprašanje, kateremu področju v sklopu ustvarjalnega preživljanja prostega časa dajejo prednost, jih je večina (71%) odgovorila, da je to rekreativno-zabavno področje, sledijo pa likovno (49%), zdravstveno-telesno (47%), glasbeno (36%), delovno-tehnično (34%), lutkovno (28%), dramsko (24%), plesno (23%) in filmsko (21%) področje. Ugotavljamo, da prevladujejo motorične aktivnosti, ki ne zahtevajo intelektualnih naporov, omogočajo pa gibanje in sproščanje odvečne energije.

Didaktično-metodični vidik v okviru ustvarjalnega preživljanja časa smo preučevali tako, da smo ugotavljali prevladujoče procese v učnih metodah in sicer uporabo didaktične igre, ustvarjalnega giba in igre vlog ter v tem kontekstu pogostost uporabe različnih socialnih oblik.

Tabela 2: Pogostost uporabe strategije didaktične igre, ustvarjalnega giba in igre vlog

Strategija	Zelo pogosto	Pogosto	Občasno	Nikoli	Skupaj
Didaktična igra	22	67	11	0	100
Ustvarjalni gib	2	39	51	8	100
Igre vlog	4	35	55	6	100

Prevladuje strategija didaktične igre, ki jo pogosto ali zelo pogosto uporablja večina učiteljev (89%) podaljšanega bivanja. Elementi ustvarjalnega giba so prisotni v 41%, strategija igranja vlog pa zavzema zadnje mesto (39%). Odgovore je možno pojasniti z različnih vidikov. Glede na storilnostno orientacijo naše šole, ki sledi pretežno kognitivnim ciljem, so odgovori pričakovani.

Razveseljujoči so odgovori na vprašanje o pogostosti uporabe socialnih oblik v sklopu ustvarjalnega preživljanja prostega časa. V manjših skupinah organizira delo 78% učiteljev podaljšanega bivanja, sledi delo v dvojicah, individualno delo in nazadnje frontalna oblika dela. Podatki, ki smo jih pridobili na osnovi razgovorov z učitelji na razredni stopnji osnovne šole in na osnovi racionalne evalvacije kažejo, da tu prevladuje frontalna oblika (77%), sledi skupinsko delo (21%), individualnega pristopa pa je zanemarljivo malo.

Zanimalo nas je tudi mnenje anketiranih učiteljev o lastni strokovni usposobljenosti za uspešno vodenje ustvarjalnega preživljanja časa v oddelkih podaljšanega bivanja. Večina anketiranih učiteljev (69%) meni, da so dovolj strokovno usposobljeni za ustvarjalno preživljanje časa v oddelku podaljšanega bivanja, slaba tretjina (28%) jih misli, da so le delno strokovno usposobljeni, ostalim pa se zdi, da niso ustrezno strokovno usposobljeni.

Učitelji, ki so odgovorili, da so ustrezno strokovno usposobljeni, so svoj odgovor utemeljili s stopnjo svoje izobrazbe, izkušnjami in stalnim strokovnim izpopolnjevanjem, kot npr.:

- Imam ustrezno izobrazbo. Imam ustrezno strokovno izobrazbo in se udeležujem strokovnih izpopolnjevanj.
- Ustrezna izobrazba, samoizobraževanje, spremljanje novosti s področja šolstva v različnih medijih.
- Dovolj je različne literature, ob kateri lahko dobim nove ideje.
- Redno spremljam strokovno literaturo in se udeležujem seminarjev na to temo. Se dodatno izobražujem.
- Že na fakulteti sem izbrala takšne izbirne vsebine, ki mi omogočajo kvalitetno delo.
- Imam dovolj različnega znanja, tako da je ustvarjalno preživljanje časa v podaljšanem bivanju lahko zelo raznoliko.
- Imam izkušnje in izobrazbo, berem strokovno literaturo.
- Dodatno se izobražujem na seminarjih, samoizobraževanje, izkušnje.
- Obiskujem seminarje, veliko se naučim od kolegic in kolegov.
- Ustrezna fakulteta, izkušnje, pogosto berem strokovne knjige, navdušujem se za nove ideje.
- Izobrazba, zanimanje, izkušnje.
- Ustrezna izobrazba, izkušnje, stalno izobraževanje.
- Imam dovolj teoretičnega znanja, praktičnega pridobivam z izkušnjami.
- Želja po inovacijah, ki jih uresničim. Imam ideje, znanje, izkušnje.

- Ves čas se prilagajam potrebam in željam otrok.
- Imam ideje, otroke znam motivirati.
- Na fakulteti so me dobro usposobili na metodično-didaktičnem področju.
- Obiskujem seminarje, delo je uspešno.
- Rada ustvarjam v prostem času in se seznanjam z različnimi tehnikami.
- Imam dovolj znanja, sposobnosti in volje do dela, delo mi predstavlja smisel življenja.

Učitelji, ki so odgovorili, da so le delno oz. da niso strokovno usposobljeni, so svoj odgovor utemeljili s pomanjkljivo izobrazbo na dramskem, lutkovnem, športnem, likovnem in glasbenem področju in nezadostnimi pedagoškimi izkušnjami.

Rezultati raziskovanja učiteljevih stališč do permanentnega izobraževanja in do dodatnega ter dopolnilnega izobraževanja nam dajejo zadostne temelje za optimizem v smislu nadaljnjih prizadevanj za nenehno dograjevanje učiteljevega znanja. Večina učiteljev se strinja ali zelo strinja s trditvijo, da je permanentno izobraževanje in izpopolnjevanje učiteljev zahteva današnjega časa, zato se jih želi 63% dodatno strokovno izobraževati za ustvarjalno preživljanje časa v oddelkih podaljšanega bivanja, dobra četrtina (26%) pa bi se v te oblike izobraževanja vključila občasno. Dobra desetina (11%) respondentov se ne želi dodatno izobraževati.

Učitelji imajo veliko možnosti za svoje strokovno izpopolnjevanje, vendar jih večina tega ne izkoristi. Ni treba posebej dokazovati, da je kakršnokoli izobraževanje in usposabljanje učiteljev v vidika permanentnega izobraževanja nedokončano delo. Da bi permanentno izobraževanje in samoizobraževanje učiteljev postalo realnost, si to morajo učitelji želeli. Za tak koncept pa je treba kali pognati že v okviru rednega dodiplomskega študija. Permanentno izobraževanje učiteljev za ustrezno uporabo in izbiro novih učnih strategij mora predstavljati nadgradnjo solidno ustvarjene temeljne učiteljeve izobrazbe, ne pa, da opravlja kompenzacijsko funkcijo za zamujeno ali neobdelano pri rednem izobraževanju.

Oblike dopolnilnega izobraževanja učiteljev lahko razdelimo v tri kategorije: oblike, ki se odvijajo v okviru šole (strokovni aktivni, strokovna predavanja na pedagoških konferencah), v okviru institucij izven šole (zavodi za šolstvo, učiteljske kadrovske šole, pedagoški inštituti) in v okviru individualnih prizadevanj posameznih učiteljev kot samostojen študij literature.

6. Zaključek

Podaljšano bivanje že dolgo ni več samo varstvo otrok po pouku, temveč je strokovno zasnovana oblika dela z otroki, izhajajoča iz temeljnih otrokovih potreb, iz katerih izhajajo cilji, naloge in dejavnosti podaljšanega bivanja.

Podaljšano bivanje nima natančno predpisanega učnega načrta, ki bi mu učitelj lahko sledil, ali pa bi se ga moral držati. V literaturi, ki govori o podaljšanem bivanju

lahko zasledimo le priporočila in smernice, vse ostalo pa je odvisno od učitelja samega, zato je za učiteljevo uspešno delo v oddelku podaljšanega bivanja zelo pomembno, da ozavesti temeljne cilje in naloge podaljšanega bivanja. Ti mu bodo v veliko pomoč pri načrtovanju uspešnega dela.

Poleg tega mora učitelj poznati osnove pedagogike prostega časa, razvojne značilnosti učencev, razumeti psihološke posebnosti posameznikov in zakonitosti skupinske dinamike. Poskrbeti mora, da se v oddelku vzpostavi taka kakovost medsebojnih odnosov, da so učenci sproščeni in imajo občutek varnosti, sprejetosti, spoštovanja in zaupanja.

Učitelj mora znati prisluhniti otrokovim potrebam ter uporabiti vsa svoja znanja in izkoristiti vse svoje pedagoške potenciale.

Možnosti za uspešno delo z otroki je torej veliko, vendar nikakor niso dovolj le teoretična izhodišča. Na počutje učencev v podaljšanem bivanju vpliva več dejavnikov. Zagotovo je med njimi najpomembnejši učitelj oz. njegova osebnost. S svojo osebnostjo učitelj učence motivira za delo in vpliva na njihov odnos do sovrstnikov in posameznih dejavnosti. Z vedrim razpoloženjem, motiviranostjo, skrbjo za prijetno ozračje v skupini, spoštljivim odnosom do učencev, s poslušom za potrebe in interese tako posameznika kot skupine, s stalnim spodbujanjem, pripravljenostjo prisluhniti in pomagati posamezniku, če se le-ta znajde v stiski, je učitelj vodilni dejavnik v okviru polifaktorskih teorij pouka.

Podatki, pridobljeni z raziskavo, kažejo, da je delo v podaljšanem bivanju preraslo vlogo varstva otrok po pouku, da se učitelji trudijo delati raznoliko, da v načrtovanje in izbiro aktivnosti pogosto aktivno vključujejo učence, njihove interese in njihove potrebe.

Razveseljiv je podatek, da se je več kot polovica anketiranih učiteljev pripravljena dodatno strokovno izpopolnjevati na področju ustvarjalnega preživljanja časa, saj mora učitelj podaljšanega bivanja za uspešno vodenje ustvarjalnega preživljanja časa pri svojem delu izražati strokovnost, fleksibilnost, ustvarjalnost, komunikativnost, zavzetost in odgovornost.

Poleg teoretičnih znanj mora učitelj poznati tudi orodja, s katerimi bo zapolnjeval ustvarjalno preživljanje prostega časa. Vodenje dejavnosti ustvarjalnega preživljanja časa se dvigne na pedagoško raven šele takrat, ko zna učitelj ustvarjalno prenašati svojo kreativnost z razrednega vzgojno-izobraževalnega dela na področje ustvarjalnega preživljanja časa.

K stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju pa ne pripomorejo le strokovni seminarji, temveč ima velik pomen tudi uspešno sodelovanje učiteljev znotraj šole ter izmenjava izkušenj in mnenj. Izkušnje prinesejo nova spoznanja in če le ta delimo s sodelavci, lahko veliko pridobimo.

Zelo pomembno je strokovno sodelovanje med samimi učitelji podaljšanega bivanja, saj tako lahko skupaj načrtujejo različne dejavnosti, si izmenjujejo ideje, izkušnje, strokovno literaturo, iščejo rešitve za težave ipd.

Žal učitelji v podaljšanem bivanju navadno delajo le prehodno obdobje. Iz rezultatov izvedene ankete je namreč razvidno, da v podaljšanem bivanju prevladujejo manj izkušeni učitelji. Tako je onemogočen proces nadgrajevanja znanja za delo v oddelku podaljšanega bivanja, saj učitelj nemalokrat ostane na stopnji zaznavanja delovnega mesta kot začetnega, uvajalnega in le prehodnega obdobja.

Sistem kroženja učiteljev bi lahko prinesel veliko pozitivnih sprememb, kot so: večje sodelovanje, razumevanje, pomoč v kolektivu, menjava mnenj, deljenje izkušenj in posledično rast kvalitete dela pri pouku in v oddelku podaljšanega bivanja.

LITERATURA

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v republiki Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1995.
2. Bognar, L.: Igra pri pouku na začetku šolanja, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1987.
3. Cankar, A. et al.: Z igro se učimo, ZSSZŠ, Ljubljana, 1998.
4. Hvastija, B.: Ustvarjalno preživljanje časa v oddelkih podaljšanega bivanja, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 2004.
5. Kamenov, E.: Intelektualno vaspitanje kroz igru, Svjetlost, Sarajevo, 1998.
6. Koncept podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli, Nacionalni kurikulumni svet, 1999.
7. Koncept podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2003.
8. Kos, S.: Komunikacija in medsebojni odnosi v oddelkih PB, Vzgoja in izobraževanje, št. 1/1998, str. 44-45, Ljubljana.
9. Kos Knez, S.: Vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju v devetletni osnovni šoli, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2002.
10. Krevl, E.: Naše podaljšano bivanje, Didakta, maj/junij, 1997, str. 70.
11. Kroflič, B., Gobec, D.: Igra – gib – ustvarjanje – učenje, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1995.
12. Mitrović, D.: Predškolska pedagogija, Svjetlost, Sarajevo, 1999.
13. Mugerlj, H.: Prosti čas v podaljšanem bivanju, Educa, št. 3/1997, str. 135-137.
14. Oberlintner, R.: Podaljšano in celodnevno bivanje učencev v OŠ, Zavod za šolstvo SRS, Ljubljana, 1968.

Dr. Marjan Blažič (1947), profesor 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) 07 337 66 00
E-mail: marjan.blazic@guest.arnes.si

Barbara Hvastija, profesorica razrednega pouka, zaposlena na Osnovni šoli Preserje pri Radomljah.
Naslov: Pelechova 83, Preserje pri Radomljah, 1235 Radomlje, SLO; Telefon: (+386) 01 722 89 63
E-mail: barbara.hvastija@guest.arnes.si

Priprava dijakov na obravnavo nove učne snovi in vloga učitelja pri tem

Pregledni znanstveni članek

UDK 373.5

DESKRIPTORJI: artikulacija, učne stopnje, učna snov, priprava na obravnavo nove učne snovi, uvodna motivacija

POVZETEK – Namen prispevka je prikazati, kako učitelji ustvarjajo pogoje za aktivno sodelovanje dijakov pri obravnavi nove učne snovi in kakšna je priprava dijakov samih na obravnavo. V prvem delu so opredeljeni osnovni pojmi in na kratko opisane učne stopnje. V nadaljevanju je prikazan pomen uvodne učne stopnje. V drugem delu so predstavljeni rezultati empirične raziskave, ki ponazarjajo ravnanja učiteljev in dijakov v vzgojno-izobraževalni praksi.

Review

UDC 373.5

DESCRIPTORS: articulation, learning stages, preparation to the introduction of new learning contents, initial motivation

ABSTRACT – The purpose of the article is to show how teachers create the conditions for active student participation when presenting new learning contents, and how the students themselves prepare for the lesson. The first part identifies the basic expressions and describes briefly the learning stages. In the continuation, the article elaborates on the importance of the introductory learning stage. The second part brings the results of an empirical research where the responses of teachers and students in educational practice are delved into.

1. Uvod

Izzivi, ki jih pred nas postavlja nenehno spreminjajoča se družba, vplivajo na spreminjanje šole ter glede na to tudi na spremenjena pojmovanja znanja, učenja in poučevanja. Skupna točka številnih avtorjev, ki govorijo o teh spremembah, je prenos od poučevanja kot neposrednega prenašanja znanja in spretnosti na učence k spodbujanju učenja učencev, pri čemer te premike različno poimenujejo.

R. Barr in J. Tagg (1995) govorita o premiku "od paradigme poučevanja k paradigmi učenja". Askew in Carnell (1998, v: Pučko, 2000) izpostavljata "transformacijski pristop k učenju" (torej učenje kot spreminjanje). J. Vermut in L. Verschaffel (2000) govorita o "k procesu usmerjenem poučevanju", pri katerem je pomembno vzpodbujanje miselne aktivnosti učencev. Podobno izpostavlja učenčevo aktivnost in samostojnost tudi L. Elton (1999), ko poudarja potrebo po zamenjavi "tradicionalnega poučevanja" z "inovativnim poučevanjem".

Vsi avtorji torej izpostavljajo pomen kognitivne aktivnosti učenca, ki je po mnenju J. Pivca (1995) tudi podlaga strukture učnega procesa. S to strukturo se potek procesa ne formalizira, temveč upošteva različne vidike vzgojno-izobraževalnih nalog in učenca (kot udeleženca in nosilca celotnega procesa) spodbuja, mu pomaga in ga osamosvaja. Sodobni koncepti, ki – kot poudarjata B. Bajd in S. Artač (2002) – sicer učiteljeve vloge in poučevanja ne izključujejo, opredeljujejo učence kot subjekte didaktične interakcije. Ti aktivno sodelujejo v vseh fazah procesa, tudi v funkciji, ki tradicionalno pripada učitelju. F. Strmčnik (2003, str. 85) govori o *odprtem pouku*, za katerega je značilno, da se učnih ciljev, vsebin in metod ne oklepa okostenelo, da je usmerjen na učence in jim omogoča učno anticipiranje in participiranje. Seveda pa je pomembno, da učitelj za to ustvarja pogoje; brez predhodne priprave namreč učenci pri sami obravnavi nove učne snovi ne morejo aktivno sodelovati ter biti pri tem samostojni in kritični.

V prispevku si bomo zato pogledali, kakšna naj bo uvodna učna stopnja, s katero učitelj učence pripravi na obravnavo nove učne snovi, ter kakšna je na drugi strani individualna priprava dijakov na obravnavo nove učne snovi. V raziskavi M. Kramarja (1990) se je namreč pokazala povezanost med ravnanjem učiteljev – vključevanjem dijakov v pripravo – in aktivnostjo dijakov v fazi priprave na obravnavo nove učne snovi. Oba vidika (tako učiteljevo kot učenčevo ravnanje) bomo ponazorili z rezultati empirične raziskave.

2. Artikulacija in učne stopnje

Artikulacija sodi med temeljne znanstvene teme didaktike. Pri artikulaciji gre za členjenje pouka z namenom, da bi se posamezne vsebinske in metodične ukrepe povezovalo v smiseln, vzročno povezan red in jih razvrstilo glede na postopnost in logični potek učnega procesa (Strmčnik, 2001). Kot izpostavlja F. Strmčnik (2001, str. 156), ima artikulacija orientacijsko vrednost, saj omogoča z obrisi vsebinskih, metodičnih in motivacijskih vidikov vzgojno-izobraževalnega procesa pregled nad njim, učitelju pa daje občutek večje varnosti, vendar le, če je artikulacija odprta, alternativna in tolerantna do posameznih stopenj.

Danes je didaktika bolj naklonjena artikulaciji širših vsebinskih izsekov, krepi pa se tudi težnja, da bi sorodne predmete povezovali v skupne projekte. Zato je še posebej pomembno oblikovanje didaktičnih sklopov na vmesni (etapni) ravni načrtovanja (prim. Kramar, 1994).

Kot opozarja F. Strmčnik (2001, str. 155), danes učnih stopenj namreč ni več mogoče klasično razumeti, da bi bile vodilo učnega procesa. Sodobne pester in dinamične učne situacije in individualizirane psihološke reakcije učencev nanje namreč terjajo nenehno didaktično prilagajanje poučevanja in učenja, kar velja tudi

za učne stopnje. Kljub temu pa so temeljne ideje klasičnih učnih stopenj aktualne tudi danes.

Didaktiki so učne stopnje različno razčlenjevali (prim. Šilih, 1961, Gogala, 1933, Poljak, 1982). Na kratko bomo povzeli posamezno stopnjo po F. Strmčniku (2001) in se v nadaljevanju posvetili samo uvodni stopnji učnega procesa.

F. Strmčnik (2001) navaja naslednje učne stopnje:

- *uvodna stopnja učnega procesa* je izhodišče za nadaljnji potek pouka in vsebuje tri temeljne funkcije: napoved učnih ciljev, ponovitev predznaja in izkušenj ter motiviranje;
- *obravnavanje nove učne snovi in razvijanje sposobnosti ter spretnosti* je središčna učna stopnja, kjer se uresničujejo temeljne naloge pouka: informiranje, formiranje in vzgajanje;
- *utrjevanje vednosti in znanja* je potrebno zato, da bi deloma že zapomnjeno vedenje in znanje postalo čim bolj konsolidirano in trajnejše;
- *ocenjevanje znanja* je samostojna učna stopnja, ki je didaktično dopustna šele, ko sta izpolnjena predhodna pogoja: preverjanje in utrjevanje.

Kot nadalje opozarja F. Strmčnik (2001, str. 159): "te stopnje ne smejo biti obvezne za vsako učno uro, a tudi ne zgolj naključne, ne smejo biti izolirane, a spet ne tako spojene, neizrazite ali pomešane, da ne bi bile razvidne funkcije vsake izmed njih. Ker so nadvsebinske, so primerna orientacija za vsakršno učno vsebino, kajpak če se ji ustrezno prilagajajo." Tudi A. Tomić (1997) poudarja, da lahko učitelj zaporedje strukturnih sestavin ali etap od ure do ure spreminja, da bi se izognil monotonosti in bi nadomestil tiste etape, ki niso bile zajete v prejšnji uri, ker so cilji pouka narekovali spremembe, s čimer pa je hkrati odpravljena nevarnost, da bi dobili univerzalno artikulacijo učne ure za vse učne situacije.

3. Uvodna učna stopnja

M. Kramar (1994) poudarja, kako pomembno je, da učenci dobijo v fazi *priprave*, ki jo lahko poimenujemo tudi vpeljava, začetna situacija, izhodišče, ogrevanje, pripravljajenje... (prim. Tomić, 1997), vnaprejšnje informacije o tem, kaj bodo delali, saj se bodo le tako lahko pripravili na sodelovanje z učiteljem. Zato je pomembno, da učitelj v uvodni učni stopnji:

- a) *Učence seznaniti z vsebino, metodičnim potekom pouka in napove cilje*. To seznanjanje je antropološko in motivacijsko utemeljeno. Prva utemeljitev izhaja iz človekove potrebe po tem, da ve, kaj bo delal in čemu, poleg tega pa je poznavanje smisla učenja najpristnejše motivacijsko sredstvo (motivacijska utemeljitev). Kot opozarja F. Strmčnik (2001), naj bi učenci začutili napetost, konfliktnost med tem, kar že vedo ali znajo, in novim, zato napoved učnih ciljev ne sme biti šablonska, srečanje z učno vsebino pa takšno, da si bodo učenci

ustvarili splošno predstavo o njeni vrednosti in se zavedali njene podlage za razumevanje naslednjih učnih tem. Ker participacija učencev pri sami pripravi vodi v njihovo neposredno aktivnost, naj bi učitelj učence ne le seznanil z vsebino in metodičnim potekom, temveč jim omogočil, da na njiju s svojimi predlogi, željami, interesi... vplivajo (prim. Kramar, 1990), in sicer tako, da sam predloge učencev pri obravnavi nove učne snovi tudi upošteva in se jim prilagaja.

- b) Ugotovi in aktivira predznanje učencev, kar ni potrebno le zaradi novega znanja, pač pa tudi zaradi predznanja samega – s tem se namreč predznanje utrjuje in izpopolnjuje. Zlasti v pedagoški psihologiji se pod vplivom kognitivno-konstruktivnih pojmovanj vse bolj poudarja pomen kognitivne strukture – sistemsko mrežno urejenega predznanja za kakovost nadaljnjega učenja.
- c) Motivira učence, s čimer omogoči, da učenci lažje premagujejo prepreke na poti do cilja. Hkrati pa motiviranje največkrat odloča o učni aktivnosti učencev, ta pa o uspehu oziroma neuspehu učne ure. F. Strmčnik (1996) meni, da je potrebno motivacijo razumeti kot višji, krovni pojem za aktivnost in da gre pri njej za tesno zvezo med povzročanjem – spodbujanjem in aktivnostjo – ravnanjem, na kar kaže tudi etimološka zgradba pojma motivacija (lat. motus = gibanje, živahnost, vzpodbuda; movere = gibati, delovati, sprožiti).

Uvodna motivacija, ki ima svojo podlago v vedoželjnosti, zanimanjih in izkušnjah učencev, se po mnenju F. Strmčnika (2001, str. 165) v vzgojno-izobraževalni praksi pogosto zanemarja. Po drugi strani pa B. Marentič Požarnik (2002) opozarja na drug problem. Ugotavlja namreč, da je uvodna motivacija na začetku ure dokaj razširjena in ustaljena sestavina pouka, mnogo premalo pa se razmišlja, kako izzvano motivacijo vzdrževati in spremeniti v trajnejši interes. Le aktivna vpletenost učencev v zanje smiselne naloge, vpete v realistični kontekst, uveljavljanje različnih aktivnih metod in modelov (npr. projektno učno delo, sodelovalno učenje, povezovanje z izkušnjami...) namreč privede do temeljitejšega miselnega ukvarjanja z določenim področjem, povezovanja idej, razmišljanja in tudi uživanja ob tem.

4. Raziskava med mariborskimi srednješolci

4.1 Namen raziskave

Z raziskavo smo želeli ugotoviti:

- kako učitelji ustvarjajo pogoje za aktivno sodelovanje učencev pri obravnavi nove učne snovi: ali učitelji za aktivno sodelovanje dijakov ustvarjajo možnosti, s tem da jih seznanjajo z vsebinami, cilji in načini pouka ter ali jih v samo pripravo tudi vključujejo, tako da vzpodbujajo in upoštevajo njihove interese, predloge in želje;
- kako se učenci sami pripravljajo na obravnavo nove učne snovi.

Pojav smo raziskovali na stopnji srednje šole, zato bomo učence v nadaljevanju, kakor smo jih tudi v postopkih raziskovanja, naslavljali z dijaki.

Pri tem nas je zanima vloga vrste srednje šole (srednja strokovna, gimnazija).

4.2 Metodologija

4.2.1 Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1993).

4.2.2 Osnovna množica, vzorec

Osnovno populacijo, ki smo jo preučevali, predstavljajo dijaki srednjih strokovnih šol in gimnazij v Mariboru. Pri izvedbi smo bili vezani na prostovoljno odločitev ravnateljev za sodelovanje, tako da ne moremo govoriti o naključnem vzorcu. Vzorec dijakov je neslučajnost (namenski), izbran iz konkretne populacije. Vključuje 360 dijakov: 180 dijakov iz štirih mariborskih gimnazij in 180 dijakov iz štirih mariborskih srednjih strokovnih šol.

4.2.3 Opis merskih inštrumentov

Podatke smo zbrali s skupinskim (nevodenim) anketiranjem v šolski uri, ki jo je v dogovoru z razrednikom posameznega razreda določil ravnatelj. Inštrument za zbiranje podatkov je bil anketni vprašalnik za dijake, ki sem ga na osnovi študija o problemu raziskovanja sestavila sama. Pri strukturiranju mi je bil v pomoč tudi inštrument, uporabljen v Kramarjevi raziskavi (1988), ki se je sicer nanašal na problem odnosov. Raziskava je bila izvedena v marcu 2003. Pri sami izvedbi ni bilo posebnosti.

Anketni vprašalnik je sestavljen iz dveh sklopov ocenjevalnih lestvic, ki se nanašata na fazo priprave na obravnavo nove učne snovi. V prvem sklopu (8) ocenjevalnih lestvic dijake sprašujemo po ravnanju učitelja, v drugem sklopu (10) ocenjevalnih lestvic pa na njihovo pripravo na obravnavo nove učne snovi. Ker nismo želeli, da bi dijaki pri odgovarjanju prihajali v dileme kako odgovoriti, češ da je različno od predmeta do predmeta, pa tudi zato, da bomo lahko rezultate z večjo gotovostjo posplošili na celotno srednješolsko stopnjo šolanja, smo se odločili, da se ocenjevalne lestvice nanašajo na dva šolska predmeta. Izbrali smo slovenščino in matematiko, ki sta po številu ur in obsegu (oba sta tudi maturitetna predmeta) enakovredna.

4.2.4 Obdelava podatkov

Najprej smo podatke ponderirali: deskriptivno izraženim stopnjam sem priredila numerične vrednosti, in sicer: vedno=4, pogosto=3, včasih=2, nikoli=1. Nato smo jih obdelali po programu SPSS (verzija 11). Za preverjanje razlik med šolama v posamezni postavki (ocenjevalni lestvici) smo uporabili Mann-Whitneyev test.

4.3 Rezultati in interpretacija

Rezultati so prikazani v dveh sklopih: v prvem je *ravnanje učitelja* in njegovo ustvarjanje pogojev za aktivno sodelovanje dijakov pri obravnavi nove učne snovi, v drugem sklopu pa je prikazana *posamezna vrsta dijakove priprave* na obravnavo nove učne snovi. Rezultati, ki so statistično pomembni, so zapisani v poševnem tisku.

4.3.1 Učiteljevo ustvarjanje pogojev za aktivno sodelovanje dijakov pri obravnavi nove učne snovi

Zanimalo nas je, ali učitelji dijake motivirajo, jih seznanjajo z vsebino predmeta, snovjo, predvideno za obravnavo, ter učnimi cilji, ki naj bi jih dosegli, ter jim omogočajo, da s svojimi predlogi, interesi, idejami... sodelujejo pri tem, kakšna bo obravnavo nove učne snovi. Rezultate prikazuje naslednja preglednica.

Preglednica 1: Analiza vloge šole pri učiteljevem ustvarjanju pogojev za dijakovo pripravo na obravnavo nove učne snovi

Učitelj:	šola	n	Slovenščina			Matematika		
			povpr. rang	z	P	povpr. rang	z	P
pred obravnavo nove snovi pove, kaj naj bi pri uri dosegli	gimnazija	180	164,36	-3,153	0,002	147,42	-6,326	0,000
	strokovna	180	196,64			213,58		
o načinih pouka se pogovarja z dijaki	gimnazija	180	172,52	-1,541	0,123	160,43	-3,863	0,000
	strokovna	180	188,48			200,57		
pripombe in ideje dijakov o načinih dela pri pouku upošteva	gimnazija	180	177,03	-0,661	0,508	152,35	-5,385	0,000
	strokovna	180	183,97			208,65		
seznanji dijakov z vsebino predmeta	gimnazija	180	168,49	-2,296	0,022	155,33	-4,811	0,000
	strokovna	180	192,51			205,67		
seznanji dijakov s snovjo, ki je predvidena za obravnavo v naslednji uri	gimnazija	180	173,27	-1,388	0,165	155,08	-4,842	0,000
	strokovna	180	187,73			205,92		
vzpodbudi dijake, da predlagajo, kaj bi obravnavani snovi dodali, spremenili	gimnazija	180	168,32	-2,426	0,015	154,76	-5,099	0,000
	strokovna	180	192,68			206,24		
pouk v naslednjih urah prilagodi željam in interesom dijakov	gimnazija	180	178,55	-0,401	0,688	169,24	-2,259	0,024
	strokovna	180	182,45			191,76		
pred obravnavo nove učne snovi učitelj dijakov motivira	gimnazija	180	177,24	-0,638	0,523	150,99	-5,713	0,000
	strokovna	180	183,76			210,01		

Rezultati analize vloge šole pri posamezni postavki pokažejo, kar je presenetljivo, da se prav vse značilnosti bolj pogosto pojavljajo v srednji strokovni šoli kot pa v gimnaziji, čeprav razlike pri vseh (zlasti pri slovenščini) niso statistično pomembne. Tako učitelj pri matematiki in pri slovenščini statistično pomembno pogosteje dijakom predstavi cilje učne ure (pri slov: $z=-3,153$, $P=0,002$ in pri mat: $z=-6,326$, $P=0,000$), jih seznanja z vsebino predmeta (pri slov: $z=-2,296$, $P=0,022$ in pri mat: $z=-4,811$, $P=0,000$) ter jih vzpodbudi, da predlagajo, kaj bi obravnavani snovi dodali in spremenili (pri slov: $z=-2,426$, $P=0,015$ in pri mat: $z=-5,099$, $P=0,000$).

Ostale značilnosti so statistično pomembno bolj pogoste v srednji strokovni šoli le pri matematiki, in sicer: učitelj se o načinih pouka pogovarja z dijaki ($z=-3,863$, $P=0,000$), njihove pripombe o načinih dela pri pouku upošteva ($z=-5,385$, $P=0,000$), seznanja dijake s snovjo, ki je predvidena za obravnavo v naslednji uri ($z=-4,842$, $P=0,000$), pouk prilagodi željam in interesom dijakov ($z=-4,354$, $P=0,000$) ter dijake pred obravnavo nove učne snovi motivira ($z=-5,713$, $P=0,000$).

Če sklenemo: rezultati opravljene analize pogojev, ki jih imajo dijaki, da lahko aktivno sodelujejo pri pouku (torej so seznanjeni z vsebino in s cilji) ter njihova vključitev v samo pripravo na obravnavo nove snovi (s predlogi o načinih pouka in o vsebini) glede na vrsto šole kažejo, da so dijaki srednjih strokovnih šol v prednosti pred gimnazijci.

4.3.2 Priprava dijakov na obravnavo nove učne snovi

Drugi sklop v okviru faze priprave prikazuje dejansko pripravo dijakov na obravnavo nove učne snovi. Iz spodnje preglednice lahko vidimo, katere so najbolj in najmanj pogoste aktivnosti dijakov za pripravo na pouk.

Rezultati analize vloge šole pokažejo, da se gimnazijci statistično pomembno na pouk slovenščine ($z=-2,179$, $P=0,029$) in matematike ($z=-2,164$, $P=0,030$) pogosteje pripravljajo kot dijaki srednjih strokovnih šol. Pregled ostalih postavk, torej posameznih vrst priprave, pa pokaže, da so te pogosteje v srednji strokovni šoli kot pa v gimnaziji.

Tako dijaki strokovnih šol pri slovenščini in matematiki statistično pomembno pogosteje kot gimnazijci preberejo iz učbenika, kaj bodo obravnavali naslednjo uro (pri slov: $z=2,676$, $P=0,007$, pri mat: $z=-4,574$, $P=0,000$) ter ponovijo snov zadnje ure (pri slov: $z=-2,672$, $P=0,008$ in pri mat: $z=-3,305$, $P=0,001$). Samo pri matematiki je razlika statistično pomembna še pri tem, da si dijaki poiščejo dodatno literaturo o snovi, ki jo bodo obravnavali ($z=-2,239$, $P=0,025$), se pripravijo, če bi bili mogoče vprašani ($z=-2,419$, $P=0,016$), poiščejo kakšne podatke na internetu ($z=-2,505$, $P=0,012$), tendenca razlike pa je izkazana tudi pri tem, da si dijaki srednjih strokovnih šol pogosteje kot gimnazijci pripravijo pripomočke, ki jih bodo potrebovali pri pouku ($z=-1,671$, $P=0,090$). Samo pri slovenščini je statistična pomembnost izkazana pri postavki, da dijaki naredijo tisto, kar jim naroči profesor ($z=-2,224$, $P=0,026$).

Preglednica 2: Analiza vloge šole pri dijakovi pripravi na obravnavo nove učne snovi

Dijaki pred obravnavo nove snovi:	šola	n	slovenščina			matematika		
			povpr. rang	z	P	povpr. rang	z	P
ponovijo snov zadnje ure	gimnazija	180	167,14	-2,672	0,008	163,61	-3,305	0,001
	strokovna	180	193,86			197,39		
preberejo iz učbenika, kaj bodo obravnavali naslednjo uro	gimnazija	180	169,36	-2,676	0,007	161,73	-4,574	0,000
	strokovna	180	191,64			199,27		
poiščejo si (dodatno) literaturo o snovi, ki jo bodo obravnavali	gimnazija	180	175,86	-1,036	0,300	171,32	-2,239	0,025
	strokovna	180	185,14			189,68		
pripravijo si pripomočke, ki jih bodo potrebovali pri pouku	gimnazija	180	177,68	-0,539	0,590	171,68	-1,671	0,090
	strokovna	180	183,32			189,32		
pripravijo se, če bi bili mogoče vprašani	gimnazija	180	172,22	-1,602	0,109	167,96	-2,419	0,016
	strokovna	180	188,78			193,04		
za učitelja pripravijo vprašanja, o stvareh, ki jih zanimajo	gimnazija	180	180,36	-0,029	0,977	182,89	-0,480	0,631
	strokovna	180	180,64			178,11		
poiščejo kakšne podatke na internetu	gimnazija	180	174,18	-1,273	0,203	169,06	-2,505	0,012
	strokovna	180	186,82			191,94		
opravijo vaje, naloge, ki jih sami poiščejo	gimnazija	180	175,48	-1,027	0,305	179,75	-0,146	0,884
	strokovna	180	185,52			181,25		
naredijo, kar jim naroči učitelj	gimnazija	180	168,99	-2,224	0,026	173,54	-1,334	0,182
	strokovna	180	192,01			187,46		
na obravnavo snovi se ne pripravljajo	gimnazija	180	169,26	-2,179	0,029	169,28	-2,164	0,030
	strokovna	180	191,74			191,72		

V vseh primerih se dijaki srednjih strokovnih šol pogosteje pripravljajo na pouk kot gimnazijci, kar je nekoliko presenetljivo. Rezultati namreč pokažejo, da so tudi priprave, ki izhajajo iz dijakovega interesa, lahko bi rekli, da so neobvezne (npr. poiščejo podatke na internetu, poiščejo si dodatno literaturo) pogosteje pri dijakih srednjih strokovnih šol kot pa pri gimnazijcih. To je sicer v neskladju z zadnjo postavko v tabeli, ki kaže, da se v splošnem gimnazijci pogosteje pripravljajo na pouk kot dijaki strokovnih šol; najverjetneje so gimnazijci v pripravo vključili tudi čas, ki ga porabijo za pripravo na maturo.

5. Zaključek

Namen prispevka je bil izpostaviti pomembnost uvodne učne stopnje in prikazati njene značilnosti. Z empirično raziskavo smo ugotavljali, kako učitelji v pripravo obravnave nove učne snovi vključujejo dijake, kako se na obrnavo nove učne snovi pripravljajo dijaki sami ter kakšna je vloga vrste srednje šole pri tem.

Na ravni učitelja smo ugotovili, da učitelji srednjih strokovnih šol v večji meri kot gimnazijski učitelji v pripravo na obrnavo nove učne snovi vključujejo svoje dijake. Tako je seznanjenost z vsebino predmeta, s snovjo, ki je predvidena za obrnavo, ter cilji večja pri dijakih srednjih strokovnih šol kot pri gimnazijcih. Prav tako srednješolski učitelji pogosteje kot gimnazijski motivirajo dijake pred obrnavo nove učne snovi ter se z njimi pogovarjajo o načinu obrnavanja nove učne snovi in o sami vsebini. Pogosteje tudi upoštevajo predloge, interese, želje svojih dijakov in jim prilagajajo pouk.

Razlike med šolama smo sicer pričakovali, kljub temu pa je njihova očitnost in smer vendarle nekoliko presenetljiva ter odpira vprašanja o razlogih za takšno stanje. Možno je sicer, da dijaki srednjih strokovnih šol precenjujejo prisotnost značilnosti, ki smo jih zajeli z našo raziskavo (ali pa so gimnazijci v svojih ocenah strožji), vendar lahko glede na nekatere že opravljene raziskave in analize o tem, kaj se dogaja pri gimnazijskem pouku, kakšna je kakovost procesov in doseženih rezultatov, doživljanje, samopodoba in motivacija tako učencev kot učiteljev ob pripravah na maturo (Slivar, 1998; Brinovec, Juvan, 1999; Šteh Kure, 2000; Bečaj, 2000; Marentič Požarnik, 2000, 2001), sklepamo, da se vpliv mature na pouk v gimnazijah kaže tudi v uvodni učni stopnji. Logika zasledovanja točno opredeljenega cilja namreč učencem in učiteljem narekuje razporejanje časa, izbiro metod za poučevanje in metod za učenje, ki se naravnava na izpolnjevanje izpitnih zahtev, opuščajo pa se celostni pristopi in vse bolj prevladuje behavioristični model učenja. Glede na naše rezultate se zdi, da tudi pogovor z učenci o njihovih izkušnjah, interesih... na začetku šolske ure ni dejavnost, ki bi prišla v poštev pri končnem preizkusu in je zato v gimnaziji manj pogosta kot v srednjih strokovnih šolah.

S šolskim letom 2002 smo tudi v srednje strokovne šole začeli uvajati (deloma prav tako eksterno) maturo, ki bi lahko imela na pouk podobne vplive kot splošna matura v gimnazijah (samo predpostavljamo, saj raziskav o tem (še) ni), zato morda v prihodnje lahko pričakujemo manjšanje teh razlik, vendar v obratni smeri, kot bi si želeli: torej v smeri manj pogostega vključevanja dijakov v pripravo na obrnavo nove učne snovi tudi v srednjih strokovnih šolah.

Druga raven, ki nas je zanimala, je bila *priprava samih dijakov* na obrnavo nove učne snovi. Izpostavimo lahko dve ugotovitvi. Prvič: gimnazijci so ocenili, da se na pouk pogosteje pripravljajo kot dijaki srednjih strokovnih šol, vendar so našteje posamezne vrste priprave pogostejše v srednjih strokovnih šolah. Glede na to domnevamo, da so gimnazijci v pripravo na pouk zajeli tudi čas, ki ga porabijo

za pripravo na zaključno preverjanje znanja. Na to kaže tudi druga ugotovitev, namreč da je priprava dijakov, ki bi izhajala iz njihovih interesov, pobud in je neobvezna (npr. da dijak pogleda, kaj bodo obravnavali naslednjo uro, si pripravi vprašanja za učitelja, poišče kakšne podatke na internetu) pogostejše v srednjih strokovnih šolah kot v gimnazijah.

Ob koncu je potrebno še enkrat poudariti pomen in potrebnost uvodne učne stopnje. Vključenost dijakov v samo pripravo na obrnavo nove učne snovi je namreč povezana tudi z njihovo neposredno aktivnostjo pri obrnavi nove učne snovi, kar pa vodi do širšega, trajnejšega in uporabnejšega znanja.

LITERATURA

1. Bajd, B., S. Artač.: Nekateri vidiki postopnega prehajanja tradiciionalnega modela poučevanja k procesnemu, v: *Sodobna pedagogika*, 53, št. 2, 2002, str. 108-122.
2. Barr, R., J. Tagg.: From Teaching to Learning – a New Paradigm for Undergraduate Education., *Change Magazine*, 27, št. 6, 1995, str. 13-25.
3. Brinovec, D., R. Juvan: Vplivi zunanjega preverjanja na pouk slovenskega jezika (diplomska naloga), Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Ljubljana, 1999.
4. Elton, L.: Teaching and Learning in Higher Education, v: *Gradivo za 8. poleino šolo za razvoj visokošolskega poučevanja (Spodbujanje aktivnega študija)*, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko, Ljubljana, 1999, str. 1-11.
5. Gogala, S.: Temelji obče metodike, Šolska Matica, Ljubljana, 1933.
6. Kramar, M.: Odnosi in vzgojnem procesu v funkciji razvoja učencev v subjekte vzgoje (doktorska disertacija), Filozofska fakulteta, Zagreb, 1988.
7. Kramar, M.: Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole, Didakta, Radovljica, 1990.
8. Kramar, M.: Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega proces, Educa, Nova Gorica, 1994.
9. Marentič Požarnik, B.: Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za uspešno učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki, v: *Vzgoja in izobraževanje*, 30, št. 6, 2000, str. 8-12.
10. Marentič Požarnik, B.: Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja, v: *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, 2001, str. 54-75.
11. Marentič Požarnik, B.: Notranja učna motivacija kot pogoj in cilj kakovostnega izobraževanja, v: *Vzgoja in izobraževanje*, 33, št. 3, 2002, str. 8-14.
12. Pivac, J.: Šola v svetu sprememb, Educa, Nova Gorica, 1995.
13. Poljak, V.: Didaktika, DZS, Ljubljana, 1974.
14. Pučko, C.: Uvajanje sprememb kot proces učenja, v: *Sodobna pedagogika*, 51, št. 2, 2000, str. 170-183.
15. Sagadin, J.: Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1993.
16. Slivar, B.: Mnenja ravnateljev, učiteljev in dijakov o maturi '97, v: *Notranje vrednotenje mature 1995-1997*, Poročilo DIC, Ljubljana, 1998, str. 50-58.
17. Strmčnik, F.: Učna aktivnost učencev in učitelja, v: *Sodobna pedagogika*, 47, št. 3-4, 1996, str. 101-114.
18. Strmčnik, F.: Didaktik, Osrednje teoretične teme, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 2001.

19. Strmčnik, F.: Didaktične paradigme, koncepti in strategije, v: *Sodobna pedagogika*, 54, št. 1, 2003, str. 80-92.
20. Šilih, G.: *Očrt splošne didaktike*, DZS, Ljubljana, 1961.
21. Šteh Kure, B.: *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa* (doktorsko delo), Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana, 2000.
22. Tomić, A.: *Izbrana poglavja iz didaktike*, Center Filozofske fakultete za pedagoško izobraževanje, Ljubljana, 1997.
23. Vermut, J., Verschaffel, L.: *Process-Oriented Teaching*, v: Simons, R., Jos van der Linden, J., Duffy, T.: *New Learning*, Kluwer Academic Publisher, Netherlands, 2000, str. 209-225.

Dr. Tatjana Devjak, dr. Janez Krek

Prisotnost in vrednotenje različnosti v nekaterih učnih načrtih in učbenikih slovenske devetletne osnovne šole

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.67:342.7

DESKRIPTORJI: učni načrt, učbenik, vrednotenje različnosti, človekove pravice, diskriminacija

POVZETEK – S pomočjo analize učnih načrtov in učbenikov nekaterih predmetov devetletne osnovne šole avtorja prikazujeta, koliko so sestavljavci učnih načrtov in avtorji učbenikov upoštevali pri nastajanju le teh vzgojno-izobraževalni koncept, ki sloni na človekovih pravicah, pluralni demokraciji in strpnosti, ali je v njih prisotna različnost: spolna, rasna, v barvi kože, jezika, v prepričanju, narodnostnem izvoru, socialnem izvoru, pripadnost določeni manjšini v slovenskem prostoru, kot tudi kulturna različnost. Analiza vključuje ugotovitve ali so te razlike, ki so prisotne, negativno vrednotene in ali je v njih prisotnost nekaterih ključnih pojmov, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju različnosti. Avtorja ugotavljata, da obstajajo nekatere dobre rešitve in usklajenost ciljev glede na naravnost na t.i. evropsko dimenzijo, tako v posameznih učnih načrtih kot tudi v novejših učbenikih.

Review

UDC 371.67:342.7

DESCRIPTORS: curriculum, textbook, evaluation of differences, human rights, discrimination

ABSTRACT – On hand of the analysis of curricula and textbooks of some of the subjects in the nine-year primary school, the authors present the extent of the educational concept included in their design, a concept based on human rights, plural democracy and tolerance. They wish to establish whether the designers of the curricula and the authors of textbooks have taken into account the differences concerning gender, race, colour of skin, language, beliefs, nationality, social status, adherence to a minority within Slovenia, as well as cultural diversity. The analysis tries to establish whether these differences, when present, are negatively valued and whether they include any key concepts that would reveal a negative evaluation of these differences. The authors claim there exist good solutions and a compliance of goals with regard to the orientation towards the so-called European dimension in individual curricula as well as in modern textbooks.

1. Uvod

V Sloveniji smo na načelih demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnosti leta 1966 na novo sprejeli sistemsko zakonodajo za področje vzgoje in izobraževanja (šest zakonov). Sprejetje sistemske zakonodaje je slonelo na konceptualnih rešitvah iz Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, ki so jo po obsežnih pripravah in ob sodelovanju številnih strokovnjakov izdali leta 1995.

Cilji in rešitve, zapisani v Beli knjigi in vneseni v zakonodajo, so rezultat širokih strokovnih in mnogokrat polemičnih razprav in ekspertiz strokovnjakov z najraz-

ličnejših disciplinarnih področij. V Beli knjigi so bili določeni cilji, o katerih je bila dosežena visoka stopnja soglasja in katere najdemo v drugem členu zakona o osnovni šoli. Prenovo sistema vzgoje in izobraževanja – proces spreminjanja slovenskega izobraževanja od vrtca prek osnovne šole, gimnazije, šole za poklicno in strokovno izobraževanje pa tja do izobraževanja odraslih, sta narekovala dva razloga (Bela knjiga, 1995):

- pluralnost družb in vrednotnih sistemov (javni sistem edukacije čim širši konsenz) in
- mednarodni dokumenti kot so Splošna deklaracija in konvencija o človekovih pravicah (ki so odraz že doseženega soglasja o temeljnih vrednotah, ki veljajo ne glede na politične ali vrednotne sisteme) in Resolucija o evropski dimenziji vzgoje in izobraževanja.

V prispevku želimo prikazati, koliko je v naših učnih načrtih in v učbenikih nekaterih predmetov devetletne osnovne šole:

- upoštevan opisano vzgojno-izobraževalni koncept, ki sloni na človekovih pravicah, pluralni demokraciji in strpnosti;
- prisotna različnost (spolna, rasna, v barvi kože, jezika, v prepričanju, narodnostnem izvoru, socialnem izvoru, pripadnost določeni manjšini v slovenskem prostoru, kot tudi kulturna različnost);
- analizirati, v kolikor so te razlike, ki so prisotne, negativno vrednotene in
- ugotoviti prisotnost nekaterih ključnih pojmov, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju različnosti (kot npr. človekove pravice, enakost med ljudmi, diskriminacija, seksizem, rasizem, antisemitizem, nacionalizem, fašizem, ksenofobija, religiozni fanatizem, politična represija in podobno.

Namen prispevka je tudi prikazati, kako je sestavljalcem učnih načrtov in avtorjem učbenikov za devetletno osnovno šolo uspelo slediti nekaterim zapisanim ciljem v 2. členu Zakona o osnovni šoli in v učnih načrtih za posamezen učni predmet.

2. Metodološki okvir

2.1 Kazalniki za analizo učnih načrtov in učbenikov devetletne osnovne šole in opredelitev osnovnih pojmov

V nadaljevanju bomo najprej prikazali kazalce, ki smo jih povzeli po avtorici Betty A. Reardon (1997) in katere smo uporabili pri analizi prisotnosti pojmov v učnih načrtih in učbenikih za osnovno šolo, kot so (Reardon, 1997, str. 27-28):

- seksizem,
- rasizem,

- etnocentrizem,
- antisemitizem,
- agresivni nacionalizem,
- fašizem,
- ksenofobija,
- imperializem,
- verski fanatizem in
- politična represija.

Kazalci za analizo negativnega vrednotenja različnosti so (Reardon, po Turnšek, 2002, str. 3):

- jezik,
- stereotipi,
- predsodki,
- pripisovanje krivde ali iskanje grešnega kozla,
- diskriminacija,
- posmeh,
- bojkot in
- onečaščenje ali popačenje.

2.2 Metode dela in koraki izvedbe

Pri delu smo uporabili deskriptivno metodo in metodo analize. Najprej smo opravili deskriptivno analizo učnih načrtov, nato pa še deskriptivno analizo teksta v učbenikih. Hoteli smo ugotoviti "avtoriteto teksta". S kritično analizo besedil smo hoteli ugotoviti, ali to, kar je zapisano, res absolutno drži ali/in so možne/prisotne tudi drugačne razlage. Na ravni doseganja splošnega cilja osnovne šole – razvoj avtonomne in kritične osebnosti, smo ugotavljali, ali besedilo v učbeniku učenca le informira, ali ga usmerja k razmišljanju, mu omogoča razvoj "vzpostavljanja kritične distance" (Kroflič, 1997, str. 8), mu nudi razvoj zmožnosti ustvarjalnega preseganja danih rešitev in resnic ter ali posamezniku omogoča vpogled tudi v "drugačno resnico", predvsem pa, kot najvišja raven doseganja cilja, ali besedilo in avtor (ter posredno učitelj/učiteljica) razvijajo pri učencih "zavzetost za odgovorno udeležbo v kritičnih razpravah" (Kroflič, 1997, str. 9).

Opravili smo tudi analizo slik, risb ter fotografij z namenom, kot npr. ugotoviti prisotnost spolne različnosti (ne le koliko je na slikah moških in žensk, temveč tudi kako sta spola prikazana), rasne različnosti (koliko je belopoltnih ali predstavnikov drugih ras, ter ali so druge rase predstavljene kot enakovredne beli rasi), ali je prisotno stereotipno prikazovanje spolov (opravljajo moški in ženske stereotipna opravila, kot. npr. oče popravlja avto, mama pomiva posodo), kako slike izžarevajo "strpnost" do drugačnosti (prisotnost otrok s posebnimi potrebami) in/ali žalijo npr.

verska, nacionalna ali katera koli druga čustva posameznika. Kajti slika v besedilu je lahko tudi neka osnovna – slikovna informacija in je namenjena "branju" in ne le gledanju. Pogled na sliko nam posreduje predvsem vtis. Umetniške slike poznanih slikarjev nam vzbujajo drugačen vtis od fotografije, skice, risbe ali ilustracije. V učbenikih ponavadi najdemo oboje. Nekatere slike lahko le dopolnijo neko predstavo o napisanem, dodajo neko novo informacijo, ki je vidna le s sliko in je ne moremo opisati samo z besedo, z drugimi pa lahko vzpodbudimo miselno aktivnost ter navajamo učence na vrednotenje umetniškega in vrednotnega vtisa slik. Tudi podpisi pod slikami (ali v njej) imajo lahko veliko informativno vrednost (tako pozitivno kot negativno).

2.3 Predmet analize

Analizirali smo osem učnih načrtov devetletne osnovne šole: materinščina, angleščina, zgodovina, geografija, državljanska vzgoja in etika, spoznavanje okolja, družba in biologija ter osemindvajset učbenikov in delovnih zvezkov devetletne osnovne šole, katere navajamo pod literaturo in vire.

3. Rezultati in ugotovitve

3.1 Prisotnost različnosti in prisotnost nekaterih ključnih pojmov, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju različnosti skozi učne načrte in učbenike

3.1.2 Slovenščina

Različnost v učnem načrtu za slovenščino v devetletki je prisotna tako v splošnih ciljnih predmeta kot tudi v operativnih ciljnih predmeta po posameznih triletjih. Globalni cilji zadnjega triletja vsebujejo prisotnost nekaterih ključnih pojmov kot so človekove pravice, enakost med ljudmi, prisotnost jezikovnih, verskih, narodnostnih, socialnih, generacijskih in kulturnih razlik.

Ob pregledovanju učnega načrta smo ugotovili, da se spolno razlikovanje med moškimi in žensko oz. v tem primeru med učencem in učenko, pojavlja skozi celoten učni načrt. Nikjer nismo zasledili primera, ko bi se stavek ali cilj nanašal na učence oz. učenke. Povsod je zapisano le: učenec zna, prepozna, učenci naredijo...

Ugotovili smo kar nekaj primerov pozitivne prisotnosti različnosti med operativnimi cilji predmeta:

- glede na sposobnosti in predznanja učencev in učenk,
- glede razlik v prepričanju,
- kot tudi glede različnosti in drugačnosti.

Gre predvsem za drugačnost, ki zadeva vse nas: vsak človek je nekaj posebnega, je drugačen od drugega človeka, pa kljub vsemu je vsak človek podoben drugemu. Učni načrt predvideva upoštevanje te drugačnosti v operativnih ciljnih predmeta (tako pri izobraževalnih kot funkcionalnih) in v didaktičnih priporočilih ter medpredmetnih povezavah.

Analiza učbenikov je pokazala prisotnost različnosti in prisotnost nekaterih ključnih pojmov, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju različnosti.

Analiza učbenika za prvi razred devetletke avtoric V. Medved Udovič in T. Jamnik (2001) z naslovom *S slikanico se igram in učim 1* smo bili pozorni predvsem na slike in fotografije, saj teksta v učbeniku ni veliko (učenci se šele začnejo učiti brati). Opazili smo prisotnost spolnih, socialnih in verskih razlik, nismo pa opazili prisotnosti nekaterih drugih pojmov, ki vzpostavljajo vednost o prisotnosti različnosti, čeprav bi avtorici bili lahko pozorni tudi na to. Učenci v prvem razredu še ne znajo brati (razen nekaterih), vendar pod sličicami, kjer so učitelju priporočena vprašanja oz. naloge, ki jih pri pouku lahko uporablja in motivira učence, našli samo 2. osebo čdnine. Nasploh se avtorji in avtorice učbenikov poslužujejo oblike glagola, ki jim omogoča, da "skrijejo" spol, kot npr. naredi, napiši, nariši... Spolne razlike se pojavljajo predvsem v ilustracijah, podoba dečka se pojavi npr. stotriindvajsetkrat, podoba deklice pa šestinosemdesetkrat (60:40), isto se ponovi pri odraslih osebah. Pozitivno smo bili presenečeni nad razbijanjem stereotipnih vlog. Skoz analizo slik opazimo nekaj tipičnih vlog staršev, vendar to lahko učitelj izkoristi tudi za razbijanje predsodkov o vlogah družinskih članov v družini. Kljub vsemu pa bi preko sličic avtoric otrokom lahko približali marsikatero različnost, kot npr. na svetu niso samo beli ljudje, zdravi in srečni otroci in bi tako otrokom približali, predstavili glede na starostno stopnjo odnos do različnosti. Podobne ugotovitve lahko zapišemo tudi za učbenik istih avtoric za drugi razred devetletke. Tu se poleg spolnih, socialnih in verske razlik pojavijo tudi kulturne razlike, spolne in narodnostne razlike.

Za tretji razred devetletke smo analizirali učbenika in delovni zvezek. Učbenik ima naslov *Moje branje, svet in sanje* (2001), avtorjev M. Grgič, V. Medved Udovič in I. Saksida in delovni zvezek z naslovom *Beseda na besedo* (2001), avtorjev S. Kranjc, A. Porenta in M. Šelehar. Avtorji učbenika so se izognili naslavljanju na učence ali učenke z 2. osebo glagola, npr. napiši obnovo in nadaljuj zgodbo, zaigraj prizor iz berila ipd. Pozitivno v učbeniku je, da avtorji preko zgodbic in odlomkov opozarjajo na otroke s posebnimi potrebami (Veveriček posebne vrste, avtorice Svetlane Makarovič) in na socialne razlike med ljudmi, ki pa jih lahko ublažimo s pripravljenostjo pomagati drugemu. Delovni zvezek *Beseda na besedo* preko vesoljčka Gaja in Kaja otroke popeljeta v svet drugačnosti, na sprejemanje drugačnosti, saj vsak od živih bitij predstavi svoje navade in običaje, nakažc na rasne, kulturne razlike in na razlike prepričanja. Dobro, na otroku primeren način, avtorji predstavijo svet, ki je lahko tudi drugačen, pa zato nič manj sprejemljiv.

Analiza učbenikov 4., 5. in 6. razreda devetletke in enega delovnega zvezka za 5. razred (Slovenski jezik 5, MK) je pokazala največ prisotnosti spolnih razlik. Avtorji učbenikov nagovarjajo dečke in dečke, učenke in učence, vendar niso ravno dosledni, razen učbenika za 6. razred avtorja F. Žagarja (1998). Večina vprašanj je sicer namenjenih obema spoloma, npr. "Bi želela tudi ti tako peti?" (Golob, Saksida, 1996, str. 107), pri nekaterih vprašanjih pa je uporabljena samo moška oblika: "Kaj bi rekel očetu, če bi se po dolgem pričakovanju vrnil?", (prav tam, str. 67) ali "Si že prebral pesem Lojzeta Krakarja Češnja v belem?" Sicer pa sestavljalca beril nista bila najbolj pozorna na izbor, saj moški spol močno prevladuje (v literarnih berilih). Poleg spolnih razlik berilo vsebuje tudi socialne, narodnostne in kulturne razlike, ki niso negativno vrednotene. Berilo in delovni zvezek za 5. razred (Slabe et al., 1998) nadaljujeta tradicijo spolnega razlikovanja v smislu uporabe 1. osebe množine ali 1. osebe ednine. So pa tudi primeri, ko je ženski spol izpuščen ali pa avtorji uporabljajo oba spola. V delovnem zvezku smo analizirali ilustracije. Na kar 63% vseh ilustracij so samo osebe moškega spola, na 18,5% ilustracij sta zastopana oba spola in le na 18,5% ilustracij so zastopane osebe ženskega spola. K razlikovanju spola lahko prištevamo tudi tipiziranje vlog posameznega spola. Ilustracije in besedila prikazujejo tipične ženske in moške vloge. V delovnem zvezku smo poleg spolnih in socialnih razlik zasledili tudi nacionalne, kulturne, jezikovne in verske, vendar v manjšem številu. Pohvaliti pa moramo učbenik F. Žagarja (1998), kjer smo zasledili le pozitivno prisotnost različnosti in upoštevanje načela pravičnosti in enakosti med spoloma. Učenci in učenke, prijatelji in prijateljice, učitelji in učiteljice nastopajo v večini primerov, kdaj pa kdaj avtor to poimenovanje izpusti. Morda očitek v smeri izbora citatov pisateljev in manj pisateljic, čeprav pa so ženske in moški v slikovnem gradivu enakovredno zastopani. Pogrešali smo predstavnike drugih ras, več primerov prisotnosti jezikovne in narodnostne različnosti ter kulturne različnosti.

V učbenikih, priročnikih in delovnih zvezkih za slovenščino se prepogosto spol skriva za oblikami glagola, ki lahko pomenijo njega in njo in se s tem izognejo poudarjanju določenega spola. So pa tudi primeri oz. avtorji (op. Žagar), ki poznajo pozitivno rešitev. V ilustracijah beril in delovnega zvezka je kljub vsemu še preveč stereotipnih predstav o moških in ženskah. Se pa v učbenikih pojavljajo različnosti, kot so poleg že omenjene spolne, še socialne, kulturne in nekoliko manj narodnostne. Glede na starostno stopnjo učencev in zmožnost razumevanja tudi že bolj abstraktnih pojmov, bi pričakovali nekoliko več prisotnosti ključnih pojmov, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju različnosti, kar pa učni načrt predvideva.

3.1.3 Angleščina

Analiza prisotnosti različnosti v učnem načrtu za angleščino od 4. do 9. razreda devetletke nam je tudi tu pokazala negativno vrednotenje spolnih razlik. Učni načrt naslavlja le učence (ne pa tudi učenk) ali prijatelja, sošolca (ne pa prijateljice ali sošolke). Poleg spolnih razlik smo v učnem načrtu angleščine zasledili tudi priso-

tnost razlik, kot so jezikovne, kulturne, narodnostne, prisotnost individualnih razlik.

Analizirali smo naslednje učbenike za pouk angleščine od 6. do 9. razreda: *Touchstone 1-4* (Marendič, Skela, 2000) in *Cambridge English for schools. Student's Book Starter, One, Two, Three* (Littlejohn, Hicks, 2000).

Ker smo imeli pred seboj učbenike tujega jezika, smo pričakovali predvsem večji del prisotnost razlik v jeziku, spolu, narodnosti, barvi kože in rasi. Vendar smo opazili, da so učbeniki z vidika "drugačnosti" dokaj osiromašeni, saj zelo ozko predstavljajo različne narode, družine, različne hobije učencev, izgled ljudi itd. V učbeniku *Touchstone 1* smo zasledili veliko stereotipov, najbolj očiteno je družina. Vse družine živijo v svoji hiši z lastnim gospodinjstvom in v dvogeneracijski skupnosti. Vsaka družina ima dečka in deklico, oče hodi v službo, žena doma skrbi za gospodinjstvo. Otroka sta pridna in ubogljiva, imata vrsto hobijev, deček se bolj zanima za šport, deklica za dejavnosti, primerne ženskemu spolu. V učbeniku so predstavljene le države, katerih prebivalci so belopoltni ljudje. V poglavju *English around the world* (str. 10) je zemljevid sveta, kjer so označena vsa področja, kjer govorijo angleški jezik kot materin jezik ali drugi jezik. Učbenik predstavi otroke iz petih območij: USA, Kanada, Velika Britanija, Irska in Avstralija. Zanimari pa države, kot je Indija, Nigerija, Južna Afrika. Je vzrok v nepomembnosti teh držav, v barvi kože prebivalcev ali verske pripadnosti? Negativno vrednotenje je opazno zlasti v predstavitvi ženske skozi slike: Mlada ženska, oblečena v zapeljivo rdečo obleko z izrazitim ličenjem (kot sex simbol) na str. 162 ali slika blondinke, lepoticice z globokim dekoltejem za razlago pojma beautiful na str. 65 itd. V učbeniku bi lahko gledali na to, da se angleščina govori na različnih koncih sveta, ki je izredno raznovrsten, bilo prisotno več različnosti. V učbeniku *Touchstone 2 in 3* nastopa slonček Dumbo, ki avtorjem pomaga razbiti strogo delitev na dečke in deklice. V učbeniku *Touchstone 2* ni veliko besedila (razen razlage slovnice), v veliki meri je gradivo slikovno. Opazili smo prisotnost razlik v barvi kože, spola (ki je dokaj enakovredno zastopan, vloge moškega in ženske, kot družine tudi v tem učbeniku stereotipne. Ženske običajno pomivajo posodo, kuhajo, perejo..., moški gledajo televizijo, vozijo avto in preživljajo družino. Če že nakupujejo, kupujejo kamere in fotoaparate), nacionalne pripadnosti (ZDA so predstavljene kot najboljše, najlepše, gre preprosto za pretirano hvaljenje države – agresivni nacionalizem) in socialne razlike. Podobne stvari bi lahko zapisali tudi za učbenik *Touchstone 3*: prisotnost le angleških imen, z izjemo Nicolette Rossi, študentke iz Firenc... ali če bi bili stari dvanajst let, bi mislili, da angleško govorijo le v Angliji, v ZDA, morda še v Kanadi in Avstraliji. In tam verjetno živijo le belci s tipičnimi angleškimi imeni. V učbeniku *Touchstone 4* nismo zasledili pojmov, ki bi vzpostavili vednost o negativnem vrednotenju različnosti. Razlike, ki smo jih našli, se največkrat pojavljajo posredno, med vrsticami in v slikovnem gradivu. Največ je spolnih razlik. Večina pozitivnih, saj najdemo tako moško kot žensko obliko. Prisotne so tudi rasne razlike (prednjači bela rasa), narodnostno in kulturno razlikovanje.

Cambridge *English for schools. Student's Book Starter* (2000) je učbenik za 6. razred devetletne šole. Ob pregledu smo ugotovili prisotnost različnosti oz. razlike, ki se nanašajo na jezik in narodnostni izvor, predvsem kot izhodišče učenja tujega jezika; na svetu so še drugi jeziki in ljudje, ki jih govorijo. V učbeniku prevladujejo belopoltni ljudje, medtem ko so moški in ženske dokaj enakovredno zastopani. Ob pregledu slik nismo ugotovili nobenega spornega prikaza, celo nasprotno. Kar nekaj slik prikazuje, kakšni naj bi bili odnosi med ljudmi. *Cambridge English for schools. Student's Book. One* (2000) za 7. razred pozitivno predstavi prisotnost različnosti, kot so spolna, rasna, kulturna, različnost v prepričanju in socialnem izvoru. Učenci na osnovi besedil in slik lahko spoznajo razlike med kulturami in znotraj posamezne kulture, o vrednotah in normah, spoznanja o razlikah pa uporabijo v interakciji s sogovornikom. Od 379 ljudi, ki so prisotni na slikah in fotografijah jih sicer večina pripada beli rasi, nekaj je temnopoltih ali pa so pripadniki drugih ras, moški in ženske so zastopani dokaj enako, pozitivno pa je, da nismo opazili nobenega stereotipnega prikazovanja vlog (dečki nimajo žog in deklice ne punčk). V učbeniku za osmi razred *Cambridge English for schools. Student's Book. Two* (2000) pa so moški v "prednosti", opravljajo poklice, ki bi jih lahko tudi ženske. Je pa pohvalno, da v tem učbeniku prevladujejo razlike, ki se nanašajo na jezik in kulturo, nekaj je rasnih razlik, nismo pa opazili razlik v veri, v prepričanju. Razlike med kulturami so prikazane na zelo zanimiv način, saj ima vsako poglavje t.i. "Culture matters", kjer učenec spozna druge kulture (tudi Azteke), načine življenja na različnih koncih sveta, šolanje v ZDA. *Cambridge English for schools. Student's Book. Three* (2000), učbenik za deveti razred ima nekaj posebnosti. Ugotovili smo, da se delež bele rase zmanjšuje na račun drugih ras (kar je pozitivno), zmanjšuje pa se delež žensk, saj so le te v tem učbeniku najmanjkrat zastopane tako v tekstu kot sliki (kar je negativno), ni pa bilo opaziti nobenega negativnega vrednotenja drugih razlik, čeprav so le te zelo zastopane. Zasedili smo različnost v spolu, rasi, kulturi, v narodnostnem izvoru, v prepričanju in socialnem izvoru. Učbenik razširja spoznanja o kulturah, vrednotah in normah znotraj teh kultur.

3.1.4 Spoznavajmo okolje

Pri analizi učnega načrta spoznavajmo okolje za prvo triletje smo opazili le delno negativno vrednotenje spolnih razlik. Če učenci nastopajo v globalnih ciljih, pa v didaktičnih priporočilih in v katalogu minimalnih standardih znanj opazimo tako učence kot učence. Ugotovili smo prisotnost ključnih pojmov (sicer ne vseh, vendar jih je bilo kar lepo število), ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju različnosti.

Primerjali smo učbenike različnih avtorjev. Če smo v učbeniku *Opazujem, raziskujem, razmišljam* (Strgar et al., 1999) za spoznavanje okolja v 1. razredu devetletke in učbenika za 2. in 3. razred devetletke *Okolje in jaz* (Antič et al., 2000a,b). Kljub temu, da so to učbeniki za prvo triletje (zlasti učbenika za drugi in tretji razred) napisani tako, da otroka njemu primerno popeljejo v svet drugačnosti.

Prisotnost spolnih razlik je v učbeniku za prvi razred (Strgar et al., 1999, str. 26-31) predstavljena nekoliko stereotipno (mama kuha, mož čaka pri mizi ali TV-jem), medtem, ko so spolne razlike v učbeniku za drugi in tretji razred pozitivne in pomagajo otrokom do drugačne delitve vlog med moškim in žensko, npr. "Marjetka je piloika jumbo jeta. Danes je ena redkih žensk, ki pilotira." (Antič et al., 2000a, str. 6) V vseh učbenikih opozarjajo na otroke s posebnimi potrebami, primer slika dečka, ki hodi z berglo ali slika dečka na invalidskem vozičku (Strgar et al., 1999, str. 16-17, 44) in slika deklice na invalidskem vozičku ter slika Blaža, ki se pogovarja v znakovnem jeziku (Antič et al., 2000a, str. 38, 42). V učbeniku za drugi in tretji razred smo opazili še razlike v jeziku, rasne in kulturne razlike in prisotnost človekovih pravic.

3.1.5 Družba

Analiza učnega načrta predmeta družba za 4. in 5. razred devetletke je pokazala, da učni načrt ne nadaljuje "tradicije" svojega predhodnika. Opazimo negativno prisotnost spolnih razlik, kot npr. učenci brez učenk spoznavajo, razumejo znajo, širijo, se uvajajo ...v vsebine predmeta in realizirajo skupaj z učitelji (brez učiteljic) postavljene cilje. Tudi katalog znanja na koncu učnega načrta naslavlja le učence. Drugače pa v učnem načrtu ni zaslediti drugih primerov negativnega vrednotenja različnosti. Prisotnost različnosti nekaterih ključnih pojmov, kot so narodnostne, kulturne smo zasledili že v splošnih ciljnih predmeta. Opazili smo tudi prisotnost pojmov, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju različnosti, v tem primeru človekovih pravic in enakosti med ljudmi.

Učbenika za 4. in 5. razred se po načinu predstavitve ne razlikujeta na ravni "nefavoriziranj" posameznih kultur, verskih in drugih prepričanj, ras, pa tudi spola. Avtorji učbenika za 4. razred (Bogataj et al., 2000) so učbenik napisali tako, da ga vodita deklica in deček in se tako izognili zapostavljanju določenega spola. Prisotnosti spolnih razlik tako pravzaprav ni, se pa ta kdaj prikaže na slikah in fotografijah, ki prikazujejo delitev dela (Bogataj et al., 2000, str. 48-49, 118). Oče in sin čistita avtomobil, ženska sesa stanovanje... Učbenik nas je presenetil s tem, da se učenci že v prvem poglavju seznanijo s Konvencijo o otrokovih pravicah, s pravicami in dolžnostmi. Avtorji učence in učence na zanimiv način uvedejo v poglavje o pravicah in razbijajo stereotipe, bili so pozorni tudi na prisotnost razlik v kulturi. Poglavja so popestrili s fotografijami, ki prikazujejo življenje tujih narodov. Učbeniku bi lahko očitali pristranskost pri prikazu verskih razlik in razlik v prepričanju. Čeprav je skozi ves učbenik čutili veliko odprtost in strpnost do drugih kultur, narodov, ras in ljudi z drugačnim prepričanjem, tega ne moremo trditi za religijo. Tu so se avtorji osredotočili le na katoliško vero.

Tudi učbenik za peti razred sicer obravnava posamezne naravne enote v Sloveniji, zato smo morali biti resnično pozorni, da smo odkrili prisotnost razlik v spolu, socialne razlike, narodnostne, pripadnost k manjšinam in verske razlike. Avtorica bi lahko ključnim pojmom, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vred-

notenju posvetila večjo pozornost. Avtorici je uspelo pri "razbijanju" določenih stereotipov glede delitve moških in ženskih opravil, saj sliki solinarke (Košak, 1996, str. 123) in bloške smučarke (prav tam, str. 65) učence seznanjata, da dela in poklici niso nujno deljeni na ženske in moške poklice. Tudi socialne razlike so predstavljene objektivno, izpostavljen je tudi problem madžarske manjšine in Romov, ki so v učbeniku zelo dobro predstavljeni. Pozitiven je tudi izbor slik in fotografij, ki ponazarja ali dopolnjuje prisotnost razlik v narodni pripadnosti in socialnem izvoru. Avtorica učencem predstavi protestantizem in nekatere pojme, značilne le za krščanstvo.

3.1.6 Zgodovina

Tudi pri učnem načrtu za zgodovino od 6. do 9. razreda smo opazili negativno prisotnost spolnih razlik, saj tudi ta učni načrt izrecno vse učence in učence ter učiteljice in učitelje naslavlja z moško obliko, kar ilustrirajo primeri stavkov iz opredelitve predmeta. "Vsebine učnega načrta zgodovine nudijo vrsto možnosti za oblikovanje učenčevih pozitivnih navad, izražanja in bralne kulture, kar je pomembno za življenje in učenje. Z določenimi vsebinami zgodovina prispeva k estetski vzgoji učencev. Pri posrednem ali neposrednem opazovanju zgodovinskih spomenikov, predmetov, slik, kipov in zgradb učenci ne pridobijo le znanja, ampak oblikujejo svoj estetski čut." (Učni načrt, str. 5) Splošni cilji predmeta in tudi operativni cilji (ki izražajo na eni strani usmeritve pouka zgodovine, na drugi pa določeno standardizacijo) so naslovljeni le na učenca. Učenci spoznavajo, se seznanjajo, pridobivajo, razvijajo, se učijo itd. ali učenec pove, zna, analizira, primerja in podobno. V učnem načrtu smo zasledili skozi predlagane učne vsebine in vsebinske sklope po razredih kot tudi preko ciljev prisotnost skoraj vseh različnosti. Poleg že opisane spolne razlike smo zasledili še prisotnost človekovih pravic, enakost med ljudmi, diskriminacijo, rasizem, antisemitizem, nacionalizem, fašizem, ksenofobijo, religiozni fanatizem in politično represijo. Sicer smo to tudi pričakovali, hkrati pa smo ugotovili, da poleg negativnega vrednotenja spolnih razlik (seksizem) nismo opazili drugega negativnega vrednotenja razlik. Celo nasprotno. Učni načrt opozarja na prisotnost teh razlik med ljudmi, narodi, v družbi nasploh, vendar usmerja obravnavo in spoznavanje le teh na nivo kritičnosti, argumentacije in pozitivnega vrednotenja z zavedanjem o možnih posledicah nepravilne presoje pomembnosti priznavanja in razumevanja razlik med ljudmi/narodi/družbami.

Po analizi učnega načrta smo pričakovali, da se bodo v učbenikih večkrat pojavljale teme, povezane s človekovimi pravicami, enakosti med ljudmi... Pričakovali smo, da se bodo učbeniki nekako enakopravno posvetili obravnavi političnih, gospodarskih, kulturnih in socialnih tem. Vendar večino časa in prostora namenjajo t.i. politični in vojni zgodovini, saj je ravno zgodovina predmet, kjer bi učenci lahko spoznali, kako se je družba spreminjala skozi čas in prostor, pri tem pa bi učenci namesto pretiranega poudarjanja vojnih dogodkov in letnic spoznali tudi človekov osebni, družbeni, narodnostni in kulturni razvoj. Ne rečemo, da tega ni, saj se skozi učbenike pojavljajo pojmi, kot so rasizem, diskriminacija, apartheid, politična

represija, fašizem, verski fanatizem... kot podatki, informacije in manj kot izobraževanje v duhu spoštovanja človekovih pravic. Učbeniki vsebujejo tudi zelo veliko slikovnega gradiva, besedila pod slikami opozarjajo na možnosti negativnega vrednotenja določenih ključnih pojmov. Ravno to gradivo nam nekako prikaže, kako so bile skozi zgodovino ženske zapostavljene, saj so poleg znanstvenikov, vladarjev, kraljev, pisateljev, narodnih prebuditeljev našli tudi kar nekaj pomembnih žensk poleg teh, ki so že predstavljene. Če nekoliko podrobneje pogledamo učbenik O. Janša Zorn (1999) vidimo, da avtorica uporablja predvsem moški spol. Učbenik vsebuje kar nekaj ključnih pojmov, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju: enakost med ljudmi, diskriminacija, seksizem, antisemitizem, ksenofobija, religiozni fanatizem in politična represija. V učbeniku *Vzpon meščanstva* (Vodopivec, Žmut, 1996) je prisotna različnost, tudi tu je poudarek na politični zgodovini in razvoju gospodarstva, nekaj malega pripada kulturi, manj izumom, najmanj pa šolstvu. Skozi učbenik zvemo le malo o kakšni ženski, ki bi bila kakorkoli povezana z izumom, umetnostjo ali pomembnim položajem v družbi. Pogrešali smo tudi oris kulture in vsakdanjega življenja takratnih ljudi (namenjeno le osem strani od sedemdesetih). Te vsebine bi "pokrile" prisotnost različnosti na področjih, kot rasna, narodnostna, v vrednotenju in razlike v barvi kože. Zasledili smo največ verskih in socialnih razlik (Vodopivec, Žmut, 2000, str. 10 in 49). Da bo prisotnost verskih razlik nekako prevladovala, narekujeja že čas in vsebina: odkritje novih dežel in pokristjanjevanje, položaj papeža, reformacija in protireformacija, jezuitski red, krepitev Cerkve kot inštitucije ipd. Srednji vek je doba družbenih razredov in socialne diferenciacije. Prisotnost ključnih pojmov, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju različnosti nismo našli. Je pa učbenik bogato opremljen s fotografijami. Ženske so sopotnice moških, le enkrat samkrat je ženska sama na sliki in to na umetnini Leonarda da Vincija, Mona Lisa. Drugače pa so največkrat upodobljeni mogočniki, nekajkrat pripadniki drugih ras. Nasilje, izkoriščanje, neprijetnosti, ki so se dogajale skozi stoletja, so prikazane črno-belo in s tem delujejo še bolj grozljivo. V učbeniku za deveti razred (Kern, 1997) smo ugotovili prisotnost:

- spolnih razlik in nekaterih ključnih pojmov, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju drugačnosti,
- socialnih razlik,
- razlike v narodnostnem izvoru,
- kulturne in jezikovne razlike ter
- rasne razlike.

Posredno s tem je tu tudi prisotnost pojmov, ki opozorijo na negativno vrednotenje različnosti: fašizem, nacionalizem, rasizem, antisemitizem in diskriminacija.

3.1.7 Geografija

Učni načrt za geografijo vsebuje nekatere prisotnosti razlik, kot so spolne, rasne, razlike v narodnostnem in socialnem izvoru, prisotnost verskih in nacionalnih razlik ter pripadnost določeni manjšini v slovenskem prostoru. Negativno

vrednotenje razlik je tudi tu prisotno na ravni spolnih razlik. Učni načrt predvideva le učence, ki pri predmetu geografija pridobivajo določena znanja, spoznavajo vrednote in enkratnost slovenske pokrajine in prostora, kot tudi bogastvo različnosti ljudstev na zemlji, razvijajo svoje mišljenje, sposobnost komuniciranja, sposobnost samostojnega izobraževanja itd. V učnem načrtu smo zasledili, da le ta predvideva ob vzgojno izobraževalnih ciljih možnost učne diferenciacije, kar razumemo kot pozitivno vrednotenje razlike drugačnosti na individualni ravni, kot npr.: *“M – minimalni standardi znanj (temeljni učni cilj) je tako pomemben, da je pogoj za učenčev nadaljnji napredek pri pouku geografije; N – nekoliko zahtevnejši učni cilj – ni realno pričakovati, da bi ga dosegli vsi učenci; Z – zahtevnejši učni cilj s poudarkom na samostojnosti učencev že pri usvajanju ciljev, na razvijanju kritičnosti in sposobnosti kompleksnega geografskega mišljenja.”* (Učni načrt, str. 4)

Skupna ugotovitev za vse tri učbenike je, da so napisani zelo objektivno, saj v njih nismo zasledili nikakršnih subjektivnih vrednotenj, ki bi pogojevale negativno vrednotenje kakršnih koli razlik. V učbeniku za sedmi razred smo opazili kar nekaj prisotnosti različnosti. Večina razlik so spolne, rasne, kulturne, verske, nekaj manj v nacionalnem izvoru, socialnem izvoru in pripadnosti manjšinam, v jeziku in prepričanju. Negativnega vrednotenja nismo opazili, kakor tudi ne pojmov, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju. Prisotnost verskih in rasnih razlik je podana na ravni podatkov in informacij. Ker nismo zasledili priročnika, ne vemo, do katere ravni glede na cilje in znanja učitelji te razlike obravnavajo in/ali uvajajo v pouk tudi višje taksonomske cilje.

Z razliko od učbenika za sedmi razred pa učbenik za osmi razred (avtorjev Senegačnik in Drobnejak, 2000) vsebuje kar nekaj pojmov, ki vzpostavijo vednost o negativnem vrednotenju različnosti. To so pojmi:

- človekove pravice in enakost med ljudmi (pa tudi razlike v socialnem izvoru, glej str. 92). Zanimiva je tudi fotografija otrok z ulice in napis k sliki: *“Nasmeh je le za fotografa, vsakdanjost teh otrok pa je bolj žalostna”* (Senegačnik, Drobnejak, 2000, str. 92);
- rasizem in razlike v barvi kože: slika črnega čistilca čevljev na ulici (str. 62);
- rasizem: *“Rasizem je miselnost ali ravnanje, ki temelji na rasnem razlikovanju in se kaže v sovraštvu do drugih ras. Pojav ne obstaja le pri beli, ampak tudi pri drugih rasah. Rasisti svoji rasi običajno pripisujejo lastnosti, zaradi katerih naj bi prekašali druge.”* (glej str. 63);
- diskriminacija: *“Vendar obstaja zakrita oblika diskriminacije (zaposavljanje in omejevanje pravic pripadnikom drugih ras, kultur, spola ali veroizpovedi)”* (str. 92) in
- rasno razlikovanje.

V učbeniku je prisotna poleg spolne, rasne, jezikovne tudi različnost v narodnostnem izvoru in pripadnosti narodnim manjšinam kot tudi kulturne razlike, zlasti v opisih amazonskih Indijancev, Bušmanov, Ljudstva Tuaregov itd.

V učbeniku za deveti razred ni negativnega vrednotenja razlik, čeprav analiza slik pokaže, da so moški pogosteje zastopani kot ženske. Moški nastopajo v vlogah ribiča, voznika traktorja, jamarja v čolnu v podzemni jami, ženska pa je prodajalka na tržnici, delavka v vrtnariji, ženske kot sprehajalke v Rogaški Slatini in podobno. Nismo opazili prisotnosti ključnih pojmov, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju različnosti. Vzrok je morda v sami snovi, kajti učbenik je namenjen spoznavanju Slovenije. So pa v učbeniku za deveti razred prisotne spolne, narodnostne, verske razlike in različnost kot pripadnost določeni narodnostni manjšini, razlike jezika in v socialnem izvoru. Narodnostne se nanašajo na italijansko in madžarsko manjšino pri nas in na Slovence, ki živijo kot manjšina na avstrijskem Koroškem, v Italiji in na Madžarskem. Omenjeni so tudi narodi in narodnosti bivše Jugoslavije, njihova verska pripadnost in jezik ter določene kulturne različnosti. Prisotnost razlik smo v vseh učbenikih zaznali skozi tekst in slike, skice in grafikone.

Tako glede analize teh treh učbenikov lahko zapišemo, da učbenik za sedmi razred avtorjev Senegačnik in Drobnejak (2000) vsebuje največ ključnih pojmov, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju različnosti.

3.1.8 Državljska vzgoja in etika

Ob analizi učnega načrta za državljansko vzgojo in etiko v 7. in 8. razredu devetletke (Milharčič Hladnik, Peček Čuk in Devjak, 1998 in 2000) smo tako na ravni prisotnosti različnosti kot tudi na ravni prisotnosti nekaterih ključnih pojmov, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju različnosti opazili največjo zastopanost pojmov, kar nas glede na “poslanstvo” predmeta niti ne preseneča. Bolj smo bili negativno presenečeni, da tudi ta načrt vsebuje negativno vrednotenje spolnih razlik. Zopet imajo samo učence, ki znajo, analizirajo, opišejo, spoznavajo itd. V učnem načrtu opazimo prisotnosti razlik in nekaterih ključnih pojmov, ki vzpostavljajo vednost o (možnem) negativnem vrednotenju različnosti v vseh treh sklopih ciljev predmeta.

Učbeniki za predmet državljansko vzgojo in etiko sledijo glavnim ciljem učnega načrta. V učbenikih zasledimo ogromno primerov, ki nakazujejo na prisotnost različnosti, kot so spolna, rasna, različnost v barvi kože, jezika, v prepričanju, narodnostnem izvoru, socialnem izvoru, generacijske razlike, pripadnost določeni manjšini v slovenskem prostoru, kot tudi kulturna različnost. Analiza primerov pokaže, da razlike, ki so prisotne, niso negativno vrednotene. Predstavljene so objektivno. Besedila in slikovno gradivo v učbenikih sledijo osnovnim in višjim ciljem predmeta. Na ravni spoznavanja avtorice učbenikov posredujejo več različnih razlag in citate različnih del, ki učenca uvajajo v razumevanje višjih ravni ciljev. Učbeniki Milharčič Hladnik et al. (1998, 2000) obravnavo teme začno s t.i. uvodno motivacijo, to so različne misli, zgodbe ali slike, katerih namen je usmeriti pozornost učencev na vsebino posameznega poglavja. Besedilo je pisano tako, da učenec usmerja k razmišljanju. Vprašanja pod rdečo črto so provokativna vprašanja, katerih namen je obrniti opcijo, način razmišljanja, razbijanje stereotipov..., kot

npr.: "Ali najstniki lahko sami presodijo, kdaj so dovolj zreli, da samo odločajo o svojem življenju?"; "Ali se pod pretvezo boja za svoj narod po svetu ne dogajajo tudi zelo hude stvari, na primer vojne?"; "Ali si kdaj že komu pomagal? Iz kakšnih nagibov?" (Milharčič Hladnik et al., 1998, str. 30, 36 in 45) Učbenik za osmi razred z besedili in vprašanji za diskusijo tudi vpliva na vzpodbujanje tolerantnosti do drugačnih (posameznikov, družb, mišljenj). V učbeniku za osmi razred avtorice omenjajo čase politične represije pri nas in v svetu, predstavljene so osnovne človekove pravice, različna verstva, kulture, odnosi med generacijami, spolne razlike, učencem pa so ponujene tudi praktične rešitve uporabe načel družbenega sožitja (pravičnost, enakost, svoboda, humanost, strpnost...). V učbenikih najdemo tudi veliko ključnih pojmov, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju različnosti (kot npr. človekove pravice, enakost med ljudmi, diskriminacija, seksizem, rasizem, antisemitizem, nacionalizem, fašizem, ksenofobija, religiozni fanatizem, politična represija in podobno). Ti pojmi niso samo opisani in predstavljeni le na informativni ravni, temveč učenci o njih razpravljajo, npr. "Razmislite, ali ste se kdaj počutili odrinjene na rob, diskriminirane? Ali ste si želeli, da bi lahko pojasnili, da si tega ne zaslužite?", "Ali lahko navedeš primer, ko so zaradi kake ideologije ali religije spremenili družbeni red ali jo uporabili proti ljudem za dosego določenih političnih ciljev?" in "Ali v demokraciji lahko pride do zlorabe oblasti?" (Milharčič Hladnik et al., 2000, str. 33, 49 in 94.)

3.1.9 Biologija

Cilji učnega načrta za biologijo so naravnani na pridobitev temeljnega biološkega znanja in razumevanja, ki naj bi ga usvojil vsak učenec/učenka in vanj so vključene biološke vsebine, ki naj bi jih učenci spoznali že v prvem triletju pri spoznavanju okolja, kakor tudi v 4. in 5. razredu pri predmetu naravoslovje in tehnologija ter naravoslovje v 6. in 7. razredu osnovne šole. Učni načrt nagovarja vse učenke in učence preprosto z učenci, tako v splošnih kot operativnih ciljnih predmeta. Moška oblika samostalnika je opazna v učnem načrtu tudi v primerih, kot strokovnjak, laborant, učitelj. Zapišemo lahko, da tudi v tem učnem načrtu opazimo negativno vrednotenje spolnih razlik. Prisotnost primerov drugih različnosti, poleg spolne, mo opazili še prisotnost socialnih razlik in razlik v prepričanju. V učnem načrtu uporabljajo moške oblike samostalnika.

Prisotnost nekaterih ključnih pojmov, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju različnosti (kot npr. človekove pravice, enakost med ljudmi, diskriminacija, seksizem, rasizem, antisemitizem, nacionalizem, fašizem, ksenofobija, religiozni fanatizem, politična represija in podobno) pa v učnem načrtu nismo zasledili.

V učbeniku za biologijo je v vsebinskem smislu snovi s poudarkom na različnosti zelo malo. Splošna značilnost učbenika je, da delno upošteva pozitivno vrednotenje spolnih razlik, kot npr. pri nagovoru učenk in učencev, npr. "Pozdravljen! Pozdravljena!" ali "O tem se pogovori s sošolci in sošolkami in svoje mnenje utemelji!" (Novak, 2000, str. 3 in 99) Učbenik po uvodnem delu opusti nagovarjanje obeh spolov, nato

pa kar naenkrat preide na moško obliko, kar je še posebej očitno v nalogah, ki jih morajo učenke in učenci reševati in so naslovljene s "Kaj boš delal?", "Česa se boš naučil?" Analiza slik v učbeniku nam pokaže, da so znanstveniki zgolj moški in ni znanstvenic, žensk. Stereotipnega prikazovanja in prisotnost drugih ključnih pojmov, ki vzpostavljajo vednost o negativnem vrednotenju različnosti, v učbeniku nismo opazili.

4. Ugotovitve in sklepe

Učni načrti, ki smo jih vključili v analizo, predvidevajo upoštevanje "drugačnosti" v operativnih ciljnih predmeta (tako pri izobraževalnih kot funkcionalnih ciljnih), v didaktičnih priporočilih ter med predmetnih povezavah, nekateri pa tudi v katalogih znanj. Ugotovimo, da določeni cilji vsebujejo največkrat prisotnost individualnih, nacionalnih in kulturnih razlik, da se prisotnost teh razlik med seboj prepleta in dopolnjuje. Pozitivna prisotnost različnosti se pojavlja v učnih načrtih glede na sposobnosti in predznanja učencev in učenk, (poleg slovenščine še učni načrt za spoznavanje okolje in državljansko vzgojo in etiko). Učni načrti nekateri bolj, drugi manj predvidevajo razvijanje zmožnosti spoštovanja drugačnega mnenja, osebnega vrednotenja prebranega, napisanega ali povedanega in utemeljevanje lastnega prepričanja z upoštevanjem temeljnih prvin demokratičnega dialoga, razvijanja strpnosti in občutljivosti za dogajanja v naravnem in družbenem okolju. V vseh učnih načrtih so zapisani cilji razvijanja odnosa do drugačnosti in upoštevanje načela enakosti med spoloma, čeprav ravno slednje ni najbolje rešeno. Čeprav v določenih učnih načrtih pišejo o enakopravnosti med obema spoloma (državljanska vzgoja in etika), pa uporabljajo le moško obliko samostalnika: učenci, učitelj. Največkrat se avtorji in avtorice učbenikov poslužujejo oblike glagola, ki jim omogoča, da "skrijejo" spol, kot npr. naredi, napiši, nariši... Spolne razlike se pojavljajo predvsem v ilustracijah in slikah, ko opazimo prevlado moškega spola, v vlogi "močnejšega" pola z tradicionalnimi vlogami. Pozitivno smo bili presenečeni nad razbijanjem stereotipnih vlog in predsodkov o vlogah spolov in družinskih članov v učbenikih naslednjih avtorjev: Žagar, F., 1998; Antič, M. et al., 2000; Bogataj, J. et al., 2000; Košak, M. et al., 1996; Milharčič Hladnik et al., 1998 in 2000; Janša Zorn, O., 1999 in Cvirn, J., 2000. Učbenika za angleščino (*Touchstone 1 in 2*) sta polna stereotipov vlog med spoloma, generacijami, rasami in narodnostni pripadnosti, medtem ko v učbenikih *Cambridge English for schools Two in Three* nismo opazili stereotipnega prikazovanja vlog. Učbenika razširjata spoznanja o različnih kulturah, ter spoznanja o vrednotah in normah znotraj teh kultur. Več prisotnosti razlik v kulturni, socialni in narodnostni pripadnosti, verskih razlik in razlik v prepričanju bi pričakovali v učbenikih za zgodovino, vendar ti veliko prostora namenjajo političnim in gospodarskim temam, tako da so opisane razlike sicer prisotne, vendar veliko manj, kot bi pričakovali glede na učni načrt.

Učbeniki avtorjev Antič, M. et al., 2000 in Bogataj, J. et al., 2000 v prvi triadi, ko je čas ne le opismenjevanja temveč tudi čas moralnega zorenja, so zasnovani tako, da vplivajo na otrokov kognitivni, čustveni, socialni in moralni razvoj. Vsebine se zaradi specifičnosti učno vzgojnega procesa pojavljajo v sliki, v besedi (preko priložnikov tudi v pripovedi učiteljice in učitelja) kot izhodiščna točka z namenom, da se otroci seznanijo s svetom drugačnosti. Svet pravljic, basni, književnosti, domačega in šolskega okolja je pot, po kateri lahko učiteljice in učitelji pripeljejo otroke do razumevanja nekaterih ključnih pojmov, ki vzpostavijo vednost o negativnem vrednotenju človekovih pravic, enakosti med ljudmi, vseh oblik diskriminacije..., pojmov, ki so za njih v tem trenutku še nerazumljivi kot taki, razumejo pa relacije "pravičnosti", ki izhaja iz konkretnih vsebin. Nadaljevanje in nadgradnjo opisanega zasledimo nato v učbenikih družbe za 4. in 5. razred in v učbenikih za državljansko vzgojo in etiko v 7. in 8. razredu, kjer najdemo vse ključne pojme, ki vzpostavljajo vednost tako o pozitivnem kot negativnem vrednotenju različnosti na ravni višjih taksonomskih kognitivnih, konativnih in afektivnih ciljev.

Sklenemo lahko, da obstajajo nekatere dobre rešitve in usklajenost ciljev glede na naravnost na t.i. evropsko dimenzijo v naših posameznih učnih načrtih. Nismo pa opazili neke sistematičnosti in usklajenosti med predmeti, med vsebinami in standardi znanj. V učnih načrtih smo opazili zapis korelacij, vendar bolj na splošni ravni. Primanjkuje analitični pristop k ciljni in vsebinski naravnosti s predmetom državljanska vzgoja in etika. Kajti le natančen in sistematičen ciljni in vsebinski med predmetni pristop lahko omogoči realizacijo globalnih ciljev osnovne šole, zapisanih v drugem členu Zakona o osnovni šoli in ciljev predmeta državljanska vzgoja in etika – razvoj avtonomne, kritične in odgovorne osebnosti, osebnosti, ki bo hkrati tudi "aktivni državljani/državljanke". Glede učbenikov lahko zapišemo, da imajo nekateri (zlasti najnovejše izdaje in prenovljene izdaje) zelo dobre rešitve in sledijo ciljem, kot so: soočanje učencev s pluralnostjo in strpnostjo na aktivni ravni, seznanjanje in kritično soočanje učencev z moralnimi zahtevami, življenjskimi resnicami in z objektivnimi dejstvi, navajanje učencev na moralno presojanje in odgovorno ravnanje. Vendar pa bi bilo potrebno s strani avtorjev in avtoric pri marsikaterem učbeniku ponovno pregledati, dopolniti in celo spremeniti določena poglavja, vsebine in izbor vsebin, slike, skice in celo fotografije. Korektno obravnava (gledano s perspektive ciljev naše raziskave) pluralnost družb in vrednotnih sistemov, da ne bi nehote realizirali cilje, ki jih ne želimo in ne smemo: negativno vrednotenje različnosti, pojav elementov nestrpnosti in nedemokratskega pri pouku. Učitelj/učiteljica bi moral/a poznati vse učbeniške komplete, ki obstajajo za njegov predmet na tržišču, predvsem zato, da bi se lažje odločil/a, kaj ponuditi učencem (in sebi). Le natančna in celostna (ciljna, vsebinska, didaktična in metodična) analiza posameznega učbenika in ostalega gradiva lahko učitelju/učiteljici pomaga realizirati zapisane cilje za predmet in razred, ki ga ali bo poučeval.

LITERATURA

1. ABC – Pouk o človekovih pravicah (1991), Praktični napotki in gradivo za učitelje osnovnih in srednjih šol, Društvo za združene narode za Republiko Slovenijo, Ljubljana.
2. Album človekovih pravic (1993), Svet Evrope, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
3. Antič, M. et al. (2000): Okolje in jaz 2. Učbenik za spoznavanje okolja v 2. razredu devetletne osnovne šole. Modrijan, Ljubljana.
4. Antič, M. et al. (2000): Okolje in jaz 3. Učbenik za spoznavanje okolja v 3. razredu devetletne osnovne šole. Modrijan, Ljubljana.
5. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995), Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
6. Bogataj, J. et al. (2000): Z družbo v družbo. Učbenik za spoznavanje družbe za 4. razred osnovne šole. Založba Rokus, Ljubljana.
7. Cvirni, J. (2000): Koraki v času. Novi vek. Učbenik za osmi razred devetletne osnovne šole. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
8. Devjak, T. (2003): Vpliv vzgojnih prizadevanj šole na osebna stališča učencev in učiteljev o predmetu etika in družba, Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
8. Golob, B., Kordigel, M., Saksida, I. (1998): Babica ti loviš. Slovensko berilo za četrti razred osnovne šole. Mladinska knjiga, Ljubljana.
9. Hribar, T. (2000): Človeška vzgoja človeka, Sodobna pedagogika, letnik 51, št. 1, str. 42-52.
10. Janša Zorn, O. (1999): Stari in srednji vek. Državna založba Slovenije.
11. Littlejofn, A., Hicks, D. (1996): Cambridge English for schools. Student's Book Starter. CUP, Cambridge.
12. Littlejofn, A., Hicks, D. (1996): Cambridge English for schools. Student's Book One. CUP, Cambridge.
13. Littlejofn, A., Hicks, D. (1996): Cambridge English for schools. Student's Book Two. CUP, Cambridge.
14. Littlejofn, A., Hicks, D. (1996): Cambridge English for schools. Student's Book Three. CUP, Cambridge.
15. Kolenc Kolnik, K. et al. (2000): Spoznavajmo Evropo in Azijo. Geografija za 7. razred devetletne osnovne šole. Učbenik. Modrijan.
16. Kern, N. A. (1997): Naše stoletje. Modrijan, Ljubljana.
17. Košak, M. et al. (1996): Tu sem doma 2. Naravne enote Slovenije. Učbenik za spoznavanje družbe za 5. razred osnovne šole. Založba Rokus, Ljubljana.
18. Kovač Šebart, M. (2002): Samopodobe šole, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Filozofska fakulteta, Ljubljana.
19. Kranjc, S., Porenta, A., Šalehar, M. (2001): Beseda na besedo. Delovni zvezek za slovenščino v 3. razredu devetletne in 2. razredu osemletne OŠ, 2. zvezek. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
20. Krek, J., Šebart, K.M. (1999): Državljanška vzgoja, vrednote in izkustvo zloma iluzije. Sodobna pedagogika, št. 4, str. 118-140.
21. Krek, J. (1997): Argument za strpnost, Problemi, let. 35, št. 3-4, str. 31-90.
22. Krek, J. (1998): Človekove pravice, kot prisila in kot struktura strpnosti, Problemi, let. 36, št. 3-4, str. 147-193.
23. Kroflič, R. (1997): Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno razvojni model moralne vzgoje, Vija, Ljubljana.
24. Kroflič, R. (2002): Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
25. Marendič, E., Skela, J. (2000): Touchstone 1. Student's book. Tangram, Ljubljana.

26. Marendič, E., Skela, J. (2000): Touchstone 2. Student's book. Tangram, Ljubljana.
27. Marendič, E., Skela, J. (2000): Touchstone 3. Student's book. Tangram, Ljubljana.
28. Marendič, E., Skela, J. (2000): Touchstone 4. Student's book. Tangram, Ljubljana.
29. Medved Udovič, V. in Jamnik T. (2001): S slikanico se igram in učim. Slovenščina 1. Učbenik za 1. razred devetletne OŠ, Založba Mladinska knjiga, Ljubljana.
30. Medved Udovič, V., Jamnik, T., Zrimšek, N., Skubic, D., Gruden- Cilber, J. (2001): S slikanico se igram in učim. Slovenščina 2. Učbenik za 2. razred devetletne OŠ, Založba Mladinska knjiga, Ljubljana.
31. Milharčič-Hladnik, M., Peček-Čuk, M., Devjak, T. (1998): Etika in družba 7. Učbenik za sedmi razred devetletne šole. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
32. Milharčič-Hladnik, M., Peček-Čuk, M., Devjak, T. (2000): Etika in družba 8. Učbenik za osmi razred devetletne šole. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
33. Novak, B. (2000): Biologija 8. Učbenik za 8. razred devetletne osnovne šole. Državna založba Slovenije, Ljubljana.
34. Palomares, S. (2001): Spodbujanje strpnosti in spoštovanja, Inštitut za psihologijo osebnosti, Ljubljana.
35. Račič, J., Večerič, D. (2001): Geografija. Učbenik za pouk geografije v devetem razredu devetletke in za pouk zemljepisa v osmem razredu osemletke. Mladinska knjiga, Ljubljana.
36. Senegačnik, J., Drobnjak, B. (2000): Spoznavajmo Afriko in novi svet. Učbenik. Modrijan.
37. Slabe, V., Kozinc, A., Golob, B., Kunst Glamuš, O. (1998): Slovenski jezik 5. Delovni učbenik za 5. razred osnovne šole. Mladinska knjiga, Ljubljana.
38. Strgar, J. et al. (1999): Opazujem, raziskujem, razmišljam. Delovni učbenik, Državna založba Slovenije, Ljubljana.
39. Turnšek, N. (2002): Kultura aktivne strpnosti: izobraževanje za pluralno medkulturno družbo in spoštovanje človekovih pravic, Pedagoška fakulteta Ljubljana, Ljubljana (neobjavljeno gradivo).
40. Walzer, M. (1998): O toleranci, Problemi, let. 36, št. 3-4, str. 97-137.

Dr. Tatjana Devjak, docentka za teorijo vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Cereja 11, 1315 Velike Lašče, SLO; Telefon: (+386) 01 189 22 00

E-mail: tatjana.devjak@guest.arnes.si

Dr. Janez Krek, docent za filozofijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 189 22 00

E-mail: janez.krek@guest.arnes.si

Dr. Metod Černetič, mag. Polona Peček, mag. Tatjana Šček Prebil

Šolska kultura in vrednote

Pregledni znanstveni članek

UDK 371:165

DESKRIPTORI: organizacijska kultura, šolska kultura, klima, vrednote, učenje, znanje, informacijska družba

POVZETEK – Šole so, tako kot druge organizacije, izpostavljene spremembam, ki jih povzročajo notranji in zunanji dejavniki. S prilagajanjem na spremembe se spreminjajo šole, njihova kultura in vrednote. Informacijska družba, po-industrijska družba ali družba znanja prinaša nove vrednote. Človeka cenimo po njegovih sposobnostih, ustvarjalnosti, izkušnjah in znanju. Zaposleni so za šole potencial, ki ustvarja konkurenčne prednosti, zato jih je potrebno nenehno izobraževati, usposabljanje in izpopolnjevanje. V procesu spreminjanja se morajo učiti tudi šole, ker ni dovolj, da se v njih učijo samo posamezniki. V uspešni šoli mora vodstvo ustvariti sodelujočo in integrativno učno kulturo. Rezultat sodelovanja bo posameznikov strokovni razvoj, istočasno pa se bo razvijala tudi šola.

Review

UDC 371:165

DESCRIPTORS: organizational culture, school culture, climate, values, learning, knowledge.

ABSTRACT – Schools, like other organizations, are exposed to changes caused by internal and external factors. In this process the schools, their culture, and values change as well. The information society, the post-industrial society, or the society of knowledge have brought about new values. The people of today are valued for their capabilities, creativity, experience, and knowledge. For schools, the staff represent a potential which can create competitive advantages, and for this reason they have to be constantly educated, trained, and improved. In the process of changing, it is not enough for individuals in schools to learn – the schools have to learn as well. In a successful school, the management has to create a co-operative and integrative teaching culture, the result of which is the professional development of an individual, and at the same time the development of the school.

1. Uvod

Pojem organizacijske kulture je šele v zadnjem desetletju deležen večje pozornosti. Izhaja iz spoznanja, da reakcij zaposlenih na dogajanje v organizaciji in v okolju ter razmerij pri vodenju ne določajo samo racionalni elementi, ampak tudi obredi, navade, prepričanja, ideologija... Po Černetiču (1997, 261) je verjetno glavni razlog, da je bil ta vidik organizacije deležen relativno malo pozornosti, v tem da je organizacijska kultura bila in je še relativno nejasen in nedefiniran pojem.

Živimo v času nenehnih sprememb. Spreminja se okolje, njegove zahteve in organizacija, ki skuša v takem okolju uspešno krmariti. Pojav organizacijske kulture postaja vse pomembnejši, saj brez upoštevanja njenih zakonitosti ni uspešnega spreminjanja in prilagajanja, kar neizprosno zahteva sodobni čas vse hitrejših sprememb. S kulturo ustvarimo specifičen svet, ki je sestavljen iz določene mere

poljubnih vrednot in prepričanj (Bečaj, 2000, 10). Nastaja v procesu, ki ga vsiljuje nujnost preživetja organizacije v zunanjem okolju (Mesner Andolšek, 1995, 100). Različni avtorji so organizacijsko kulturo obravnavali iz različnih zornih kotov. S tem pojmom so poskušali zajeti razlike, ki obstajajo med različnimi organizacijami.

Tudi šola je organizacija (Koren, 1999, 15) in ima svojo lastno kulturo, ki je določena z individualnimi vrednotami in izkušnjami posameznikov, načini, s katerimi posamezniki komunicirajo med seboj, in sledmi, ki jih puščajo za seboj medosebni odnosi (Beare, Caldwell, Millikan, 1989, 3).

Šola, ki si oblikuje svojo vizijo, poslanstvo, v katerega so vtkane tudi pomembne vrednote, bo veliko bolje opravljala vzgojno nalogo kot šola, ki nima prepoznavnega poslanstva (Marentič Požarnik, 2000, 24). Vrednote so sestavni del šolske kulture in pomemben temelj vodenja. Ravnatelj jih mora razumeti, kajti le tako lahko ohranja, kar je dobro, in spreminja, kar mora. V šoli je učenje vrednota, pa tudi pogoj za preživetje. Je del vseh nalog, je proces in ne le dogodek. Zaposleni sami spreminjajo organizacijo in jo poučujejo. Ni pa učenje edina vrednota. Obstajajo tudi druge, ki skupaj s tradicijo, prepričanji, razmišljanji in ravnanji sestavljajo kulturo šole.

Kultura šole vsebuje mnogo elementov, ki so težko merljivi, vendar izredno pomembni. Eden takih elementov so tudi vrednote, ki so določene z individualnimi vrednotami in izkušnjami, ki jih prispevajo posamezne osebe. Vrednote so ena temeljnih sestavin šolske kulture. So na meji med zavednim in nezavednim. Praviloma se jih ne zavedamo, hitro pa jih opazi tisti, ki v šolo pride od zunaj. V literaturi o izobraževalnem managementu so razprave o vrednotah redke, čeprav so različni modeli organizacij in vodenja preplavljeni z vrednotami, pa naj bodo izražene jasno ali ne.

2. Organizacijska kultura

V strokovni literaturi so predstavljeni različni pogledi na nastajanje in razvijanje organizacijske kulture (Černetič, 1997, 264; Kavčič, 1991, 133; Mesner Andolšek, 1995, 66; Schein, 1992), različne definicije organizacijske kulture (Bečaj, 2000, 5; Černetič, 1997, 261; Kavčič, 1991, 132; Schein, 1992, 12) in njene sestavine (Možina idr., 1994, 180-181; Schein, 1992, 16-27). Avtorji povezujejo nastajanje kulture s procesom oblikovanja skupine in skupinskega reševanja problemov ter ugotavljajo, da je organizacijska kultura pomemben dejavnik uspešnosti organizacije in njene prilagoditve okolju. Najpogosteje omenjajo Scheinovo (1992, 12) definicijo, ki kulturo skupine definira kot vzorec temeljnih predvidevanj, ki se jih je skupina naučila pri eksterni adaptaciji in interni integraciji, vzorec, ki ga vzamemo za veljavnega in ga prenašamo na nove člane kot pravičen način zaznavanja, razmišljanja in čutenja problemov. Različna proučevanja upoštevajo naslednje

sestavine organizacijske kulture: vrednote in norme, tipične obrazce vedenja, vzornike, običaje, obrede, komunikacije, proizvode, storitve in temeljne predpostavke.

Organizacijska kultura ima v organizacijah različno vlogo: daje občutek skupinske pripadnosti, ureja odnose med člani in uravnava odprtost oziroma zaprtost organizacije do zunanjega okolja. Različni avtorji so poudarili različne pomene organizacijske kulture. Zelo ilustrativna je Handyjeva klasifikacija (1976, 182-192), ki postavlja v ospredje vlogo posameznika v organizaciji in razlikuje štiri tipe organizacijskih kultur. Organizacija je glede na prostost in spremenljivost delovanja prožna in neodvisna oziroma stabilna in obvladana, lahko je naravnana v povezovanje navznoter ali v diferenciranje navzven. Cameron in Quinn (v Catana, 2002, 6) razporejata organizacije v štiri tipe in jih označujeta kot skupino, adhokracijo, tržišče in hierarhijo. Sklepam lahko, da ima vsaka organizacija, ne glede na tip kulture, svoje prednosti in pomanjkljivosti, ki so odvisne od številnih dejavnikov: zunanjega okolja, tehnologije, organizacijskih ciljev in vsega ostalega, kar vpliva na kulturo.

Spremembe, kot splošen razvojni proces, so univerzalno dejstvo, neizogibne, nujne in se jim ni mogoče izogniti. Organizacija jim je neprestano izpostavljena. Vzroki so lahko tehnološke spremembe, spremembe v zakonodaji, političnem sistemu, pojav novih konkurentov, inovacije itd. Spremembe povzročajo dejavniki v organizaciji, še več jih je povzročenih iz okolja. Organizacija se s spremembami prilagaja novim razmeram v sebi in okolju. Kulturne spremembe so običajno posledica vpeljave novih metod dela, sistemov, struktur, novih ljudi in se največkrat pojavijo v času velike intenzitete dogajanja v organizaciji in njenem okolju. Organizacijsko kulturo je težko spreminjati, ker je globoko sidrana v človeški zavesti in je relativno trden, emocionalno obremenjen pojav. Vendar velja, da v organizaciji ni mogoče izvesti sprememb, če se obenem ne spreminja organizacijska kultura. Pri njenem spreminjanju ima odločilno vlogo vodstvo, ki spremembe lahko izvede le s soglasjem in sodelovanjem vseh članov organizacije. Zaključim lahko, da je spreminjanje organizacijske kulture dolgotrajen in težaven proces in hkrati nujen pogoj, da se organizacija prilagaja okolju in preživi.

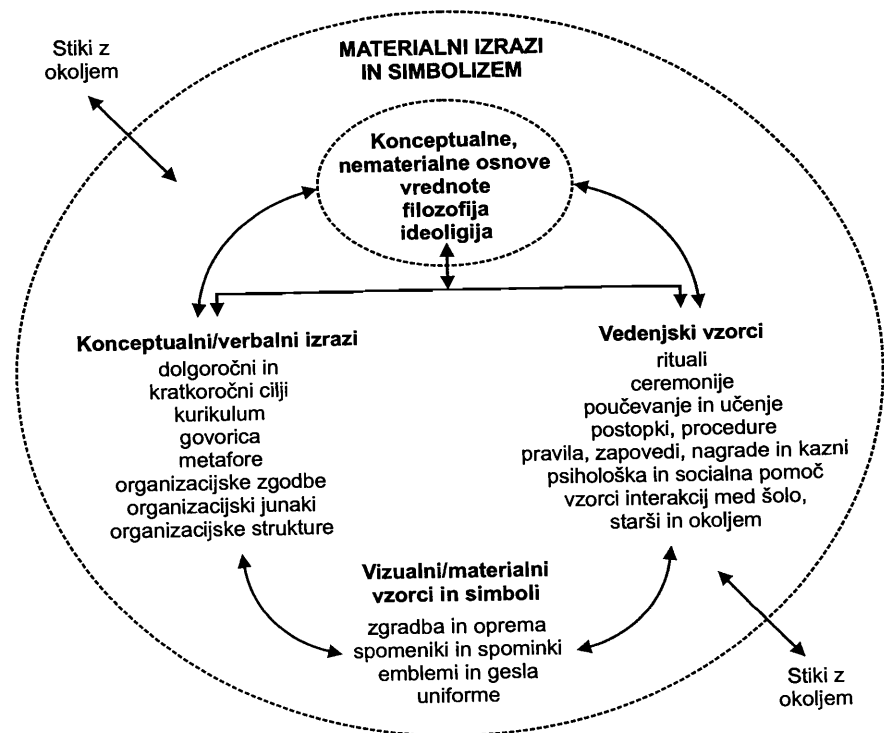
2.1 Šolska kultura

Kultura je poseben način življenja, ki daje pomen in vzdržuje red v posamezni skupini. Predstavlja sredstvo, s katerim je mogoče ohranjati in razvijati človeške vrednote. Beare, Caldwell in Millikan (1989, 6) menijo, da sta kultura in vsaka posamezna šola kompleksni, enkratni in neponovljivi v vsaki posamezni situaciji. Za Bečaja (2000, 6) je šolska kultura vsota sprejetih prepričanj in vrednot, s katerimi člani sistema osmislijo okolje in svoje ravnanje v njem. Njena osnovna funkcija je strukturiranje okolja, da postane predvidljivo in obvladljivo in nobena kultura ni takšna, da ne bi mogla biti drugačna. Učenci in njihovi učitelji živijo v

širšem kulturnem okolju in iz njega prinašajo v šolski prostor tudi njegove značilnosti, zato večina šol, kljub specifičnosti, deluje bolj ali manj skladno z vrednotami svojega okolja. Na različnih šolah se lahko razvije različna filozofija vzgojno-izobraževalnega dela z različnimi prepričanji in različnimi poudarki, kar je odvisno od učiteljskega kolektiva in vodstva šole.

Šolsko kulturo sestavljajo nematerialne osnove (vrednote, filozofija, ideologija), verbalni izrazi (kurikulum, govornice, metafore, zgodbe...), vedenjski vzorci ter materialni vzorci in simboli (zgradba, oprema...). Vrednote, filozofija in ideologija vplivajo na življenje šole, njeno zunanjo podobo, zelene vedenjske vzorce, ceremonije in simbole ter predstavljajo razumsko podlago in razlog njenih dejavnosti. Vrednote so ena temeljnih sestavin šolske kulture. Iz različnih pogledov nanje (Musek, 2000, 9; Schwartz in Blisky v Musek, 2000, 10; Bečaj, 2000, 12; Marentič Požarnik, 2000, 24) izhajajo, da so le-te osnova človekovega obnašanja v svetu, njegovega odnosa do narave, drugih ljudi in sebe. Močno so povezane s cilji in razumevanjem človekove narave, motivacije, vzgoje, načina učenja in poučevanja.

Slika 1: Šolska kultura (Beare, Caldwell in Millikan, 1989, 5)



2.1.1 Šolska kultura in klima

Sestavni del šolske kulture je tudi šolska klima. Po Bečaju (1993, v Trtnik Herlec, Peček, 2001, 30) sestavljajo kulturo organizacije skupne vrednote, norme, organizacijska struktura, stil vodenja in organizacijska klima. Elementi organizacijske klime so: podrejanje zunanjim vplivom, standardi, jasnost organizacije, vodenje, odgovornost, nagrade, toplina in podpora (Trtnik Herlec, Peček, 2001, 30).

Bečaj (2000, 5) razume organizacijsko kulturo in klimo kot dva sorodna in povezana, pa tudi različna pojava. Nekateri avtorji ta dva pojma jasno ločijo (Trice, Beyer, 1993; Schneider, 1990; Sergiovanni, Starrat, 1993; Prosser, 1999; Schein, 1992 v Bečaj 2000, 15) drugi ju uporabljajo kot zelo podobni kategoriji (Scheerens, Bosker, 1997 v Bečaj, 2000, 15). Po Pušnikovi (2002, 44) sestavljajo kulturo šole vrednote, norme in stališča, ki posamezniku omogočajo predvidevanje, načrtovanje in zadovoljevanje potreb po varnosti. Klima je počutje, razpoloženje v socialnem sistemu, je izraz tega, kako posamezniki percipirajo svoje okolje in dogajanje v njem. Bistvena razlika je v tem, da je klima osredotočena predvsem na posameznika in njegove temeljne potrebe, kultura pa na skupino oz. socialni sistem in na tipične socialne pojave, kot so splošno razširjena prepričanja in socialne vrednote (Bečaj, 2000, 16). Obema pojavoma je skupno to, da osmišljata okolje, sta temelja za določanje primernosti ravnanja, naučena in večdimenzionalna konstrukta (Reichers, Schneider, 1990 v Bečaj 2000, 16).

2.1.2 Cilji šole in sistem vrednot

Poslanstvo srednje šole je določeno z njeno ustanovitvijo. Določi ga ustanovitelj, ponavadi v imenu večjega števila nosilcev interesov, ko opredeli nalogo poučevanja, učenja in vzgajanja mladih po sprejetem nacionalnem programu. Z ustanovitvenim aktom določi pravila obnašanja in izvajanja poslanstva ter s tem postavi okvir za delovanje šole.

Kako bodo udeleženci uresničevali poslanstvo šole, je prepuščeno njim samim. Odločajo o tem, kakšno šolo hočejo imeti, kakšen bo stil njenega dela, katere vrednote bodo v njej prevladovali... Določajo in udeležajo vizijo, iz katere izhajajo smotri, iz njih pa razvojni cilji organizacije. Za učinkovito delovanje in udeležanje poslanstva je osnovni pogoj načrtovanje.

Tudi šola mora izoblikovati sistem temeljnih vrednot, za katere izobražuje. Nastane vprašanje: kakšne cilje in vrednote imamo v šoli? Splošni cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji so navedeni v splošnih določbah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, v Zakonu o osnovni šoli, Zakonu o gimnazijah, Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju... Pri nas zakonodajca od ravnateljev ne zahteva oblikovanja dolgoročnih in kratkoročnih ciljev šole, kot je to urejeno v Veliki Britaniji, kjer je to njihova poklicna dolžnost (Everard in Morris, 1996, 173).

Cilj šolanja je razvoj posameznikovih zmožnosti v območju znanja in spretnosti, vključuje pa tudi umetniške in estetske elemente, ki razvijajo občutek za lepoto in

žlahnost. Šola kot organizacija je pomembno kulturno okolje, njena naloga je koordinirati in pojasnjevati različne kulturne elemente. Šola kot organizacija se namreč zavzema za skupek filozofije, ideologije in vrednot, s katerimi vzgaja spretnosti in intelekt ter usmerja socialni razvoj otrok, saj je pomembno kulturno okolje.

Ravnatelj in člani šolske skupnosti si morajo biti na jasnem o svojih lastnih in skupnih vrednotah, če želijo, da šolska praksa resnično predstavlja tisto, kar je zapisano v šolskih dokumentih. Nesoglasje med tistim, kar šola trdi, in tistim, kar dela, je velikokrat eden izmed glavnih vzrokov kritik učencev in staršev.

2.2 Vrednote v šoli

2.2.1 Učenje

V šoli in vsaki drugi organizaciji je *učenje* vrednota. Uradna definicija učenja (Marentič Požarnik, 2000, 10) se glasi: "Učenje je vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev."

Po tej opredelitvi pride do učenja na osnovi izkušenj, ob interakciji med človekom ter njegovim socialnim in fizikalnim okoljem. Na splošno "... je učenje vsaka oblika aktivnosti subjekta, s katero dosežemo spremembo njegovega obnašanja/vedenja, pri tem pa mislimo na teoretsko, delovno in socialno obnašanje." (Tomić, 2000, 28)

Uveljavlja se celosten pogled na učenje, ki neločljivo povezuje telesno, čustveno, socialno, spoznavno in vrednotno plat. Sodobne procese, ki so osredotočeni bolj na učence kot na učitelja in snov, povzema tudi vseevropsko geslo "od poučevanja k učenju". V naši šolski prenovi naj bi fazi sprememb na organizacijski ravni sledila faza poglobljenega uveljavljanja višje kakovosti učenja in pouka (Marentič Požarnik, 2000).

Mlade moramo usposobiti, da se bodo znašli v zapletenem in protislovnem svetu prihodnosti. Pomagati jim moramo, da bodo celoviteje razumeli sebe, soljudi ter svet in bodo usposobljeni za reševanje osebnih, medosebnih in življenjskih problemov. Učiteljeva vloga se spreminja, "saj ni več le "prenašalec" gotovega znanja" (Marentič Požarnik, 2000, 5). Za uspešno delo potrebuje poleg strokovnega znanja tudi poglobljeno razumevanje procesa učenja in obvladovanje metod, ki kakovostno učenje spodbujajo.

Na šolsko izobrazevanje v veliki meri vpliva pojmovanje učenja kot kopičenja in zapomnitve spoznanj, do katerih so prišli drugi. Pouk se pojmuje predvsem kot *transmisija* – prenašanje gotovega znanja, ki je ločeno od izkušenj učencev in konkretnih življenjskih okoliščin. Posledice se kažejo v premajhni uporabnosti in trajnosti znanja, v slabih rezultatih, v nizki motivaciji in odporu do šolanja.

Vse več raziskav potrjuje, da je kakovostno učenje tisto, ki učenca čustveno, miselno in celostno aktivira, ki je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. *Aktivno učenje* bo dalo trajnejše znanje, ki bo uporabno v novih situacijah in nam bo pomagalo bolje razumeti sebe in svet.

"Pouk ni več le transmisija, ampak živa transakcija – množstvo smiselnih interakcij med učiteljem in učenci ter med učenci samimi – in končno transformacija – spreminjanje pojmovanj o svetu in spreminjanje osebnosti." (Marentič Požarnik, 2000, 12)

"Učitelji morajo razmišljati o novih načinih poučevanja, da bodo postali uspešnejši, kot so sedaj." (Fullan, Hargreaves, 2000, 33)

Mnogi inovativnih metod se naučijo na usposabljanjih in raznih seminarjih.

Učenci pri pouku prihajajo do znanstvenih resnic z lastnim miselnim delom in ne z memoriranjem končnih izidov tuje spoznavne aktivnosti. Iz tega sledi, da moramo "... sprejeti aktiven pouk, kjer se učenci učijo tako, da ob učiteljevi pomoči pridobivajo in urejajo določene izkušnje, razsojajo in preverjajo pravilnost svojih pojmov, sodb in sklepov." (Tomić, 2000, 41)

Poučevanje opredeljujemo kot neposredno ali posredno pomoč učencu pri učenju. V priročniku za angleške inšpektorje je zapisano, da govorimo o dobrem poučevanju takrat, "... kadar učenci postopoma napredujejo v znanju, spretnostih in razumevanju. Učne ure imajo jasne cilje. Zgrajene so tako, da lahko sodelujejo učenci z različnimi sposobnostmi in interesi. Učne metode ustrezajo temi oziroma predmetu, pa tudi učencem..." (v Erčulj, Roncelli Vaupot, 1996, 15)

Pouk je treba razumeti kot kompleksen sistem, v katerega lahko posegata oba: učitelj in učenec. Zato je nujno uvajanje novih, nestandardnih oblik dela, ki presegajo učni program, vendar izboljšujejo vzdušje in tako dvigujejo motivacijo za učenje. Sodobni učitelj postaja predvsem mentor, svetovalec in spodbudni organizator aktivnih oblik izkustvenega učenja, kot so na primer problemski, projektni, podjetnostni in raziskovalni pouk. V razmerah, kjer so poti do znanja, ustvarjalnosti in človečnosti raznovrstne, bo cena učitelja, ki bo iznajdljiv, ustvarjalen in human, nedvomno porasla.

Jarvis (2003, 28) trdi, da je učenje eksistencialni proces, ki se pričinja in zaključuje z osebo. Nastopi lahko v vsaki situaciji – formalni, neformalni in naključni. Učimo in razvijamo se kot rezultat izkušnje, ki prispeva k celovitosti našega izkustva.

"Človekovo učenje je kombinacija procesov, kjer celotne osebe transformirajo posamične izkušnje v kognitivne, fizične ali afektivne dosežke in te integrirajo v svojo biografijo. Vselej zajema tako bivanje (bitje – to be) kot tudi nastajanje (to become)." (Jarvis, 2003, 28)

Človekovo učenje je učenje celotne osebnosti, je rast in razvoj v procesu začevanja in zaključevanja, ki sta vseživljenjska in vseobsegajoča. Za Jarvisa (2003,

19) je učenje proces individualne konstrukcije in transformacije izkušenj v znanje, spretnosti, stališča, vrednote, prepričanja, emocije in občutke.

Človek se začne učiti kot zarodek in se uči vse do pozne starosti. Z učenjem se nenehno spreminja in dopolnjuje. Učljivost je njegov najosnovnejši razvojni dejavnik.

V organizaciji, ki je sprejela filozofijo nenehnega predvidevanja in odzivanja na vse hitrejšo spremenljivost, kompleksnost in negotovost v okolju, je organizacijsko učenje najpomembnejši proces (Peter M. Senge v Mayer, 2002, 569). Organizacija, ki se uči, temelji na obvladovanju informacij in znanja. Učenje aktivira umski potencial in daje informacije za obdelovanje.

V dobri organizaciji je učenje, s katerim pridobivamo novo znanje, temeljna vrednota organizacijske kulture in osnovni produkcijski proces (Mayer, 2002, 571). Z njim pridobivamo novo znanje in obvladujemo spremembe.

Osnovni problem sodobne organizacije je, kako preživeti v okolju, ki se vedno hitreje spreminja. Kompleksne spremembe povečujejo negotovost in zahtevajo hitre prilagoditve organizacije nanje. Za moderno organizacijo je značilna filozofija nenehnega predvidevanja in odzivanja na spremenljivost in negotovost v okolju. Po mnenju Korena (1999, 45) bodo uspešnejše šole tiste, ki so se sposobne hitreje prilagoditi okolju in se od njega učiti hitreje kot konkurenti.

Argyris (v Mayer, 2002, 9) definira organizacijsko učenje kot "zaznavanje in odpravljanje napak". Organizacijsko učenje je proces, skozi katerega se ljudje – na podlagi različnih videnj, izkušenj in predvidevanj – učijo spreminjati tradicionalne načine mišljenja in vedenja, da bi s tem sprejeli in obvladali nujne spremembe. Organizacijsko učenje izboljšuje obveščенost, sporazumevanje, razumevanje in kakovost odločanja.

V organizaciji, ki se uči, je vse usmerjeno k sistemskemu in celostnemu učenju, ki ga pojmujejo kot vrednoto organizacijske kulture. Z učenjem se povečuje intelektualni kapital organizacije, ki je ključni proizvodni dejavnik. Organizacija, ki se uči, temelji na obvladovanju informacij in znanja (Mayer, 2002, 569).

2.2.2 Znanje

Posledica in rezultat učenja je *znanje*. "Znanje so sintaktično (skladenjsko) urejene semantične (pojmovne) strukture, ki odražajo razumevanje resničnosti in omogočajo smotrno dejavnost." (Mayer, 2002, 571)

Informacije postanejo znanje, ko so relacijsko povezane v strukture. Znanje je sistem integriranih informacij, s katerimi lahko vplivamo na odvijanje določenih procesov ter sprožamo in uravnavamo stanja.

V dobri organizaciji omogočajo zaposlenim nenehno učenje in pridobivanje novih spretnosti. S preizkušanjem znanja (eksperimentom) pridemo do izkušenj in spretnosti, ki naredijo znanje uporabno. Najpomembnejše je znanje, ki ga lahko tržimo – know-how. Znanje ima lastnost, da se njegova zaloga nikoli ne zmanjša,

ne glede na to, koliko ga prodamo ali oddamo. Pomembno je njegovo sprotno obnavljanje, da ne postane zastarelo in nekonkurenčno. V dobrih organizacijah spodbujajo timsko učenje, ki je v jedru spontana izmenjava izkušenj in znanja. Znanje tako nenehno kroži in se bogati. Novo znanje mora biti dostopno vsem, ki ga potrebujejo (Mayer, 2002, 571-576).

Organizacije, ki razumejo znanje kot najpomembnejše organizacijsko sredstvo, bodo ustvarile delovno okolje, ki ceni zaposlene in njihovo željo po pridobivanju novega znanja. Take organizacije spodbujajo vse zaposlene pri pridobivanju ter deljenju znanja z vsemi zaposlenimi. Prednosti, ki jih prinaša deljenje znanja, se kažejo v večji konkurenčni prednosti organizacije in v bolj izobraženem in usposobljenem kadru, ki predstavlja največje bogastvo ter najpomembnejše sredstvo organizacije (Muc, 2003, 44-45). Razvoj zaposlenih mora biti v skladu z organizacijskimi cilji, vizijo organizacije, njenim poslanstvom in celotnim dolgoročnim razvojnim načrtom (Peček, 2000, 83).

Vedno pogostejše in hitrejša spremembe na vseh področjih življenja so gonilo sodobnega sveta (Močnik in Rugelj, 2002, 541). Spremljanje in ustvarjanje znanja omogočata sodobni organizaciji hitro prilagajanje na spremembe. Ustvarjanje znanja je dinamičen proces vzajemnega vpliva med teoretičnim in praktičnim znanjem in je znan pod imenom proces pretvorbe znanja. Ta proces ima po Sallisu in Jonesu (Zupan in Leskovar, 2002, 514) štiri elemente: razširitev teoretičnega znanja in nadaljnji razvoj teorije, pretvorba teoretičnega znanja v praktično, uporaba praktičnega znanja za nadgradnjo praktičnega znanja in pretvorba praktičnega znanja v teoretično. Osnovno in srednje šolstvo naj bi bilo usmerjeno na vse štiri ravni učenja. Preverjanje naučenega znanja je običajno osredotočeno le na preverjanje teorije in manj na preverjanje prenosa teorije v prakso.

Tehnološki razvoj je v zadnjem času bistveno spremenil način življenja, dela in učenja. Sodobne tehnologije so vedno bolj prisotne tudi v učilnicah (Eljon in sod., 2002, 489). Rajkovič, Urbančič in Bernik (2002, 469) navajajo, da je ustvarjalno partnerstvo med učenci, učitelji in tehnologijo pomemben element kakovosti sodobne šole. V tem trikotniku poteka upravljanje znanja, ki preko ustvarjalnega učenja vodi k inovativnemu reševanju problemov, ki jih pred človeka postavlja sodobno življenje in delo.

Po mnenju Černetiča (2002, 483) imajo družbe, ki so sposobne obvladovati in uporabljati sodobne tehnologije in inovirati, razvojne prednosti pred drugimi. Razvoj novih informacijskih komunikacijskih tehnologij je omogočil hitrejšo zbiranje, organiziranje in uporabo znanja, ki podjetju omogoča konkurenčno prednost na trgu (Bernik in sod., 2002, 473). Z znanjem sta povezani tudi znanost in tehnologija, ki zaradi svoje produktivne narave postajata eden najmočnejših virov družbene moči v modernih družbah (Černetič in Hanc, 2003, 301).

Znanje je moč in po mnenju Brečkove (2003, 3-4) je že zdavnaj zamenjalo kapital pri doseganju konkurenčne prednosti. Vsa sodobna podjetja tekmujejo z

znanjem. Nenehne inovacije so postale nujnost. V novi ekonomiji ni več časa za neznanje.

Naslednja družba je družba znanja, ki dovoljuje znanju, da se v trenutku širi in ga tako napravi dostopnega vsakomur. Človeku bo znanje zagotavljalo preživetje in kakovost življenja, vplivalo bo na poslovne uspehe podjetij in jih branilo pred bankrotom. Ozka strokovna znanja ne zadoščajo več za uspeh in ne zagotavljajo zaposlitve. Potrebe po znanju se hitro množijo in izobrazba človeka vpliva na to, kako bo v "družbi znanja" preživel (Kranjc, 2003, 3).

2.3 Kultura in vrednote slovenskih srednjih šol

Predstavili bomo rezultate raziskave, ki obravnava skupino srednjih šol v Sloveniji in je narejena z namenom dobiti vpogled v kulturo slovenskih srednjih šol z vidika zaposlenih in poglobiti vedenje o tem področju. Obravnavana tema je zanimiva za vse, vključene v raziskavo, spoznanja pa so pomembna za razvoj profesionalne prakse.

Odločili smo se za študijo primera, obliko kvalitativnega raziskovanja, v kateri je v raziskovalnem procesu zbrano gradivo obdelano in analizirano na beseden način brez merskih postopkov, ki dajo števila. Za lažjo pot do spoznanja sem oblikovala štiri raziskovalna vprašanja in postavila štiri hipoteze. V raziskavi smo uporabili Cameronov in Quinnov (1999, v Catana, 2002) instrument za ocenjevanje organizacijske kulture, ki je notranje zanesljiv in močno povezan z različnimi tipi organizacij (Quinn, 1988, 144). Za analizo organizacijske kulture ga uporabljajo teoretiki in praktiki od sredine 80. let 20. stoletja (Cameron in Quinn, 1998, v Catana, 2003, 34). V raziskavi smo ocenili povprečno kulturo posamezne šole in ugotovljala kulturno usklajenost med različnimi elementi kulture ter pri različnih skupinah zaposlenih.

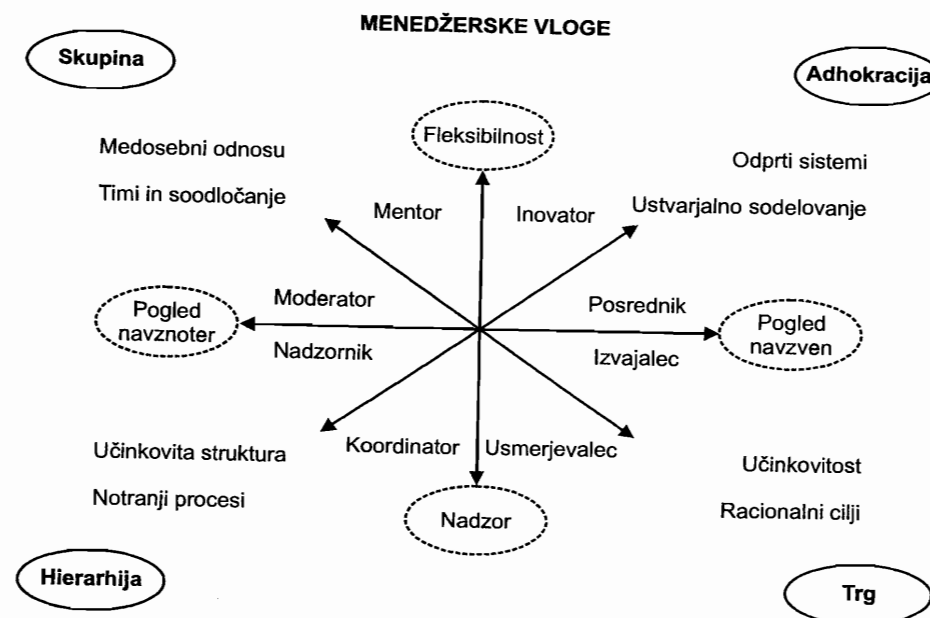
Ciljno *populacijo* raziskave predstavljajo zaposleni na osmih srednjih poklicnih in strokovnih šolah iz različnih predelov Slovenije. Zaradi anonimnosti raziskave imena šol niso objavljena. Šole so v raziskavi označene s črkami. Šest šol je organiziranih kot samostojen zavod, dve šoli delujeta v okviru šolskega centra. Anketiranih je bilo 124 zaposlenih.

Vzorec raziskave je *stratificirani naključni vzorec*, ki sodi v skupino *verjetnostnih vzorcev*, ker so vzorčne enote bile izbrane slučajno. Hkrati pa ga po svoji *namenskosti in praktičnosti* lahko klasificiramo v skupino *neverjetnostnih vzorcev*, saj so bile izbrane šole, na katerih poznamo vsaj enega posameznika in jih je bilo najlažje pridobiti za sodelovanje.

2.3.1 Tipi organizacij po Cameronu in Quinnu

Cameron in Quinn (Tavčar, 2002, 189) razporejata organizacije v štiri tipe in jih označujeta kot "skupino", "adhokracijo", "hierarhijo" in "tržišče".

Slika 2: Tipi organizacij po Cameronu in Quinnu (Catanna, 2002, 6)



Skupina. V kulturi skupine je poudarek na človeških virih, razvijanju predanosti, skupinskem odločanju in dostopnosti informacij vsem. Ljudje niso izolirani posamezniki, ampak sodelujoči člani skupnega družbenega sistema. Družita jih občutek povezanosti, pripadnosti in tradicija. Delijo si dobro in zlo. Vodje so mentorji, ki vzgajajo kolektivno prizadevanje, gradijo povezanost in skupinsko delo ter obvladujejo medsebojna nasprotja.

Poudarja se dolgoročno koristnost osebnega razvoja ljudi, timsko delo, sodelovanje in soglasje. Skrb za ljudi in posluh za odjemalce sta merilo uspešnosti.

Adhokracija. Organizacija je ustvarjalno, dinamično in podjetniško delovno okolje. Voditelji so inovatorji, pripravljeni tvegati. Sodelavci sprejemajo tveganje. Organizacijo povezuje poskušanje in inoviranje, dolgoročni usmeritvi sta rast in pridobivanje novih zmožnosti. Uspešnost je osvajanje novih, posebnih izdelkov in storitev. Spodbujata se samostojnost in osebna pobuda. Glavna moč tega modela je, da pospešuje prilagodljivost in spremembe. Velik poudarek je na novostih in kreativnosti. Ljudje niso nadzorovani in delajo pod navdihom. So del kolektiva, ki poskuša narediti nekaj pomembnega. Če jim uspe uresničiti novo vizijo, bodo sledila finančna sredstva in priznanja od zunaj. Adhokracije dobro funkcionirajo, ko naloga ni dobro razumljena in jo je treba nujno dokončati.

Hierarhija. Hierarhija je verjetno najstarejše pojmovanje organizacije, ki se je pojavilo z Webrovim pisanjem o birokraciji (Quinn, 1988, 38). Moč tega modela je v stabilnosti in predvidljivosti. Ljudje imajo natančno definirane vloge, ki jih morajo izpolnjevati. Glavna nagrada za njihov trud je varnost zaposlitve. Hierarhije najbolj delujejo, če ljudje razumejo nalogo, ki jo je potrebno opraviti, in kadar čas ni pomemben faktor. Organizacija je strukturirano in formalizirano okolje. Voditelji so dobri in učinkoviti usklajevalci in organizatorji, na kar so ponosni. Organizacijo povezujejo formalni predpisi in pravila. Stabilnost, uspešnost in gladko delovanje so dolgoročne usmeritve. Merila uspešnosti so nizki stroški, izpolnjevanje rokov in zanesljive dobave. Skrb za ljudi se kaže v varnosti zaposlitve in napovedljivosti.

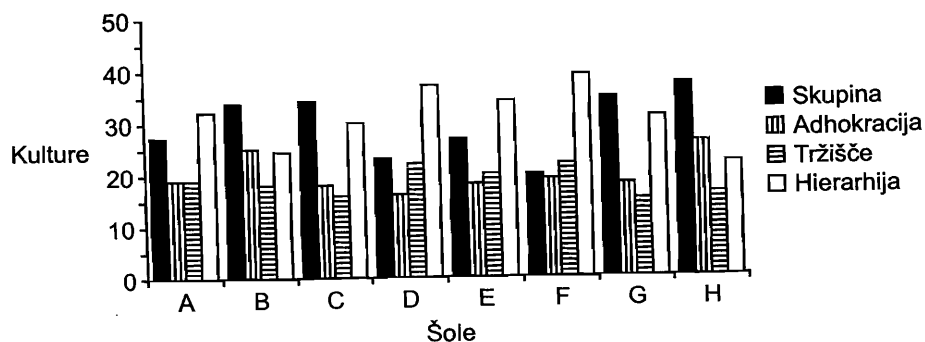
Tržišče. Organizacijo povezujejo zavzetost za zmagovanje, ugled in uspešnost. Naravnana je na izide, naloge so prve. Voditelji so trdi, zahtevni, tekmovalni in opravijo, kar se lotijo. Pomembno je konkurenčno delovanje in doseganje merljivih ciljev in smotrov. Organizacija je trdo tekmovalna, na tržišču štejejo konkurenčne cene in vodilna vloga. Ta sistem predvideva jasno zastavljen cilj, ki vodi do racionalnega delovanja. Odločna, predpostavljena oseba ljudi pouči in če se dobro izkažejo, so finančno nagrajeni. Če ne delajo dobro, se jih odpusti. Od menedžerjev se pričakuje, da usmerjajo in producirajo.

Po Quinnu (1988, 42-43) so vsi štirje modeli organiziranja med seboj prepleteni in povezani ter obstajajo v vsaki organizaciji. Predstavljajo različne morale in različne poglede na svet, ki jih ljudje čutijo in se jih brezpogojno držijo. Predstavljajo vrednote, na osnovi katerih ljudje odločajo o dobrem in zlem. Vrednote so nevidne, zaradi njih ljudje, programi, politike in organizacije živijo in umrejo.

2.3.2 Prevladujoče kulture šol

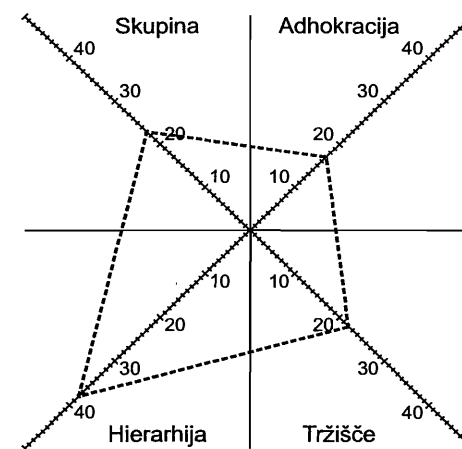
Pri pregledu kulturnih značilnosti slovenskih srednjih šol smo ugotovili, da so v šolah prisotni vsi štirje modeli. Dominantni sta *kultura hierarhije* in *kultura skupine*, sledita *kultura adhokracije* in *kultura tržišča*.

Slika 3: Povprečne kulture šol



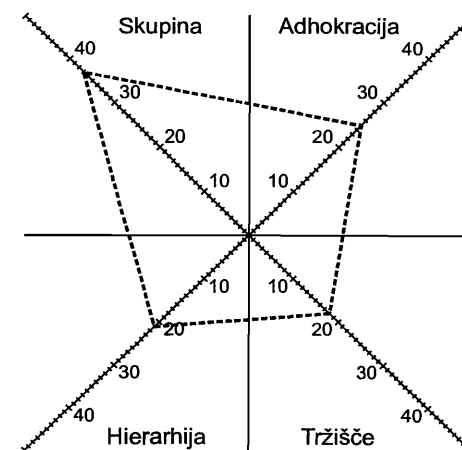
Raziskava je pokazala določeno stopnjo neusklajenosti med sestavinami kulture in med različnimi skupinami zaposlenih.

Slika 4: Celotna ocena povprečne kolektivne kulture šole D



V raziskavi je bilo ugotovljeno, da se kulture slovenskih srednjih šol med seboj razlikujejo. Razlike se izražajo v prevladujoči kulturi posamezne šole in stopnji razvitosti drugih kultur, v kulturni usklajenosti med sestavinami kulture in njenem razumevanju pri različnih skupinah zaposlenih.

Slika 5: Celotna ocena povprečne kolektivne kulture šole H



Rezultati raziskave so pokazali, da na šolah A, D, E in F prevladuje *kultura hierarhije*, na šolah B, C, G in H prevladuje *kultura skupine*. Na treh šolah je na drugem mestu kultura skupine (A, D, E), na dveh (C, G) kultura hierarhije, na dveh (B, H) kultura adhokracije in na eni šoli (F) je na drugem mestu kultura tržišča. V vseh šolah so prisotni vsi štirje modeli, ki so različno močno izraženi. Podatki kažejo, da se *kulture slovenskih srednjih šol med seboj razlikujejo*.

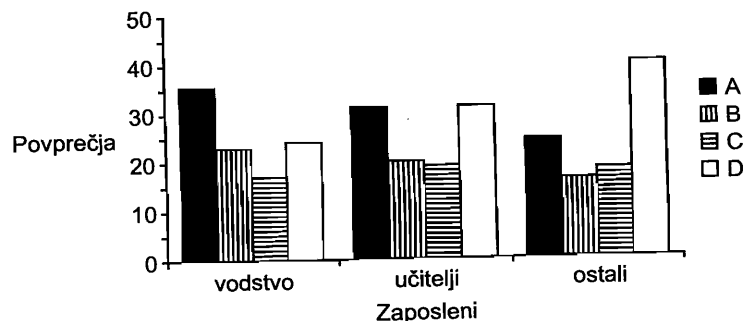
2.3.3 Ključne vrednote šol

Temeljne vrednote šol, vključenih v raziskavo, so *lojalnost in medsebojno zaupanje, pravila in politika šole*, ki ohranja mirno delovanje, ter *dosežki in doseganje ciljev*. Šole določajo uspeh na osnovi učinkovitosti, števila vpisanih, dobrega učnega uspeha in majhnega osipa dijakov. Pomembni kriteriji uspeha so razvoj človeških virov, timsko delo in skrb za ljudi. Ker sta dober učni uspeh in razvoj človeških virov odvisna od učenja in znanja, sklepamo, da sta ključni vrednoti naših šol *učenje in znanje*. Iz prevladujočih kultur izhajajo še naslednje vrednote: *stabilnost, predvidljivost, varnost zaposlitve, razvoj človeških virov, predanost, skupinsko odločanje, povezanost in pripadnost*. V raziskavi so bile ugotovljene razlike v kulturi med različnimi skupinami zaposlenih, ki se kažejo v tem, katere vrednote so za neko skupino temeljne in katere so tiste, ki iz temeljnih izhajajo.

2.3.4 Kulturna usklajenost med različnimi skupinami zaposlenih

Na šolah B, C, D in E, kjer so vprašalnike izpolnili zaposleni na različnih delovnih mestih, smo primerjali kulturno usklajenost med vodstvom, učitelji in administrativno-računovodskimi ter tehničnimi delavci. Ugotovimo lahko, da znotraj šol obstajajo razlike med različnimi skupinami zaposlenih predvsem pri tem, katere vrednote so temeljne in katere so tiste, ki tem sledijo. Pri vseh treh skupinah zaposlenih je premajhen poudarek na kreativnosti, prilagodljivosti, inovativnosti, doseganju ciljev, visokih pričakovanjih in zmagovanju na trgu. Tako lahko ugotovimo, da tudi *znotraj posamezne šole obstajajo različne kulture*.

Slika 6: Povprečne kulture treh skupin zaposlenih



3. Zaključek

Informacijska družba, poindustrijska družba ali družba znanja prinaša nove vrednote. Človeka cenimo po njegovih sposobnostih, ustvarjalnosti, izkušnjah in znanju. V življenju in delu vedno bolj poudarjamo intelektualne in emocionalne sposobnosti ljudi (Dovžan, 2003, 63). Temeljno poslanstvo šole je prenos znanja (dejstev), spretnosti in veščin šolajočim, ob istočasnem oblikovanju vrednot in osebnosti posameznika. Danes sedijo v šolah tisti, ki bodo jutri sprejemali odločitve. Svet okoli njih se stalno spreminja. Izzivi iz današnjega globalnega okolja narekujejo nenehno spreminjanje šol, ki se vsakodnevno srečujejo s pritiski notranjih in zunanjih okolij. Veliko šol pa kljub tem spremembam ostaja nespremenjenih.

Intelektualni kapital, kot kombinacija znanja, izkušenj in izobrazbe, je danes najpomembnejše proizvodno sredstvo. Posameznik sam skrbi za svojo kariero in povečanje svoje kompetentnosti. "Vajeti življenja" mora prijeti v svoje roke, ter oblikovati cilje, ki jih želi v življenju doseči (Lesar, 2002, 8). Za zaposljivost je potrebno vse-življenjsko učenje za vse, ki obsega trajno učno aktivnost za izboljševanje znanja, spretnosti in veščin (Dovžan, 2003, 66). Ljudje morajo delati skupaj in zaupati drug drugemu, če želijo uspeti s svojimi idejami in tehnološkimi inovacijami (Adam in Rončević, 2003, 24). Zaposleni so za šole potencial, ki ustvarja konkurenčne prednosti, zato jih je potrebno nenehno izobraževati, usposabljanje in izpopolnjevanje. Danes je izobraževanje dosegljivo vsem zaposlenim, opazimo pa, da se šole med seboj močno razlikujejo. Na nekaterih šolah je, ob istih možnostih pridobivanja novih znanj in veščin, uspeh njihovega dela večji, na drugih šolah pa manjši. Šole se med seboj razlikujejo po metodah in oblikah dela, tehnični opremljenosti, vpetosti šole v lokalno okolje in sodelovanju z njim, po vključenosti v različne projekte, hitrosti vpeljevanja novitet, notranjih odnosih ipd.

V procesu spreminjanja se morajo učiti tudi šole (kolektivno učenje), ker ni dovolj, da se v njih učijo samo posamezniki. Spremembe bodo uresničljive, če bodo sestavine šolske kulture. V našem izobraževalnem sistemu smo uvedli sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja in v zakonodaji utrdili pomembnost in vlogo strokovnih aktivov in študijskih skupin, ki naj bi odigrale vloge timov. V uspešni šoli mora vodstvo ustvariti sodelujočo in integrativno učno kulturo. Sodelovanje vseh zaposlenih omogoča ustvarjanje odprte, učenju prijazne klime, kjer bosta posameznik in skupina enako cenjena. Posameznik bo imel nenehno željo po pridobivanju novih znanj, ki jih bo prenašal na druge člane skupine. Rezultat sodelovanja bo posameznikov strokovni razvoj, istočasno pa se bo razvijala tudi organizacija. Vzpodbijanje in udejanjanje sodelujoče (participativne) organizacijske kulture bo omogočilo transformacijo iz birokratske šole v razvijajočo družbo učečih – učečo se šolo.

LITERATURA

1. Adam, F., Rončević, B. (2003). Socialni kapital: opredelitve in raziskovalne strategije. Socialni kapital v Sloveniji. Ur. Matej Makarovič. Ljubljana: Založba Sophia.
2. Beare, H., Caldwell, B., Millikan, R. (1989). Kako izboljšati šolsko kulturo. Prev. Beuermann D. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
3. Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo, 1/2000.
4. Brečko, D. (2003). Hladna vojna znanja? Andragoška spoznanja 2/2003. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
5. Cameron K.S., Quinn R.E. (1999). Diagnosing and Changing Organizational Culture. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
6. Catana, S. (2002). Vrednotenje in spreminjanje organizacijske kulture. Koper: Visoka šola za management.
7. Černetič, M. (1997). Poglavlja iz sociologije organizacij. Kranj: Moderna organizacija.
8. Černetič, M. (2002). Znanje in informacijska družba. Organizacija 8/2002. Kranj: Moderna organizacija.
9. Černetič, M., Hanc B. (2003). Slovenija in EU – programi in skladi za pridobivanje znanja. Organizacija 5/2003. Kranj: Moderna organizacija.
10. Dovžan, H. (2003). Izobraževanje v učeči se organizaciji. Andragoška spoznanja 1/2003. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
11. Eljon, M. et al. (2002). Spletna izobraževalna televizija. Organizacija 8/2002. Kranj: Moderna organizacija.
12. Erčulj, J. (1996). Ravnatelj naj motivira za kakovostnejše delo. Vzgoja in izobraževanje 1/96. Zavod RS za šolstvo.
13. Erčulj, J. (2002). Šole se spreminjajo od znotraj. Vzgoja in izobraževanje 3/2002. Zavod RS za šolstvo.
14. Erčulj, J., Roncelli Vaupot, S. (1996). Tudi učiteljem je treba pomagati. Vzgoja in izobraževanje 2/96. Zavod RS za šolstvo.
15. Everard, B., Morris G. (1996). Uspešno vodenje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
16. Fullan M., Hargreaves A. (2000). Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
17. Handy, Ch. (1976). Understanding organizations. New York: Penguin Books.
18. Jarvis, P. (2003). Učenje iz izkušenj. Andragoška spoznanja 2/2003. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
19. Kranjc, A. (2003). Od e-izobraževanja k m-izobraževanju. Andragoška spoznanja 1/2003. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
20. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
21. Mayer, J. (2002). Od organizacije, ki dela, prek organizacije, ki se uči, do organizacije, ki ustvarja. Organizacija 9/2002. Moderna organizacija.
22. Mesner Andolšek, D. (1995). Organizacijska kultura. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
23. Možina, S. et al. (2002). Management. Radovljica: Didakta.
24. Muc, M.B. (2003). Upravljanje znanja v organizacijah. Andragoška spoznanja 2/2003. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
25. Musek, J. (2000). Nova psihološka teorija vrednot. Ljubljana: Educy.
26. Rajkovič, V. et al. (2002). Upravljanje z znanjem in uporaba informacijskih tehnologij. Organizacija 8/2002. Kranj: Moderna organizacija.
27. Quinn, R.E. (1988). Beyond Rational Management. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

28. Schein, E. (1992). Organizational Culture and Leadership. San Francisco: A Dynamic View, Jossey-Buss inc. Publisher.
29. Šček Prebil, T. (2003). Kultura izobraževalne organizacije in njene vrednote. Magistrsko delo. Koper: Fakulteta za management.
30. Tomič, A. (2000). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
31. Winbauer Catana, S. (2003). Vital Approach to Transition: Slovene Multiple Case Study. Managing Global Transitions 1: 29-48. Koper: Visoka šola za management.
32. Zupan, N., Leskovar, R. (2002). Teoretično in uporabno znanje informatike ob vstopu na fakulteto. Organizacija 8/2002. Kranj: Moderna organizacija.

*Dr. Metod Černetič, izredni profesor na Fakulteti za organizacijske vede v Kranju.
Naslov: Kidričeva 55a, 4000 Kranj, SLO; Telefon: (+386) 031 894 941
E-mail: metod.cernetic@fov.uni-mb.si*

*Mag. Polona Peček, Šola za ravnatelje, Brdo pri Kranju.
E-mail: polona.pecek@solazaravnatelje.si*

*Mag. Tatjana Šček Prebil, Srednja agroživilska šola v Ljubljani.
Naslov: Cesta v Mestni log 47, 1000 Ljubljana, SLO
E-mail: tatjana.scek@guest.arnes.si*

Medosebni odnosi med učitelji in učenci

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.2

DESKRIPTORJI: učitelj, učenec, medosebni odnosi, psihodinamične teorije medosebnih odnosov

POVZETEK – Avtorici v članku razpravljata o teoriji medosebnih odnosov in o medosebnih odnosih med učitelji in učenci. Učitelji se morajo naučiti sprejemati učence z vsemi njihovimi napakami in dobrimi lastnostmi. Samo tako bodo lahko zgradili kvalitetne medosebne odnose z učenci.

Review

UDC 371.2

DESCRIPTORIS: teacher, student, interpersonal relationships, psychodynamic theories

ABSTRACT – The article presents the theory of interpersonal relationships and the interpersonal relationships between teachers and students. Teachers must learn to accept their students as they are. They have to accept their good as well as their bad sides. Only by accepting this fact can teachers build up a good relationship with their students.

1. Uvod

Sodobna družba, v kateri živimo, zahteva od učitelja vse več. Le učitelj, ki je prilagodljiv, ki je pripravljen sprejemati nove zadolžitve in je odprt za novosti, bo temu kos. Temelj za kakršnokoli novost v šolskem prostoru nedvomno predstavljajo spremenjeni medosebni odnosi med učitelji in učenci.

Različni avtorji različno definirajo pojem odnos. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2001, str. 737) najdemo naslednje opredelitve:

1. Tisto, kar obstaja med stvarima, stvarmi, ki imajo z določenega stališča kaj skupnega.
2. Tisto, kar obstaja med posamezniki, skupinami ob skupni dejavnosti, ob sodelovanju in v osebem življenju.
3. Tisto, kar se izraža, kaže v ravnanju s kom, vedenje do koga.
4. Tisto, kar se izraža, kaže v ocenjevanju, presojanju česa.
5. Tisto, kar izraža omejitve, izhodišče pri opredeljevanju.

M. Bratanič (1991) meni, da je uspešnost vzgojnega delovanja odvisna od medosebnih odnosov, ki vladajo v vzgojnem delu. Medosebni odnos je mikroelement vzgojnega dogajanja, je kompleksen pojav, ki se ga ne da v celoti pojasniti.

Nekatere ekonomske teorije poskušajo medosebne odnose povezati z ekonomskimi odnosi in z načinom proizvodnje. Vsekakor so medosebni odnosi kompleksen in zapleten pojav, ki zahteva strokovno in dobro organizirano obravnavo.

2. Psihodinamične teorije medosebnih odnosov

Kadar govorimo o medosebnih odnosih ne moremo mimo njihove psihodinamike. Predmet odnosne psihodinamike je odnosno komunikacijsko in odnosno obrambno vedenje človeka v njegovi lastni in družbenozgodovinski stvarnosti (Brajša, 1983, str. 29).

Nekateri avtorji psihodinamiko označujejo kot "globinsko psihologijo". Zanje je značilno, da se ne zadovolji le s površinsko in s tem tudi površno razlago posameznega pojava, temveč hoče priti do globljih vzrokov tega pojava. Ker se psihodinamične teorije medosebnih odnosov ukvarjajo s tistim, kar ostaja očem navzven velikokrat prikrito, je prav, da nekatere pomembnejše psihodinamične teorije medosebnih odnosov.

2.1. Watzlawickova teorija komunikacije

Komunikacija je pojem, ki se velikokrat pojavlja kot sinonim za medosebne odnose. Watzlawick razlikuje med komunikacijo vsebine in komunikacijo odnosa. Do konflikta v komuniciranju velikokrat pride, ker ljudje enostavno ne ločijo med komunikacijo vsebine in komunikacijo odnosa. Watzlawickova teorija komunikacije zajema pet aksiomov in sicer:

1. *Ne moremo ne komunicirati.* Kakršnokoli vedenje že pomeni komunikacijo. Že če smo samo navzoči v samem odnosu, komuniciramo.

2. *Komunikacija ima vsebinsko in relacijsko dimenzijo.* Vsaka komunikacija vsebuje vsebinski in odnosni del. Pri vsebini poslanega sporočila je pomembno ali bo vsebina sploh prišla do sprejemnika in kako bo nanj učinkovala. To pa je odvisno od tega, kaj se dogaja med pošiljateljem sporočila in sprejemnikom. Že na začetku komunikacijskega procesa definiramo odnos udeležencev komunikacijskega procesa. Posameznik opredeli sebe in od partnerja ali partnerjev, ki sodelujejo v komunikacijskem procesu želi, da to opredelitev sprejmejo (opredelitev nam pokaže kaj je posameznik v tem procesu). Partnerji komunikacije pa lahko to opredelitev tudi zavrnejo. Zavrnitev je lahko jasna, to pomeni, da partnerji pokažejo, da opredelitev ne sprejmejo. Lahko pa je tudi prikrita, to pomeni, da partnerji navidezno sprejmejo opredelitev, a jo skozi sam proces izmenjavanja sporočil spremenijo.

Obstaja več različnih postavk med vsebinsko in relacijsko dimenzijo:

- S svojim sogovornikom se lahko strinjamo o vsebinski plati in smo hkrati z njim v dobrem odnosu. S komunikacijo tu ni težav.
- Po vsebinski plati se s svojim sogovornikom strinjamo, ne strinjamo pa se z odnosom. Odnos se v času izmenjavanja vsebine na novo opredeli.
- Z nekom se ne strinjamo o vsebinski plati, smo pa kljub temu z njim v dobrih odnosih. Tu je potrebno sprejemanje različnih mnenj in skupno dogovarjanje. To je primer demokratične komunikacije.
- Lahko se zgodi, da ne sprejmemo niti vsebine niti odnosa. To privede do konfliktne situacije.
- Vsebino sprejmemo samo zato, da bomo spremenili odnos. Vsebina vpliva na odnos in prav s pomočjo nje nakazujem premoč nad drugim.
- Sprejmemo odnos le zato, da bomo uskladili vsebino.

Vsebinska in relacijska dimenziji sta tako povezani med seboj, da je težko ugotoviti razmerje med njima.

3. *Odnos je opredeljen z opazovanjem in interpretacijo vedenja.* V medsebojnih odnosih stvari selektivno opažamo in subjektivno razlagamo. Včasih ne zaznamo celotnega sporočila ampak le dele sporočila. To so deli sporočila, ki jih želimo zaznati in jih interpretirati v skladu z našimi željami.

4. *Komunikacija je besedna (verbalna) in nebesedna (neverbalna).* Neverbalna komunikacija se je pojavila pred verbalno komunikacijo, saj ljudje neverbalno komuniciramo že od kar obstajamo. Možina (1995) navaja, da celoten vtis nekega sporočila oblikuje 7% besed, 38% glasu in 55% nejezikovne sestavine.

Neverbalna komunikacija je komuniciranje z nebesednimi znaki ali simboli, verbalna komunikacija pa je komunikacija z besedami. Med neverbalno komunikacijo spadajo mimika, vedenje telesa, govor, gestikulacija, dotik, oblačenje, vedenje v prostoru, očesni stik, zunanje okoliščine...

Verbalna in neverbalna komunikacija se med seboj prepletata, vendar pa med njima vseeno obstajajo razlike. Usklajenost besedne in nebesedne komunikacije pripelje do večje učinkovitosti komunikacijskega procesa (Lepičnik Vodopivec, 1996).

5. *Komunikacija je simetrična in komplementarna.* Od potreb oseb, ki so udeleženi v komunikacijskem procesu, je odvisno ali bo komunikacija simetrična ali komplementarna. *Simetrična* je takrat, ko poteka med ljudmi, ki so istih socialnih položajev, imajo iste vloge, potrebe in interese; npr. dva učitelja, ki govorita o načrtovanju učne ure. *Komplementarna* pa takrat, ko temelji na razlikah oseb, ki komunicirajo. Odlikuje jo socio-psihološka moč in sposobnost vtisov; npr. učitelj – učenec.

Watzlawick trdi, da do konfliktov v komunikaciji je in bo prihajalo, zato poskušajmo te konflikte reševati konstruktivno.

2.2. Freudova teorija transfera

Teorijo transfera je prvi postavil Sigmund Freud. Govori o vplivu preteklosti na sedanost. Freud trdi, da posameznik svoje pretekle izkušnje prenaša na sedanost. To pomeni, da posameznik svoja nekdanja psihična doživetja s prejšnjo osebo, prenaša na osebo, ki je zdaj prisotna. Prenos ali transfer je lahko pozitiven (ljubezen, zaupanje) ali negativen (sovražstvo, nezaupanje). S tem transferom skuša posameznik v sedanosti doživeti minule konfliktne situacije.

Freudova teorija transfera nam pomaga, da svojega videnja ne popačimo zaradi transfera.

2.3. Satirova teorija reševanja konfliktov

V medosebnih odnosih so konflikti normalen pojav, saj smo si ljudje med seboj različni. Ljudje se konfliktov izogibamo, ker nočemo pokazati svoje nemoči. To počnemo na več načinov: z obtožbami, z odvrčanjem pozornosti, s prikrivanjem... Pred konflikti se tako prične pojavljati strah, ki vodi v odtujenost in le-ta nam onemogoča povratno informacijo. Reševanja konflikta se morajo lotiti obe strani na način, ki bo zadovoljil potrebe in interese obeh strani.

2.4. Stierlinova teorija odnosov

Stierlin pravi, da obstaja v medosebnih odnosih pet osnovnih polaritet in sicer: tenutek in trajanje, različnost in podobnost, zadovoljevanje in frustriranje, bližina in oddaljenost ter stimuliranje in stabiliziranje. Da se lahko nek odnos sploh začne, potrebujemo nekaj podobnosti udeležencev v odnosu. Kasneje, ko ta odnos zori in se razvija, pa mora obstajati tudi neka razlika. Le-ta pripomore k pestrosti, dopolnjevanju oziroma k bogatenju odnosa. Za ohranjanje odnosa s sočlovekom je potrebno tudi spodbujanje.

Helm Stierlin trdi, da predstavlja pomemben vidik v medosebnih odnosih reciprociteta. Reciprociteta v tem primeru pomeni dialog oziroma obojestransko aktivnost udeležencev dialoga.

V svoji psihodinamični teoriji medosebnih odnosov je Stierlin izpostavil še pojme: povezovanje, delegiranje in zavračanje medosebnih odnosov.

Spoznanje, ki ga lahko izluščimo iz Stierlinove teorije odnosov, je, da v medosebnih odnosih, drugih oseb ne vidimo le kot objekte naših potreb, temveč kot subjekte z lastnimi interesi, potrebami, željami in pobudami.

2.5. Boszormenyi-Nagyjeva teorija

Ta teorija govori o razvoju odnosa z drugimi ljudmi. Nagy je izpostavil razvojne faze v odnosu do drugih:

1. *Avtizem*. Ne zavedamo se, da so ljudje okrog nas drugačni. Mislimo, da so vsi takšni kot mi, imajo takšna stališča kot mi in reagirajo na takšen način kot mi.
2. *Simbiotično stapljanje z drugimi*. Gre za stapljanje nas z drugimi in obratno. To pomeni, da lahko brez vsakršnih problemov prevzamemo stališča drugih ljudi in obratno.
3. *Individualizacija*. V tej fazi se osamosvojimo in že točno ločimo, kdo smo mi in kdo so drugi. Sprejemamo tudi različnost mnenj.
4. *Ločevanje*. Realizacija te faze ni možna, če niso dokončane prejšnje tri faze.
5. *Vzpostavljajanje novih odnosov*. Človek je sam tako zrel, da prične brez večjih problemov vzpostavljati stike z drugimi ljudmi.

Lahko se zgodi, da posameznik ne osvoji vseh faz razvoja in ostane v katerikoli izmed zgoraj navedenih faz.

Velikokrat medosebnim odnosom sploh ne posvečamo nobene pozornosti. Lahko bi dejali, da potekajo nezavedno. Poglobljanje v pojave, ki potekajo v, ob in med osebnimi odnosi pa na bo pomagalo, da bomo pojave bolje spoznali. K boljšemu spoznanju pa nam pripomorejo tudi psihodinamične teorije o medosebnih odnosih. To nam bo mogoče pomagalo, da bomo odpravili morebitne napake v odnosu do drugih ljudi.

3. Temeljne značilnosti odnosov med ljudmi

Človek živi ob človeku in če hoče ali ne, je s sočlovekom v nekem odnosu. Prav relacija človek – človek je v vsej zgodovini človeštva predstavljala največji problem in tako je še danes.

Vsak posameznik vstopa v medosebni odnos s svojimi željami, potrebami, izkušnjami, motivi, cilji, interesi, predstavami, pričakovanji. Tako lahko rečemo, da je za medosebne odnose značilen "motivacijski pluralizem". Pomembno je, kako prepoznamo motivacijski pluralizem našega partnerja v komunikaciji. Motive lahko razdelimo na konvergentne, divergentne in konfliktno (Musek, 1982).

Za konvergentne motive je značilno, da imamo več oseb, ki stremijo k istemu cilju in se med seboj ne ovirajo na poti, ki vodi k temu cilju. *Značilnost divergentnih motivov* je, da imajo različne osebe različne cilje. Osebe se na poti do ciljev med seboj ne ovirajo. *Za konfliktno motive* pa je značilno, da različne osebe stremijo k istemu cilju in se pri tem med seboj ovirajo. Če nam uspe rešiti konfliktno situacijo, ki se pojavljajo med ljudmi, pridemo do učinkovitih medosebnih odnosov.

V življenju vsakega posameznika so nekateri medosebni odnosi še posebej pomembni, imajo poseben čustveni pomen in pomenijo veliko za obstoj človeka. Navadno prestopijo ozke okvire samega odnosa in njih vzroki in posledice, pogoji in vplivi se razgredo daleč navzven zunaj njih samih, bodisi časovno, vertikalno (prej, pozneje) ali prostorsko horizontalno (tu, drugje) (Brajša, 1985, str. 78).

S pomočjo psihodinamičnih teorij lahko izpostavimo naslednje značilnosti, ki so prisotne v odnosih med ljudmi:

- spoznavanje različnosti, specifičnosti in enotnosti med tistimi, ki so v medosebnih odnosih;
- obojestransko priznavanje pravice drug drugega do lastnega mišljenja, lastnih potreb;
- pravica do individualizacije;
- povratna informacija;
- sprijazniti in priznavati si je potrebno konflikte;
- priznavanje podobnosti in različnosti med ljudmi;
- razlikovanje med vsebinskim in odnosnim delom komunikacije.

Vsa spoznanja nam bodo pomagala razumeti odnose s soljudmi. Truditi se moramo vzpostavljati kvalitetne medosebne odnose. To predstavlja pot k osebni zadovoljstvu.

4. Odnosi med učitelji in učenci

Šolo moramo vrniti učiteljem, učencem in njihovem medsebojnemu odnosu. Vzgoja in izobraževanje se morata vrniti v neposredni odnos med učiteljem in učencem. Vse preveč stvari se je nakopičilo med učencem in učiteljem, to pa onemogoča resnični medsebojni stik, s tem pa tudi možnost resničnega vzgajanja in izobraževanja. Šola potrebuje računalnike, knjige in priročnike, različne aparature in kabinete, teste in izkaze, toda ne v škodo in namesto neposrednega stika med učiteljem in učencem.

Učitelj in učenec morata ostati dva temeljna dejavnika vzgojnega in izobraževalnega procesa. Neposrednega stika med učiteljem in učencem ni mogoče z ničemer nadomestiti. Temeljna objekta in subjekta vzgoje in izobraževanja sta učitelj in učenec, vse drugo so le pomožna sredstva in instrument v njunih rokah (Brajša, 1995, str. 15).

V šoli med učitelji in učenci poteka interpersonalna komunikacija. Učitelji in učenci so nenehno med seboj v nekem odnosu. Glede na to kakšen je ta odnos ločimo:

1. *Vzajemno rivalsko vzgojo in izobraževanje*. Učitelji in učenci se izključujejo, si nasprotujejo in tekmujejo. Vtis je, da so si na nasprotnih straneh, da se med seboj

bojujejo in želijo premagati eden drugega. V bistvo bi lahko rekli, da drug drugega ogrožajo.

V takem komunikacijskem ozračju ni mogoča ne vzgoja ne izobraževanje.

2. *Medsebojno pozicijsko fiksirana vzgoja in izobraževanje.* V tem primeru učitelj vse ve, učenec ne ve ničesar. Učitelj govori, učenec posluša. Učitelj ima vedno prav, učenec nikoli. Učitelj ukazuje, učenec uboga. Učitelj zna za odlično, učenec skoraj nikoli za več kot tri ali štiri. Učenci se v taki šoli lahko razvijejo le do ravni učiteljeve vzgoje in izobrazbe. Učitelj v takšni šoli je "avtoriteta".

3. *Medsebojna skrita manipulirajoča vzgoja in izobraževanje.* Učitelji po eni strani poudarjajo enakopravnost in demokratičnost, po drugi strani pa učitelji poskušajo voditi in nadzorovati učenčevu mišljenje in vedenje. Vzgojno-izobraževalni proces je ovit z neiskrenostjo in nerazumevanjem. Učenci izgubljajo zaupanje v učitelja, ga ne poslušajo, mu ne verjamejo. V takem ozračju je vzgojno-izobraževalni proces nemogoč.

4. *Medsebojna fleksibilna dopolnjujoča se vzgoja in izobraževanje.* V takšni komunikaciji se skupaj vzgajajo in razvijajo učitelji in učenci. Učitelji in učenci govorijo in poslušajo, predlagajo in pojasnjujejo, obveščajo in so obveščeni. Vzgoja in izobraževanje sta skupno delo vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu. Le s takšnim načinom dela se lahko uresniči kreativna vzgoja in izobraževanje (Brajša, 1993).

Učitelji in učenci so v šoli postavljeni v različne vloge. Po tej plati so učitelji nadrejeni učencem. To je po eni strani dobro, saj bi drugače lahko prišlo do anarhije v šolskem prostoru. Po drugi strani pa se morajo učitelji zavedati, da so si z učenci enakopravni.

Prva možnost, ki vodi k spremembi v šolskem sistemu je sprememba medosebnih odnosov med učitelji in učenci. Učenci naj postanejo enakopravni partnerji v dialogu.

Tako kot v vsaki družbi, tudi v šolskem prostoru lahko govorimo o avtokratskih, anarhičnih in demokratičnih odnosih.

Osnovo vsakega dobrega dela predstavlja dober odnos med ljudmi in tudi v šolskem prostoru je temu tako. Dober odnos med učiteljem in učencem vodi k dobremu odnosu in kvalitetnemu šolskemu delu.

5. Zaključek

Danes velja mnenje, da so učitelji imeli včasih večjo avtoriteto. Kaj pa sploh to pomeni večjo avtoriteto? Mar je imel učitelj večjo avtoriteto s tem, ko je svoje učence tepel po prstih in so se ga učenci bali?

Pojem avtoritete je potrebno podrobneje opredeliti.

Ločimo dve vrsti avtoritete in sicer:

- dejansko in
- pravno avtoriteto.

Pravno avtoriteto si učitelj pridobi hkrati s svojo izobrazbo, opredmeti pa jo z upoštevanjem zakonov, s šolskim dnevnikom in redovalnico.

Dejansko avtoriteto si učitelj pridobiva počasi, s svojo osebnostjo, z znanjem, s pedagoškim čutom, s človeškostjo (Pšunder, 1994).

Učenci bolj spoštujejo dejansko avtoriteto kot pravno avtoriteto. Učitelj si dejansko avtoriteto pridobi, če gradi na kvaliteti medosebnih odnosih s svojimi učenci. Učenci zaganavajo kdaj jih učitelj resnično spoštuje, razume, upošteva in sprejema.

Tomičeva (1995) je izpostavila pet temeljnih lastnosti, ki pripomorejo k učenčevemu uspehu. Te lastnosti so: posluš za učence, jasna razlaga, jasne zahteve in jasni cilji, pestrost metodičnih poti, usmerjenost k nalogam in veselje do dela z učenci.

Jasne zahteve, cilje, razlago, pestrost metodičnih poti, usmerjenost k nalogam, vse te lastnosti si učitelj pridobi v času svojega šolanja. Trdo in hkrati tudi trdno jedro pa predstavljata lastnosti: posluš za učence in veselje do dela z učenci. Tega si učitelj enostavno ne more dobiti v času svojega študija, ampak je to v veliki meri odvisno od učitelja kot človeka. To pomeni, da je odvisno kaj, kako in koliko je učitelj sam pripravljen vlagati v to smer, v smer, ki razvija kvalitetne medosebne odnose med ljudmi.

LITERATURA

1. Brajša P.: Osnovni elementi interpersonalne komunikacije, Educy, Ljubljana, 1978.
2. Brajša P.: Sedem skrivnosti uspešne šole, Doba, Maribor 1995.
3. Brajša P.: Splošna psihodinamika samoupravnega vedenja, Delavska enotnost, Ljubljana, 1985.
4. Brajša P.: Pedagoška komunikologija, Glotta novva, Ljubljana, 1993.
5. Brajša P.: Vodenje kot medosebni proces, Center za samoupravno normativno dejavnost pri DDU Univerzum, Ljubljana, 1983.
6. Bratanič M.: Mikropedagogija, Školska knjiga, Zagreb, 1990.
7. Clark C.M.: Thoughtful Teaching, Cassel, London, 1995.
8. Gordon T.: Trening večje učinkovitosti za učitelje, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana, 1992.
9. Jeločnik Šubic I.: Ne bojmo se jih, Didakta, 11, št.60-61/2001, str.40-41.
10. Kiriadou: Vse učiteljeve spretnosti, Regionalni izobraževalni center, Radovljica, 1997.
11. Lepičnik-Vodopivec J.: Med starši in vzgojitelji ni mogoče ne komunicirati, Misch, Oblak in Schwarz, Ljubljana, 1996.
12. Možina S., Tavčar M. In Knežević A.: Poslovno komuniciranje, Založba Obzorja, Maribor, 1995.
13. Musek J.: Osebnost, Univerzum, Ljubljana, 1982.
14. Pšunder M.: Knjižica za učitelje in starše, Založba Obzorja, Maribor, 1994.

15. Rodd J.: *Understanding Young Children's Behaviour*, Allen and Unwin, St. Leonards 1996.
 16. Spaulding C. L.: *Motivation in the classroom*, Mc Graw-Hill, 1992.
 17. Tomič A.: *Pedagoško vodenje*, V: Velikonja (ur.), *Zavod RS za šolstvo in šport*, Ljubljana, 1995.

Mag. Jasmina Starc

Vodenje v izobraževanju

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.2, 65.012.4

DESKRIPTORJI: vodenje v izobraževanju, učenec, učitelj, izobraževalni proces, delitev vodenja, aktivnost

POVZETEK – Avtorica v prispevku poudarja pomen ustrezne izbire načina in stila vodenja v izobraževanju, ki zagotavlja učitelju kvalitetno izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa, učencem pa aktivno sodelovanje pri pridobivanju novih znanj in izkušenj s področij, ki jih šele spoznavajo. Opozarja na to, da vodenja ne smemo pripisati samo učiteljem ampak tudi učencem, ki lahko z lastno aktivnostjo, zanimanjem in željami pomembno vplivajo na potek vzgojno-izobraževalnega procesa v razredu. Pri tem učenci niso le vir dodatnih informacij za učitelje, ampak so aktivno vključeni v raziskovanje in posredovanje pedagoških izkušenj z učitelji. Na ta način lahko učitelji in učenci intelektualno dihalo v učnem odnosu kot uporabniki in kot proizvajalci znanja.

Review

UDC 371.2, 65.012.4

DESCRIPTORS: educational leadership, student, teacher, educational process, shared leadership, activity

ABSTRACT – The article stresses the importance of the right choice of the way and style of educational leadership, which means for the teacher an educational process of high quality on the one hand, and on the other, active participation of the students in the acquisition of new knowledge and experience in the areas they have only just started to learn about. It claims that leadership is not only to be exercised by the teacher but also by the students who can impact the educational process in the classroom through their activity, interests and wishes. They do not only represent a source of additional information for the teachers but are actively involved in research and in the transmission of teaching experiences together with their teachers. This enables the teachers and the students to breathe intellectually in the educational process as beneficiaries as well as producers of knowledge.

1. Uvod

Strategije vodenja, ki so v centru sedanjega uradno odobrenega pristopa k vodenju, postavljajo izobraževalne strokovnjake in učence v protisloven položaj. Obstajajo namreč pozicije znotraj dejavnosti, ki se ukvarja s šolsko učinkovitostjo, z izboljšanjem šolstva in izobraževanja, ki podpirajo te strategije.

Kot trdi Sergiovanni (1998), je težnja za izboljšanje uspešnosti učencev pripeljala učitelje do:

- *birokratskega vodenja*: osredotočanje na doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev s pomočjo predpisanega in zakonsko določenega preverjanja in ocenjevanja znanja,
- *vizionarnega vodenja*: osredotočanje na motiviranje učencev za učenje,

Dr. Majda Pšunder (1948), redna profesorica za pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalka, avtorica knjig ter člankov s pedagoškega področja.

Naslov: Vesnaverjeva 9, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 613 16 57

Maja Vezovišek (1977), študentka podiplomskega magistrskega študija pedagogike na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Gabrsko 57b, 1420 Trbovlje, SLO

E-mail: maja.vezovisek@volja.net

- *podjetniškega vodenja*: osredotočanje na konkurenco na trgu, kjer lahko vsak učeči se izbira med pestro ponudbo izobraževalnih programov, različnih šol ipd.

Sergiovanni (1998, str. 38) trdi, da lahko strategija pedagoškega vodenja "investira v izgradnjo zmogljivosti s pomočjo razvoja socialnega in akademskega kapitala za učence ter intelektualnega in profesionalnega kapitala za učitelje". Tisti, ki podpirajo izboljšanje šolstva, priznavajo pomembnost pedagogike, vendar ne vidijo stikov med učitelji in učenci kot emancipatorje, v katerih je učenje kolektivno generiranje znanja (Fielding, 2001). Za to skrajnost se zavzemajo tisti, ki so družbeno kritični in tisti, ki ne samo oporekajo uradnim modelom, ampak tudi predlagajo alternativni koncept vodenja, ki je osnovan na odnosih učitelj – učitelj, učitelj – učenec, učenec – učenec in učitelj – učenec – skupnost.

2. Učitelj kot vodja

Kot trdi Nias (1996, str. 305), učiteljeva čustva "niso posebna pravica, ampak profesionalna nuja. Brez občutka, brez možnosti, da se "soočijo sami s seboj", da so v razredu celostne osebe, učitelji eksplodirajo ali odidejo". Moderna liberalna različica šole zahteva od učiteljev in učencev, da so njeni privrženci, da čutijo pripadnost šoli v kateri delajo oz. se učijo.

Pooblastila in nadzor, ki jih ima učitelj pri svojem pedagoškem delu, neposredno vplivajo na njegovo učinkovitost, saj je dokazano, da so učitelji, ki so zmožni "oblikovati in nadzorovati svoje izobraževalne usluge neodvisno od šolske administracije, bolj uspešni kot tisti, ki se počutijo odtujene in nemočne" (Johnson in Short, 1998, str. 156). Vendar doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev ni samo povezano z dejstvom, ali so učitelji izučeni za oblikovanje in nadziranje, temveč tudi s tem, ali je pooblaščenje učiteljev in učencev povezano s širšimi strukturami. Kot pravi Fielding (2001, str. 406), pooblaščenje ni proces, temveč "boj v težkem in velikokrat sovražnem okolju", saj lahko učiteljevo ter učenčevo delo postane področje nadzora ravnatelja, predvsem v primerih, ko le-ta učitelju in njegovim sposobnostim ne zaupa.

Spauldingova (1997, str. 43) je v svoji raziskavi o izkušnjah učiteljev o delu ravnateljev ugotovila, da jih je le 12 od 81 učiteljev delo ravnateljev opisalo kot demokratično. Razpravlja tudi o tem, kakšne negativne posledice ima obnašanje ravnateljev na učitelje in učni proces. Menijo, da jim ravnatelji ne zaupajo, da se bodo dobro odločili, in se preveč bojijo, da njihovi interesi ne bodo izpolnjeni. Kako si ravnatelji razlagajo učiteljevo zavzetost, je bistvenega pomena za to vrsto dela, saj, kot pravi Hayes (1996), se nesporazumi lahko razvijejo zato, ker je nekaj učnega osebja "notranjega", ki se vidijo neposredno povezane z vsemi dogodki, medtem ko "zunanji" vidijo zunanji svet kot tisto, kar določa njihovo delo. Hayes (1996)

nadaljuje, da je pri tem bistveno, kako si učitelji postavijo svoje prioritete: ali učitelji vedno dajejo prednost razredu in učencem ali ne.

Razvojno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela omogoči šoli kot organizaciji, da se razvija in deluje v skladu z novimi smernicami in dognanji v didaktiki, pedagogiki ipd. Zaradi t.i. "papirne vojne", je nemogoče, da bi učitelji, predvsem učitelji začetniki, razvijali *izobraževalno vodenje*, saj se s preveliko vnejo lotevajo pisanja učnih načrtov in priprav za sam vzgojno-izobraževalni proces. Prepričani so, da morajo svoje učne ure speljati točno tako kot so si zamislili na papirju, zato učencem onemogočajo lastno aktivnost, vodenje pouka glede na njihovo predznanje, želje in potrebe, postavijo jih v vlogo subjektov, katerim morajo podati določeno učno snov po zamišljenem scenariju. Raziskave, ki jih je opravil Cuckle et al. (1998) kažejo, da učiteljeva zavzetost za izobraževalno vodenje obstaja predvsem v zgodnjih fazah poučevanja, ko dajejo prednost planiranju prakse s poudarkom na upravljanju, manj pa so osredotočeni na učenca.

Medtem ko večina literature o sodelovanju posveča veliko pozornost timskega delu učiteljev, delu v delovnih skupinah ipd., nas Hargreaves (1994, str. 213) opomni, da obstajajo zgodovinski in kulturološki vzorci, ki jih je moč strukturirati s pomočjo delovnih skupin, ki jih imenuje "razdrobljene kulture". Posledično lahko tako delo postane nenaravno, saj je na mnogih šolah "regulirano", "obvezno", "usmerjeno v izvajanje", "ustaljeno v času in prostoru" in "predvidljivo" (Hargreaves, 1994, str. 195). Bottery (1992, str. 173) trdi, da "učitelji nimajo pravice do sodelovanja, ampak samo možnost za sodelovanje, če njihovi delodajalci (ravnatelji) menijo, da je to v njihovo (delodajalčevo – ravnateljevo) korist". Nato nadaljuje, da je pristno učiteljevo sodelovanje osnovano na:

- *izobraževalnem procesu*: poučevanje je dvosmeren proces, pri katerem so v odločanje vpleteni učitelji in učenci. moralna obveza do tega lahko pripomore k širjenju sodelovanja.
- *učitelji in učenci so ljudje*: vodenje postane socialen in političen proces in ne tehnika ter naloga.
- *potreba po državljanstvu*: učitelji in učenci morajo prispevati in vaditi "udeležbo v skupnosti", ne samo zaradi sebe, ampak tudi zaradi učencev.

Izražanje mnenja je težavno, saj je povezano s sposobnostjo, samozavestjo, strokovnim in pedagoškim znanjem vsakega učitelja. Nekateri svoje mnenje izrazijo lažje in glasneje kot drugi. Izražanje mnenja postaja vse bolj pomembno v času, ko so učitelji prestrukturirani v tehnično poučevanje.

Učenci danes niso več pripravljeni sprejemati "ukazov" iz hierarhičnega sistema (od učitelja) in tiho sedeti. Fielding (2001, str. 286) trdi, da "je pri svojem delu na tem področju naletel na učence, ki so izrazili dvom o pristnosti interesa šole za njihov napredek in njihovo dobrobit".

Poučevanje je odnos, v katerem je pogoj za učenje povezan z učiteljevo osebnostjo (npr. humor) in pedagogiko (učitelj pripravi zanimive učne ure) (Wallace,

1996). Za učenje je potrebno osmišljanje, pri katerem otroci "najdejo smisel učenja sami", kakor tudi, da otroci cenijo in sprejmejo, kako učitelji postavijo učenje v širši kontekst (Wallace, 1996, str. 65). Rudduck et al. (1996, str. 173) so iz podatkov, zbranih od otrok, dokazali, da obstaja "šest načel, ki pomembno vplivajo na učenje: spoštovanje do učencev, poštenost do vseh učencev, avtonomija, intelektualni izzivi, socialna podpora in varnost".

Ta analiza nam omogoči priložnost, da postavimo vprašanja o tem, kako so učitelji in učenci pozicionirani znotraj šol in družbe kot celote, ali obstajajo alternativne pozicije, ki zahtevajo našo pozornost, kako bo učiteljem, učencem in skupnostim omogočeno sodelovanje v razgovoru o preoblikovanju učnih načrtov naših šol.

3. Učitelj in učenec v vlogi vodje

Pojmovanje učiteljev in učencev kot vodje, ter pedagogiko kot proces vodenja, ni novo. Eden od načinov k razumevanju učiteljev in učencev kot vodij je, da pokažemo, da lahko le-ti prikažejo ali celo presežejo iste osebnostne značilnosti in obnašanja kot tisti, ki so na hierarhični lestvici višje. Obstaja hipoteza, da je temu tako, saj bi se v nasprotnem primeru lahko čudili, kako se učenci zaposlijo, pridobijo mesta na tečajih, ali od kje pridejo bodoči vršilci dolžnosti v izobraževalne organizacije. Vendar je pojmovanje učiteljev, ki se prilagajajo sprejetim vzorcem vodenja bolj podobno asimilaciji vloge učitelja, ki je dozorel za napredovanje, kot pa temu, kako se učitelji lotijo svojega dela in kako se z njim identificirajo. Vemo, da je dovolitev učencem, da lahko sodelujejo v razredu in pri šolskih aktivnostih, lahko omejena z nerefleksivno pedagogiko. Mewborn (1999) nas opomni, kako lahko medsebojno delovanje znotraj razreda strukturiramo na takšen način, da omogočimo sodelovanje. Tako lahko že "čakanje na odgovor" pripomore k pospešitvi interakcije med učiteljem in učencem; podaljšanje časa s povprečnih 0,9s na 4-5s da vsem učencem dovolj časa, da razmislijo, sestavijo odgovor in zberejo potreben pogum. To podpre dokaz, ki so ga predstavili Joyce et al. (1997, str. 134), da je najbolj pomembna dejavnost pri učenju učenčeva lastna dejavnost, in da je "odgovornost učitelja, da poskrbi za pogoje, ki bodo pripomogli k večji verjetnosti učenčevega učenja". Tako ni napačnih in pravih odgovorov, ampak so le takšni, ki omogočajo kognitivne in emocionalne pristope k učenju. Zato je poznavanje učenja in kako se le-to povezuje z izkušnjami učencev v razredu je zelo dobrodošlo.

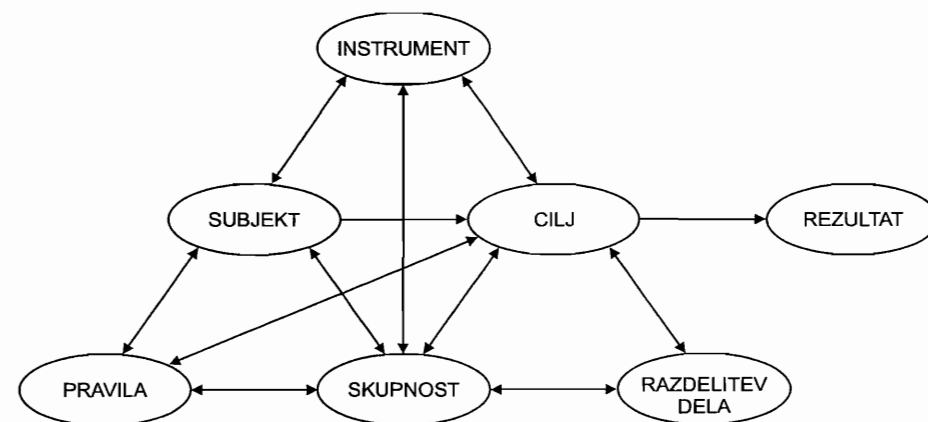
Učitelji bi morali za dobre rezultate svojih učencev nameniti veliko svojega pedagoškega časa razgovoru skozi katerega bi bilo učenje raziskovanje in manj golemu podajanju obvezne učne snovi. Kaj to pomeni za učitelje? Lahko bi vodilo do napačne razlage učiteljev, ki bi se odrekli svojemu strokovnemu znanju in usposabljanju, lahko bi poslušali očitke, da niso uspeli "disciplinirati" otrok, da jim popuščajo, da preveč upoštevajo njihova mnenja ipd. Vendar kot zatrjuje Fielding (2001), delo na demokratičen način ne pomeni, da se učitelji ne smejo vključevati

v izobraževalno vodenje tako v razredu kot v skupnosti. Pomeni pa, da so učitelji odgovorni za ustvarjanje učenja kot "dialoškega boja", v katerem se učitelji učijo od učencev, staršev in skupnosti. Takšno učenje je potrebno vzpodbujati predvsem zato, ker je bistvenega pomena za razvoj demokracije. Pri tem učenci niso le vir dodatnih informacij, ki jih zbiramo s pomočjo vprašalnikov, ampak so aktivno vključeni v raziskovanje in posredovanje pedagoških izkušenj z učitelji.

4. Delitev ali distribucija vodenja med učiteljem in učenci

Delitev ali distribucija vodenja je manj povezana z upravljalvsko učinkovitostjo in več z izobraževalnih vodenjem, ki deluje znotraj in razvija demokracijo. Gronn (2000) se pri preučevanju področja distributivnega vodenja opira na socialno-kulturno teorijo aktivnosti, ki jo predstavi na spodnjem modelu sistema aktivnosti. Po njegovem mnenju je *subjekt* lahko individualen ali skupinski, *cilj* je usmerjenost dejanja, ki se ga loti subjekt, *instrument* predstavlja orodja, in vključuje simbole in jezik, *pravila* so načini, s katerimi so dejanja uresničljiva in izvedljiva, *skupnost* predstavlja prostor, kjer se aktivnost in dejanje odvijata, *razdelitev dela* je način, kako je aktivnost razdeljena na ločena dejanja, ki se jih lotijo posamezniki v usklajenosti z drugimi, *rezultat* pa je posledica aktivnosti in dejanja.

Slika 1: Struktura sistema človeške aktivnosti (Gronn, 2000, str. 331)



Ko se posameznik (subjekt) loti nekega dejanja v sistemu aktivnosti (npr. v šoli) z namenom, da doseže namen (cilj) (npr. učni rezultat), je to posredovano skozi eno ali več točk, tako da bi lahko odnos opisali kot: subjekt-instrument-cilj, kjer je

kar je storjeno in kako je storjeno posredovano skozi orodja in znake (npr. urnik, učbeniki, video, računalnik in politika obnašanja), glede na to, kaj je in kaj ni primerno učenje. Učitelj in učenec delata skupaj in ustvarita smisel za njuno delo. To je umeščeno v zapleten proces, v katerem razdelitev dela, zgodovinska pričakovanja in šolski cilji nase medsebojno vplivajo.

Gronn (2000) meni, da socialno-kulturna teorija aktivnosti omogoča, da ravnamo z razliko v strukturi delovanja vodenja s pomočjo prepoznavanja "skupnega delovanja". Še posebej je preveliko poudarjanje *transformacijskega vodje* premagano s pomočjo spoznanja, da je delo dejansko razdeljeno, in to po potrebi. To omogoča Gronnu (2000), da dalje razvije naše mišljenje o praksi in teoriji vodenja, saj osredotočenje na aktivnost in dejanje omogoča, da je zmešnjava človeškega medsebojnega delovanja, z vsemi užitki in frustracijami, v centru pozornosti. Sistem aktivnosti lahko omogoči osredotočenje na interakcijo med učiteljem in učencem v razredu, kakor tudi na ustvarjanje politike v razredu na makro ravni. Sistem aktivnosti omogoča tudi, da posredovanje opišemo in razumemo kot nekaj več, kakor zgolj prepreka, ki onemogoča natančno merjenje učinkov vodenja, ki vplivajo na rezultate učencev.

Kako omogočimo, da se znanje izmenjuje, in kako vzdržujemo socialne, politične in institucionalne strukture, ki vzpodbujajo takšne izmenjave? Edwards (2000, str. 17) se pri tem opira na Bereiterja in postavlja vprašanja o delu učiteljev ter o tem, kako učitelji pomagajo učencem, da postanejo tako uporabniki kot proizvajalci znanja pri pripravi za njihove vloge v novi ekonomiji znanja. Učitelji, ki so pripravljene pomagati učencem, da postanejo uporabniki in proizvajalci znanja, morajo prav tako biti sposobni postaviti sebe v podoben odnos z njihovim lastnim strokovnim znanjem. Učitelji in učenci še vedno najdejo prostor, kjer lahko intelektualno dihaajo v učnem odnosu kot uporabniki in proizvajalci znanja.

5. Zaključek

Vsak učitelj mora najti svoj način vodenja v izobraževanju, ki mu omogoča pri delu z učenci največ uspeha in učnih rezultatov. Mnogokrat se mu zgodi, da mora preiti iz enega načina vodenja v drugega, saj to od njega zahtevajo s svojim vedenjem in obnašanjem njegovi učenci. Tega pa je učitelj sposoben z veliko mero čustvene inteligence, s svojo strokovnostjo in pedagoškim znanjem.

Ustrezna izbira načina in stila vodenja v izobraževanju zagotavlja učitelju kvalitetno izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa, učencem pa aktivno sodelovanje pri pridobivanju novih znanj in izkušenj s področij, ki jih šele spoznavajo. Vzgojno-izobraževalni proces mora biti usmerjen na učence, če želimo doseči kvaliteto znanja in pripraviti učence na kasnejšo nadgradnjo pridobljenega znanja.

Učitelj, ki se na nek način zna "izkopati" iz ustaljenih norm in pravil poučevanja, ki jih narekuje tradicija, lahko razvije svoj "nov" način vodenja v izobraževanju, ki temelji na upoštevanju želja, potreb, predznanja in interesov učencev, kar pa lahko doseže le tako, da učencem omogoči, da pri vodenju vzgojno-izobraževalnega procesa aktivno sodelujejo. Avtokratičen način vodenja in vodenje s pomočjo avtoritete opusti in poišče tako obliko vodenja, ki bo bolj demokratično in usmerjeno na učence. Vodenje usmerjeno na učence zahteva od učitelja zelo veliko spretnosti v komunikaciji, strpnosti, tolerantnosti, izkušenj in energije, kar pa je odvisno od učiteljeve (ne)pripravljenosti in/ali (ne)sposobnosti.

LITERATURA

1. Bottery, M. (1992). *The Ethics of Educational Management*. London: Cassell.
2. Cuckle et al. (1998). *Development planning in primary schools*. Milton Keynes: Open University Press.
3. Edwards, A. (2000). *Researching pedagogy: a sociocultural agenda*. London: HMSO.
4. Fielding, M. (2001). *Students as radical agents of change: a three year case study*. London: Falmer Press.
5. Gronn, P. (2000). *Educational Management and Administration*. Buckingham: Open University Press.
6. Hargreaves, A. (1994). *Changing Teacher, Changing Times*. London: Cassell.
7. Hargreaves, A. (1994). *Teacher's professional lives*. London: Routledge and Kegan Paul.
8. Hayes, D. (1996). *Taking nothing for granted*. *Educational Management and Administration*. Vol. 24, No. 3, str. 291-300.
9. Johnson, P.; Short, P.M. (1998). *Principal's leader power, teacher empowerment, teacher compliance*. London: Paul Chapman Publishing.
10. Joyce, B. et al. (1997). *Models of Learning*. Buckingham: Open University Press.
11. Mewborn, D.S. (1999). *Creating a gender equitable school environment*. London: Cassell.
12. Nias, J. (1996). *Thinking about feeling the emotions in teaching*. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 26, No. 3, str. 293-306.
13. Rudduck, J. et al. (1996). *School Improvement*. London: David Fulton.
14. Sergiovanni, T.J. (1998). *Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness*. *International Journal of Leadership in Education*. Vol. 1, No. 1, str. 37-46.
15. Spaulding, A. (1997). *Life in schools: ineffective leadership behaviors and their consequences upon teacher thinking and behavior*. *School Leadership and Management*. Vol. 17, No. 1, str. 39-55.
16. Wallace, G. (1996). *Relating to teachers*. Cambridge: Harvard University Press.

Mag. Jasmina Starc (1968), višja predavateljica za področje ravnanja s človeškimi viri in komunikacijo na Visoki šoli za upravljanje in poslovanje v Novem mestu.

Naslov: Ragovo 4A, 8000 Novo mesto, SLO; Telefon: (+386) 07 302 59 47

E-mail: jasmina.starc@guest.arnes.si

Informacijsko-komunikacijska tehnologija v osnovnih in srednjih šolah Slovenije

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 659.21:681.3:373.31.5

DESKRIPTORJI: izobraževalni sistem, računalnik v izobraževanju, multimedija, informacijska in komunikacijska tehnologija (IKT), programska oprema, didaktična problematika, raziskava, računalniško-informacijsko opismenjevanje

POVZETEK – V referatu je predstavljen krajši pregled rezultatov raziskave "Stanje in trendi uporabe računalnikov v slovenskih osnovnih in srednjih šolah", ki jo avtor izvaja vsaki dve leti za potrebe Ministrstva za šolstvo in šport ter nacionalnega projekta Računalniško-informacijsko opismenjevanje (RO). Predstavljen je predvsem povzetek rezultatov didaktične problematike pouka in širše uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije v izobraževanju.

1. Uvod

Računalnik oz. informacijska in komunikacijska tehnologija (IKT) že ima svoje mesto v našem izobraževalnem sistemu, v nekaterih šolah in izobraževalnih stopnjah, v nekaterih bolj, v drugih manj. Mnogo je tudi govora o možnostih sodobnejšega in kvalitetnejšega pouka in poučevanja, ki ga ta tehnologija omogoča, o možnostih uspešnejše individualizacije in diferenciacije, možnostih prehoda od pouka, ki temelji na pomnjenju obilice podatkov, k reševanju problemov, ki zahtevajo kreativno mišljenje in kot rezultat tudi takšno znanje. Za naš izobraževalni sistem je to izrednega pomena, vendar je malo didaktičnih raziskav, ki bi dejansko pokazale, kako se da ta pričakovanja doseči, česa se ne da doseči, katere didaktične oblike in metode dela ter katera dodatna znanja pri učencih in učiteljih terja uporaba računalnikov oz. IKT pri pouku, če naj bi z njimi zares miselno in motivacijsko razgibali učence in se predvsem izognili morebitnim negativnim spremljevalnim učinkom. Iz dokaj obširne analize svetovne literature, ki obravnava uporabo IKT v izobraževanju, ugotavljamo, da so tudi v razvitem svetu prikazane

Conference paper

UDC 659.21:681.3:373.31.5

DESCRIPTORS: educational system, computer in education proces, multimedia, information and communication technology (IKT), software, didactic problems, research, information technology education

ABSTRACT – The article gives a short overview of results of the research "Current situation and trends in using computers in Slovene primary and secondary schools". The author has conducted the research for the needs of Ministry of Education, Science and Sport and national project Information Technology Education (RO) every two years. There is a special emphasis on didactic problems of lessons and widespread use of information-communication technology in education.

predvsem parcialne možnosti, ki so vezane predmetna in interesna področja, in da vladajo na tem področju velike različnosti, tudi zaradi različnosti družbeno-ekonomskih sistemov, razvitosti, razumevanja potrebe po določeni stopnji računalniške oz. informacijske pismenosti, informatiziranosti izobraževalnih sistemov itd.; vidna pa so tudi podobna gledanja, cilji, stranpoti in poskusi realizacije kot pri nas. V zadnjem obdobju pa opažamo vse bolj podrobno načrtovane, jasno zastavljene, državno močno podprte aktivnosti e-izobraževanja in seveda vse več razvojno-raziskovalnega dela, tudi v državah, ki smo jih pred leti šteli k tistim, ki na tem področju zaostajajo za dosežki slovenskega izobraževalnega sistema. Tako se žal prednost, ki smo jo pridobili v zgodnjih letih projekta RO, vse bolj zmanjšuje, zato je izrednega pomena, da pristopimo k temu problemu ponovno zelo organizirano, enotno in na vseh področjih in smereh tradicionalnega in e-izobraževanja. V posameznih segmentih smo se že približali stanju razvitih dežel Evrope in sveta, v določenih pa ne; žal raziskave celo kažejo negativni trend, čemur je gotovo vzrok nekajletna "pavza" oz. potek aktivnosti zadnjih let z manjšim zagonom.

S projektom RO smo naredili pomembne korake h globalni informatizaciji (bolje rečeno osnovni računalniški pismenosti) slovenskega izobraževalnega sistema; oblikovali smo splošen model uporabe IKT v izobraževanju, ki pa ga je potrebno utrditi, preveriti ter analizirati v konkretnih razmerah – pri različnih predmetnih in ostalih področjih delovanja slovenske šole. Nekatere zanimive podatke na tem področju v šolskem letu 2003, s primerjalnimi podatki prejšnjih raziskovalnih obdobj, si oglejmo v nadaljevanju.

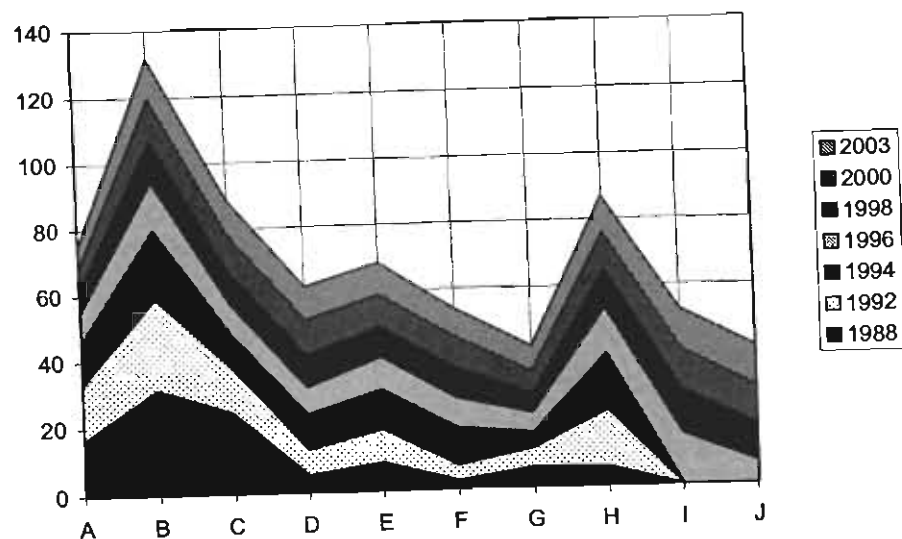
2. Osnovne šole

Problematiko pričnimo s splošnim pregledom uporabe računalnika oz. IKT na posameznih področjih osnovne šole; histogram na sliki 1 kaže primerjavo stanj za obdobje 1988-2003. Kot je razvidno, se računalnik oz. IKT v slovenskih osnovnih šolah ne uporablja le za računalniško izobraževanje, temveč so jo šole tudi v zgodnjem obdobju že vključevale v skoraj vsa predmetna področja (z izjemo naravoslovno-matematičnega področja so ostala predmetna področja zastopana z nižjo pogostostjo, kar pa se je pozneje spremenilo v korist ostalih predmetov). To dejstvo je razveseljivo, pa tudi zaskrbljujoče, saj stalni negativni trend naravoslovno-matematičnega področja ni ustrezen, pa tudi na drugih predmetnih področjih je pogostost uporabe računalnika pri pouku še izredno nizka. Zaskrbljujoče pa je dejstvo, da se kljub vsem aktivnostim projekta RO in sedaj informatizacije šolstva trend uporabe IKT na posameznih predmetnih področjih (ne le naravoslovno-matematičnem) ni bistveno spremenil. Kar je uspelo v prejšnjem obdobju projektu PETRA, ki je v uporabo računalnika uspešno vključil slovenski jezik, tehnično vzgojo in likovno vzgojo v 5. razredu, to na področju aktivne predmetne uporabe IKT ni v toliki meri uspelo projektu RO, kar pa je glede na vložena sredstva

presenetljivo. Še vedno pogrešamo predmetno bolj načrtovane in preišljene aktivnosti v uporabi IKT pri matematiki, tujih jezikih, zemljepisu, zgodovini, glasbi itd., in to v vseh razredih oz. nivojih osnovne šole.

Da bi problematiko uporabe računalnika oz. IKT na posameznih predmetnih področjih (in že omenjeni negativni trend) spoznali nekoliko boljše in obenem potrdili podana razmišljanja, si oglejmo tabelo 1, ki prikazuje pogostost uporabe računalnika na posameznih predmetnih področjih predmetne stopnje osnovne šole, in sliko 2, ki kaže trende na področju uporabe računalnika pri posameznih področjih in predmetih. Tabela 1 kaže, da je v letu 2003 največ šol IKT uporabljalo v 7. in 8. razredu pri predmetih tehnična vzgoja, biologija, slovenski jezik, fizika in kemija, najmanj šol pa pri glasbeni vzgoji, telesni vzgoji in žal tudi pri naravoslovju; zelo malo šol uporablja IKT pri dopolnilnem in dodatnem pouku.

Slika 1: Globalni vpogled v uporabo računalnika oz. IKT na posameznih predmetnih področjih osnovne šole



Legenda:	
A. fakultativni – izbirni pouk računalništva	F. vzgojno področje (LIK, TV, GL)
B. interesne dejavnosti računalništva	G. interes. dejavn. posameznih področij
C. naravoslovno-matematično področje	H. ostale vzgojno-izobraž. dejavnosti
D. jezikovno področje	I. poslovanje šole (računov., tajništvo...)
E. proizvodno-tehnično področje	J. komunikacije (internet...)

Iz analize specialno-didaktičnega področja raziskave za časovno obdobje 1988-2003 lahko v globalu strnemo naslednje ugotovitve (Gerlič, 2003):

- Računalnik oz. IKT ima pri pouku večine predmetnih področij slovenskih osnovnih šol že svoje mesto, in to na predmetni stopnji ter vse več tudi na razredni stopnji (še posebej od leta 1998 dalje – sliki 2 in 3).
- Pogostost uporabe računalnika pri pouku naravoslovno-matematičnega in vzgojnega področja predmetne stopnje kaže negativen trend, pri družboslovnem pa pozitiven (slika 2).
- Zelo viden je negativen trend izvajanja fakultativnega pouka in interesnih dejavnosti računalništva (slika 1).

Tabela 1: Uporaba IKT na predmetni stopnji osnovne šole

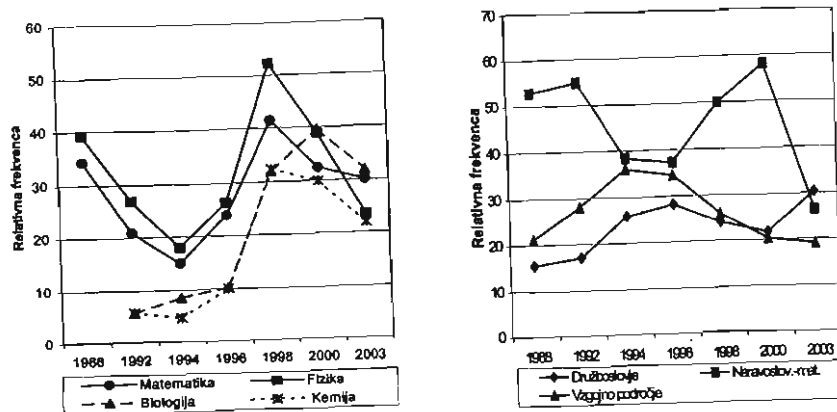
Predmeti	Razredi						
	5.raz. (f%)	6.raz. (f%)	7.raz. (f%)	8.raz. (f%)	9.raz. (f%)	Dopolnilni pouk (f%)	Dodatni pouk (f%)
Slovenščina	51.1	46.9	45.8	47.2	4.3	12.0	19.5
Matematika	36.1	41.2	33.3	33.5	3.4	16.4	22.4
Biologija	12.0	36.1	52.8	51.3	4.1	2.2	6.7
Kemija	2.4	4.6	47.5	48.2	4.3	2.4	11.1
Fizika	3.1	5.1	45.3	58.3	3.9	3.1	14.2
Zemljepis	8.9	40.7	39.3	39.0	3.6	1.2	5.5
Zgodovina	4.3	26.3	33.0	33.0	2.4	0.7	5.1
Tuj jezik	36.6	39.3	43.6	44.1	4.1	10.4	19.0
Glasbena vzgoja	8.2	9.6	9.4	9.1	0.9	0.2	1.4
Likovna vzgoja	42.9	25.5	22.7	23.4	1.9	0.7	2.9
Tehnična vzgoja	64.1	62.9	62.9	66.7	2.9	0.5	2.9
Telesna vzgoja	3.9	4.3	4.8	5.5	0.7	0.2	0.7
Naravoslovje	7.2	7.5	10.8	5.8	0.5	0.2	1.2

- Računalnik se je do leta 1994 pri pouku največ uporabljal v učnih oblikah množičnega dela (frontalni in skupinski pouk), v novejšem času pa je viden pozitiven trend samostojnega dela.
- Računalnik se večinoma uporablja v posameznih delih učne ure (najpogosteje za pridobivanje nove snovi), še vedno pa je zelo malo celovitega pristopa.
- Pri pouku s pomočjo računalnika se uporablja večina v svetu poznanih strategij, največji pozitivni trend pa v letu 2000 in po njem zasledimo v uporabi multimedije in interneta.
- Učitelji in učenci imajo zelo pozitiven odnos do uporabe računalnika pri pouku.

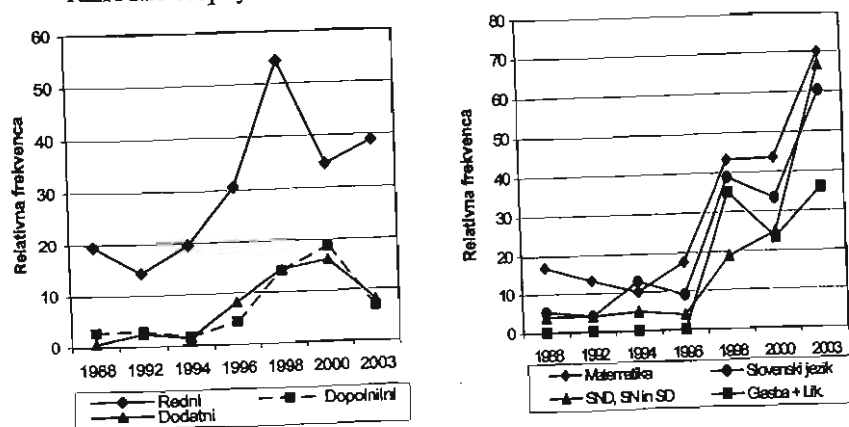
- Učitelji in ravnatelji imajo še vedno premalo specialno-didaktičnih znanj o uporabi računalnika oz. IKT pri pouku v šolstvu nasploh.

Računalnik se uporablja tudi v dejavnostih, ki spremljajo izobraževanje, toda najpogosteje le v osnovnih poslih administracije in finančnega poslovanja, premalo pa se izrabljajo celovitejše možnosti uporabe informacijskih sistemov v izobraževanju.

Slika 2: Trendi na področju uporabe računalnika pri posameznih področjih in naravoslovnih predmetih predmetne stopnje osnovne šole



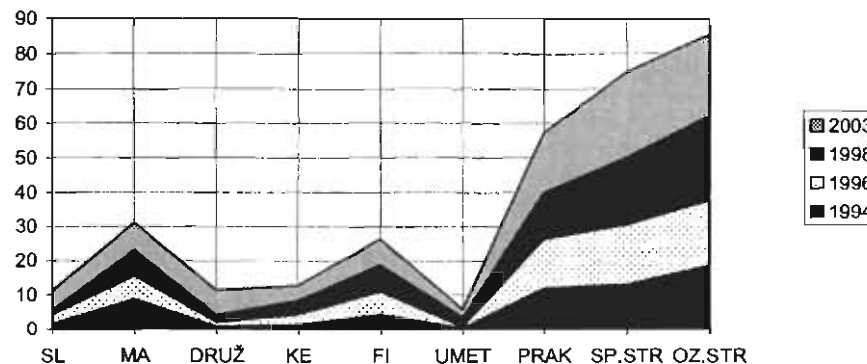
Slika 3: Trendi v uporabi računalnika pri posameznih področjih in predmetih razredne stopnje osnovne šole



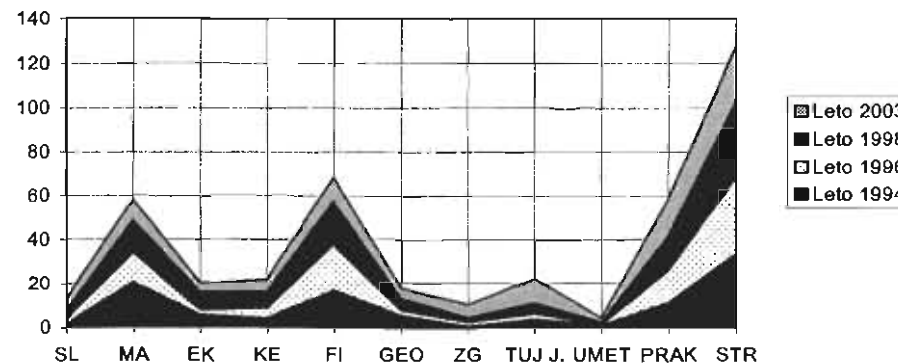
3. Srednje šole

Problematiko uporabe računalnika oz. IKT na posameznih predmetnih področjih srednje šole kažejo histogrami na slikah 4, 5 in 6 (obdobje 1994-2003). Kot je razvidno, se računalnik oz. IKT tudi v slovenskih srednjih šolah ne uporablja le za računalniško izobraževanje, temveč so ga šole v omenjenem obdobju bolj ali manj uspešno in pogosto vključevale v skoraj vsa predmetna področja. Zelo zanimiva je primerjava pogostosti uporabe računalnika pri pouku med posameznimi programi z izračunom povprečja relativnih frekvenc za posamezne programe.

Slika 4: Trendi uporabe računalnika pri pouku posameznih predmetov v 3- in/ali 2-letnih programih

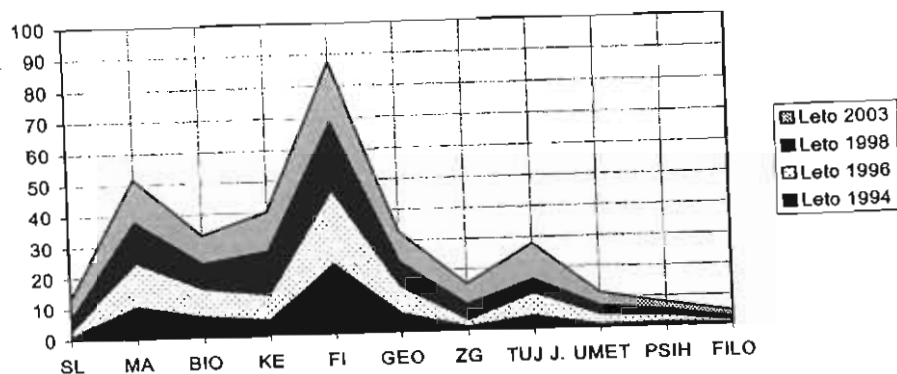


Slika 5: Trendi uporabe računalnika pri pouku posameznih predmetov 4-letnih tehničnih oz. drugih strokovnih programov



Rezultat je podoben kot v letih 1994, 1996 in 1998, in sicer da računalnik pri pouku najpogosteje uporabljajo 4-letne tehnične in druge strokovne šole. To prednost, pred ostalimi srednjimi šolami, so si zagotovile izključno z uporabo računalnika pri pouku strokovno-teoretičnih predmetov in praktičnega pouka. Nato sledijo šole z 2- oz. 3-letnimi programi – poklicne šole. Računalnike oz. IKT najmanj uporabljajo gimnazije čeprav tudi pri njih v zadnjem obdobju zasledimo manjši pozitivni trend.

Slika 6: Trendi uporabe računalnika pri pouku posameznih predmetov gimnazijskega programa



Iz analize specialno-didaktičnega področja lahko povzamemo nekaj pomembnih zaključkov, ki kažejo na ustreznost oz. neustreznost uporabe računalnika oz. IKT pri pouku srednjih šol (Gerlič, 2003):

- Računalnik oz. IKT ima pri pouku večine predmetnih področij slovenskih srednjih šol že svoje mesto, pogostost uporabe pa še ni na zavidljivem nivoju.
- Le 14,2% (enako kot v letu 1998) srednjih šol ima za področje računalništva zaposlenega laboranta, kar je zelo kritično, saj je računalništvo predmet, ki zahteva mnogo (mogoče največ) priprav in vzdrževanja strojne in programske opreme.
- Pregled uporabe računalnika pri pouku v 2- oz. 3-letnih strokovnih programih kaže pozitiven trend; najpogostejša je uporaba računalnika pri praktičnem pouku, splošnih strokovnih predmetih, mnogo manj pa pri predmetih t.i. skupnega programa (MAT, FI, SLO itd.).
- Pregled uporabe računalnika oz. IKT pri pouku v 4-letnih tehničnih oz. drugih strokovnih programih v povprečju (v obdobju 1996-2003) ne kaže bistvenih sprememb; še vedno je najpogostejša uporaba računalnika pri praktičnem pouku in strokovnih predmetih (z negativnim trendom), manj (globalno tudi z negativnim trendom) pa pri predmetih skupnega programa (najpogosteje v

naravoslovno-matematičnem področju, v zadnjem obdobju pa tudi družboslovje – npr. SLO, ZG, tuj jezik, kjer zasledimo že pozitivni trend).

- Pregled uporabe računalnika oz. IKT pri pouku posameznih predmetov gimnazijskega programa kaže v globalu manjši pozitivni trend (npr. pri geografiji, zgodovini, biologiji, slovenskem jeziku, tujem jeziku itd.), zaskrbljujoč pa je v zadnjem času stalen negativni trend pri fiziki.

4. Zaključek

Dejstvo je, da je IKT že našla pot med mladino in v slovenske osnovne ter srednje šole. Ta tehnologija prodira v šole hitreje, kot se zavedamo. Lahko bi dejali, da nas je med mladino celo prehitela in nas na didaktičnem področju našla dokaj nepripravljene. Nujno je, da še bolj osredotočimo intelektualne in organizacijske napore v ustrezno proučitev uporabe te tehnologije v svetovnih in predvsem naših razmerah. Seveda obstaja več vidikov in s tem kriterijev za uporabo računalnika oz. IKT v izobraževanju, in sicer: tehnični, ekonomski, organizacijski, sociološki, pedagoško-psihološki, didaktični oz. specialno didaktični itd. V našem prikazu smo se usmerili predvsem na didaktični oz. specialno didaktični vidik, saj uvajanje te tehnologije že od samega začetka spremljajo tudi pričakovanja, da bomo mogli z njeno pomočjo pouk kvaliteto spremeniti. Določeni trendi uporabe računalnika oz. IKT pri pouku kažejo v letu 2003 v globalu že negativni trend, kar da slutiti, da se dobri dosežki in naperi RO-ja lahko kaj hitro zmanjšajo. V teh in prihodnjih letih je treba vsem, ki poučujejo in vsem, ki se učijo, izpopolnjujejo in dopolnjujejo svoje znanje, smiselno in bolj organizirano omogočiti pridobivanje in nadgrajevanje ustreznih informacijskih znanj za življenje v 21. stoletju in e-Evropi, učiteljem pa ponuditi več specialno-didaktičnih znanj in konkretnih primerov s področja e-izobraževanja.

LITERATURA

1. Gerlič, I.: Stanje in trendi uporabe računalnika v slovenskih osnovnih šolah. Končno poročilo o raziskovalni nalogi. Znanstveni inštitut Pedagoške fakultete v Mariboru, 2003.
2. Gerlič, I.: Stanje in trendi uporabe računalnika v slovenskih srednjih šolah. Končno poročilo o raziskovalni nalogi. Znanstveni inštitut Pedagoške fakultete v Mariboru, 2003.
3. Japelj, B., Čuček, M.: SITES – Druga mednarodna raziskava uporabe informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju. Pedagoški inštitut, Ljubljana, 2000.

Dr. Ivan Gerlič (1947), izredni profesor za didaktiko fizike in računalništvo v izobraževanju na Pedagoški fakulteti v Mariboru, predstojnik Centra za računalništvo, informatiko in multimedijo v izobraževanju PEF, raziskovalec in avtor člankov s področja didaktike fizike, računalništva in multimedijev.

Naslov: Rapočeva ulica 18, 2000 Maribor, SLO

E-mail: ivan.gerlic@uni-mb.si

Savremena obrazovna tehnologija kao pretpostavka uspješnog organizovanja diferencirane nastave

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 371.671.68

DESKRIPTORI: učenik, diferencirana nastava, nastavnik, obrazovna tehnologija, mediji, programski sadržaji

POVZETEK – Autor analizira potrebe i mogućnosti organizovanja diferencirane nastave uz primjenu savremene obrazovne tehnologije. Uvođenje ovog modela u nastavnu praksu motivisano je naučno verifikovanim saznanjem da su učenici istog razreda međusobno različiti po kognitivnim, konativnim, afektivnim, socijalizacijskim i mnogim drugim osobinama. Uvažavajući ove i sve druge posebnosti učenika, koje karakterišu njegovu ličnost, nužno je svakom pojedincu obezbijediti u nastavi optimalne uslove za učenje, napredovanje i razvoj, primjerene njegovim dispozicijama i aspiracijama.

1. Uvod

Pod utucajem intenzivnog naučno-tehnološkog razvoja sve uspješnije se pro-
dukuju i u praksu implementišu savremena tehnološka i organizaciona dostignuća.
Škola nije, niti može biti indiferentna prema tim inovacijama. Mada je riječ o
relativno specifičnoj instituciji koja je, još uvijek, više okrenuta prošlosti nego
budućnosti, čini se da i ona, bar u posljednje vrijeme, sve uspješnije prihvata
promjene kao nužan preduslov sopstvenog opstanka. Vjekovima izgrađivan petri-
ficirani stav prema inovacijama, škola počinje polako da napušta tek drugom
polovinom prošlog vijeka. Istina, ona to čini pod sve snažnijim pritiskom javnog
mnjenja i potrebe da se efikasnost njenog rada permanentno podiže na veći nivo.
Usljed toga, škola je naprosto prisiljena da, po uzoru na materijalnu proizvodnju,
permanentno oplemenjuje vlastitu didaktičko-metodičku infrastrukturu, najnovi-

Conference paper

UDC 371.671.68

DESCRIPTORS: student, differential teaching, teacher, educational technology, media, programme's contents

ABSTRACT – In this work it is analysed possibilities of differential teaching with using modern educational technology. The need for using this model of teaching in educational practice is motivated by scientific veriflicated knowledge that students of the same class possess different cognitive, conative, affective, social and many other characteristics. Taking in consideration personal and other individual characteristics of every student, the most important thing is creation of suitable condition for learning, development and progress in relation with possibilities and ambitions of every student.

jim dostignućima kibernetike, elektronike, informatike i telekomunikacija, te da ih uz primjenu saznanja razvojne psihologije, teorije učenja i nastave međusobno sinhronizovane uvodi u pedagošku praksu. Te inovacije su generisane imperativnim zahtjevom da se, u uslovima sve masovnijeg obrazovanja, učenik (kao ličnost) konačno postavi u centar nastavnog procesa. U uslovima neslućene ekspanzije potreba za sticanjem masovnog obrazovanja, postavlja se pitanje da li je uopšte moguće organizovati nastavu za sve pripadnike iste generacije u školi i obezbijediti im jednake šanse za rad, napredovanje i samopotvrđivanje. Ovo tim prije, ako se imaju u vidu psihološko-pedagoška istraživanja, koja ukazuju na apsolutnu neodrživost davno postavljene teze prema kojoj su učenici istog razreda izjednačeni po svim osobinama od relevantnog značaja za učenje. Štaviše, dokazano je, da učenici jednake hronološke dobi, ne predstavljaju ni približno homogenu grupu u mjeri kako se, ne tako davno, autoritarno tvrdilo. Naprotiv, naučno je potvrđeno da je riječ o grupama približno istog uzrasta, ali veoma heterogenim po osobinama, bitnim za uspješno savlađivanje školskih obaveza. Pokazalo se, naime, da je nejednakost intenziteta njihovog razvoja znatno veća nego što se to moglo i pretpostaviti.

2. Mogućnosti primjene savremene obrazovne tehnologije u procesu organizovanja diferencirane nastave

Osnovna ideja za organizovanjem diferencirane nastave inspirisana je potrebom da se prevaziđu slabosti tzv. "stare" škole i njenog šablonizovanog sistema nastave, koga je ona dugo bezrezervno podržavala. Ta ideja je manje-više bila aktuelna u pedagoškoj teoriji i praksi tokom cijelog minulog vijeka. Prvi oblici diferencirane nastave realizovani su u "školi po mjeri" E. Klapareda i "centru interesovanja" O. Dekrolija. Zasnovani su na teorijskim osnovama diferencijalne psihologije, odnosno saznanjima do kojih su došli A. Bine, S. Hol, V. Štern, E. Torndajk i drugi. Sa didaktičkog aspekta problemima diferencirane nastave, naročito u posljednje tri decenije prošlog vijeka, uspješno su se bavili njemački pedagozi W. Klafki, P. Teschner i R. Winkeler, poljaci R. Vickovski i R. Kulugovski, te sovjetski didaktičar N. M. Šahmajev (Potkonjak, 2000, str. 351-352).

U literaturi susrećemo različita polazišta i oblike diferenciranja nastave. No, čini se da je najprihvatljiviji organizaciono-školski kriterijum, kojeg sve više preferiraju eminentni didaktičari. Polazeći od tog kriterijuma razlikujemo spoljašnju, unutrašnju i fleksibilnu diferencijaciju nastave. Naravno, ovu podjelu treba prihvatiti uslovno, jer se u nastavnoj praksi neka njihova obilježja prepliću. Tako da spoljašnju diferencijaciju katkad prožimaju elementi unutrašnje, odnosno fleksibilne diferencijacije i obrnuto.

Spoljašnjom diferencijacijom nastave nazivamo takav model njenog organizovanja u kome su učenici jednog razreda, najčešće – prema sposobnostima, inter-

esovanju, tempu napredovanja ili nekom drugom sličnom kriterijumu – razvrstane u homogene grupe. Riječ je po pravilu o grupama koje se homogenizuju barem po jednom kriterijumu od relevantnog značaja za postizanje školskog uspjeha. Ovakav oblik diferencijacije praktikovan je u školama i nekih najrazvijenijih zemalja sa Zapada. Tom prilikom, mentalne sposobnosti prvenstveno su uzimane kao osnovni kriterijum za diferencijaciju. Ostvareni rezultati na testu inteligencije odlučujuće su opredijeljivali pojedince u odjeljenja prosječnih, ispod ili iznad prosječnih učenika. Pored toga, katkad su učenici grupisani i po osnovu ostvarenog školskog uspjeha i to samo iz tzv. fundamentalnih nastavnih predmeta. Međutim, ukoliko se apstrahuju srednje stručne škole, u kojim je diferencijacija (zbog profesionalnog usmjeravanja i profilisanja učenika) nužna, u našoj pedagoškoj teoriji i praksi ne podržava se spoljašnja diferencijacija. Naprotiv, taj model se odbacuje zbog niza pedagoških, psiholoških, socijalnih, humanističkih, demokratskih i mnogih drugih razloga.

Unutrašnja diferencijacija je relativno specifičan model organizacije nastave u kome su programski sadržaji i zahtjevi zasnovani na uvažavanju različitih sposobnosti, znanja, mogućnosti i svih drugih osobina učenika, integrisanih u zajedničko odeljenje. Za razliku od spoljašnje diferencijacije, ovdje se učenici ne razvrstavaju u homogene grupe, već rade u istom kolektivu, konstituisanom od pojedinaca različitih kognitivnih, konativnih, afektivnih, socijalizacijskih i drugih svojstava. Prema tome, "didaktička specifičnost unutrašnje diferencijacije je socijalno učenje, socijalna kompetencija individue, ali je njen zadatak da podigne nivo u kognitivnom razvoju, da zadovolji individualna interesovanja, da ih dalje razvija" (Đorđević, 1997, str. 425). U okviru modela unutrašnje diferencijacije grupisanje učenika vrši se ređe ciljno, a češće spontano i to po pravilu na osnovu trenutnog raspoloženja, mogućnosti i interesovanja učenika, čiji rad u grupama traje povremeno i kratko. Ovdje se nastavni sadržaji diferenciraju na osnovni i dodatni nivo, s tim da se prilagodi ekstenzitet i intenzitet njihovog izučavanja mogućnostima pojedinih grupa, uz obaveznu naznaku da li se težište u nastavi stavlja na sticanje teorijskih ili praktičnih znanja, odnosno vještina. Pedagoška praksa potvrđuje da su efekti unutrašnje diferencijacije skromni, ukoliko se nastavnik ne organizuje uz primjenu fleksibilne obrazovne tehnologije. Istina, oni se mogu mnogostruko poboljšati ukoliko se nastavna diferencijacija odvija uz participaciju audio, video, računarske i druge savremene aparature, podržane odgovarajućim obrazovnim softverima i primjerenim didaktičko-metodičkim pristupima.

Fleksibilna diferencijacija nastave integriše one modele njene organizacije koji se nalaze između spoljašnje i unutrašnje diferencijacije. Karakteriše je isprepletenost homogenih i heterogenih grupa, koje savlađuju fundamentalne i stepenaste programske sadržaje. Struktura fleksibilno diferencirane nastave prepoznatljiva je po raznovrsnosti organizacionih modaliteta, s tim da jedni imaju obilježja spoljašnje, a drugi unutrašnje diferencijacije. Međutim, njen osnovni model je zasnovan na sukcesivnoj kombinaciji bazne i stepenaste nastave. Polazište fleksibilnoj dife-

rencijaciji nije nastavni predmet, već tematska cjelina ili nastavna jedinica. Prema ovom modelu nastava se organizuje tako da se od učenika istog razreda, po jednom od jasno definisanih kriterijuma, formira veća grupa učenika, s kojima u timu radi više nastavnika. Grupa se najprije uvodi u problematiku određene teme, najčešće uz pomoć najcjelishodnijih nastavnih medija, a poslije se, zavisno od složenosti programskog sadržaja, nastavlja njegova obrada u manjim grupam. Aktivnosti svake grupe obavezno kordinira i usmjerava po jedan nastavnik iz tima zaduženog za organizaciju i realizaciju diferencirane nastave u cjelini. Neposredna diferencijacija ovdje se ostvaruje u okviru izabrane teme, ali i po mjeri situaciono identifikovanih potreba i zahtjeva konkretne grupe. U okviru tog koncepta aktivnosti učenika se uglavnom odvija u heterogenim, a ređe u sasvim homogenim grupama.

Polazeći od opšte-društvenog zahtjeva i potrebe da se sačuva jedinstvenost školskog sistema, nesporno je da se u našoj pedagoškoj praksi preferira kombinacija unutrašnjeg i fleksibilnog modela diferencirane nastave. Ona se, pored redovne nastave, može organizovati i u okviru drugih vrsta i tipova nastave. Misli se tu, prije svega, na dopunsku, produžnu, dodatnu, izbornu i fakultativnu nastavu, te nastavu na distanci i slično. Sve su one, ili bi trebale biti, u funkciji sticanja što kvalitetnijeg znanja i optimalnog razvoja učenika približno istih, ali nerijetko i veoma različitih sposobnosti. Koliko će koji oblik nastave biti efikasan, prvenstveno zavisi od načina njegove pripreme, organizacije i neposredne realizacije, odnosno od stepena primijenjene i prilagođene obrazovne tehnologije, ne samo specifičnostima svake njene pojedinačne faze, već prije svega potrebama i mogućnostima učenika, kao najznačajnijih subjekata u izuzetno složenom vaspitno-obrazovnom procesu.

Kao što smo već rekli postoje brojni kriterijumi za svrstavanje učenika u relativno homogenizovane grupe, zbog čijih se međusobnih razlika, zapravo, i organizuje diferencirana nastava. U vezi s tim stručnjaci, koji se ovom problematikom bave, zastupaju različite stavove i pristupe. No, čini se ipak da većina prihvata tri osnovne grupe kriterijuma i podržava: a) diferenciranje učenika prema stepenu razvijenih sposobnosti; b) diferenciranje prema interesovanju i c) diferenciranje prema predznanju. S obzirom na disperziju kriterijuma, prirodno je da iz njih proističu različiti zahtjevi, učenicima i nastavnicima, u pogledu organizovanja diferencirane nastave. Međutim, svi projektovani modeli, bez obzira na pojedinačne specifičnosti, u fazi njihove neposredne primjene u nastavnoj praksi podrazumijevaju izbor i upotrebu adekvatne obrazovne tehnologije. Zahtijevani kvalitet diferencirane nastave može postići samo racionalnim izborom najcjelishodnijih sadržaja, metoda i postupaka, primjerenih grupama učenika različitih potreba i mogućnosti. Shodno tome, danas savremena obrazovno-tehnološka rješenja nude široke mogućnosti izbora i korištenja raznovrsnih izvora znanja. Posredstvom vizuelnih, auditivnih, audiovizuelnih, elektronskih i multimedijjskih sistema moguće je obrazovne sadržaje, u diferenciranim formama i paketima, posredovati učenicima uz uvažavanje njihovih mogućnosti i afiniteta. Ova tehnološka rješenja nude povoljnije uslove za organizaciju kvalitetnije diferencirane nastave i kombi-

novanje različitih nastavnih oblika i pristupa. Savremena tehnološka aparatura, između ostalog, obezbjeđuje u nastavi uspostavljanje intenzivnijih i sadržajnijih komunikacija na relaciji učenik – učenik, učenik – nastavnik, nastavnik – programski sadržaj – učenik i obrnuto.

Ako se diferencirana nastava organizuje s pretenzijom da se programski sadržaji prilagode zahtjevima heterogenih grupa učenika, onda bi bilo prirodno da se jednim i drugim prilagođava i tehnologija nastave. To se u nastavnoj praksi najefikasnije postiže sinhronizovanim kombinovanjem različitih tehničkih uređaja, paketa za učenje i didaktičkih pristupa, primjerenih potrebama njihovih korisnika, a čijom se upotrebom ne ometa rad drugih grupa i pojedinaca, koji koriste zajedničku učionicu. U tom smislu, veća didaktička fleksibilnost se postiže variranjem nastavnih metoda; kombinovanjem nastavnih medija, te naizmjeničnom primjenom frontalnog, grupnog, individualnog i oblika rada u parovima (Potkonjak i Simleša, 1989, str. 128). Izvjesno je da se diferencirana nastava ne zasniva samo na različitim programskim sadržajima, već i na različitim ciljevima, zadacima, pristupima i očekivanim obrazovnim ishodima. Ovaj model se, bar za sada, u praksi najefikasnije primjenjuje izborom i nivelisanjem nastavnih sadržaja iz određenih tematskih cjelina ili nastavnih jedinica na tri nivoa težine. Riječ je o posebno izabranom i koncipiranom dijelu gradiva predviđenom za obradu po različitim nivoima težine, kao ishodištu za definisanje minimalnih, optimalnih i maksimalnih zahtjeva. Analogno tome, učenici se svrstavaju takođe u tri grupe, tako da svaka bira za sebe najcjelishodniju tehnologiju i pristupa obradi konkretnog sadržaja. Ovakav oblik diferencirane nastave najuspješnije se realizuje u praksi uz adekvatnu podršku računara, ukoliko oni, razumije se, raspolažu sa posebno za tu namjenu programiranim, takođe na tri nivoa težine, obrazovnim softverom.

Pored prethodno aposrofiranih modela, nastava se može diferencirati i u zavisnosti od objekata, odnosno uslova namijenjenih za njeno izvođenje. Takva diferencijacija može biti veoma efikasna i cjelishodna, ukoliko škole raspolažu s adekvatno opremljenim i funkcionalno projektovanim bibliotekama, medijatekama, kabinetima, laboratorijama, radionicama, poligonima, vrtovima, ekonomijama i slično. U takvim uslovima grupe učenika i pojedinci ne samo da mogu sticati dragocjena teorijska znanja, već im se pružaju optimalne mogućnosti za istraživanje, otkrivanje, eksperimentisanje i neposrednu primjenu stečenog znanja u praksi. Osim toga, pruža im se izuzetna prilika da upoznaju i testiraju vlastite sposobnosti i sklonosti. Nije ovdje riječ samo o posebnim uslovima za maksimalno angažovanje pojedinca u nastavi, već i o mogućnostima njegovog neposrednog učešća u izboru sadržaja i načina njene organizacije i realizacije. U cjelishodno opremljenim objektima ovakvog tipa, moguće je sticati dragocjeno znanje i iskustvo iz gotovo svih nastavnih disciplina, uvažavajući, pri tom, individualne razlike među učenicima. U praksi su se ovako stečena znanja, pokazala znatno kvalitetnijim od onih koja su usvajana posredno – putem obrazovnih medija – bez obzira na stepen njihove tehničke i didaktičke savršenosti. Prema tome, svi ovi objekti jesu, i treba

da budu, u funkciji unapređenja neposredne organizacije i realizacije diferencirane nastave. Ovo tim prije, ako se ima u vidu činjenica da i oni sačinjavaju integralnu cjelinu obrazovne tehnologije, shvaćene u njenom širem smislu.

Obrazovna tehnologija će i dalje zauzimati primarno mjesto u procesu organizovanja diferencirane nastave, samo uz uslov da se postavi kao transmisija između prethodno stečenih znanja i onih koja se tek stiču. Shodno toj logici, znanje učenika je rezultat interaktivnog djelovanja i prožimanja niza različitih faktora, od kojih su, pored tehničkih i organizacionih uslova, svakako najuticajnije sposobnosti, motivacija i osobine ličnosti pojedinca. Sve to ukazuje na zahtjev i potrebu da se u fazi izbora, kreiranja i neposredne primjene obrazovno-tehnološke infrastrukture, moraju uzimati u obzir, ne samo intelektualne, već i mnoge druge osobine ličnosti, po kojima se, zapravo, grupe i pojedinci – manje ili više – međusobno razlikuju. Uostalom, efikasnost učenja je u najvećoj mjeri i uslovljena razvojem kognitivnih, konativnih i afektivnih osobina individue. Stoga bi one trebale, prije svega, pojedinačno i zajednički, opredjeljivati programe, sredstva i pristupe u fazi neposredne realizacije diferencirane nastave. Sve bi te pojedinosti nastavnik morao da ima u vidu, kako bi u datoj situaciji i objektivnim uslovima mogao pronalaziti najoptimalnija rješenja.

3. Uloga nastavnika u organizovanju diferencirane nastave podržavane savremenom obrazovnom tehnologijom

Specifičnosti organizacije i realizacije diferencirane nastave su takve da je za nastavnika nemoguće unaprijed definisati bilo kakav scenario, prema kome bi on trebao da postupa u određenim situacijama. Zato on mora biti široko obrazovan i kvalitetno stručno i didaktičko-metodički osposobljen, kako bi, zavisno od konkretne situacije, uslova i potreba, mogao intervenisati na najprimjereniji način. U fazi diferenciranja programskih sadržaja, ciljeva i zahtjeva od nastavnika se ne traži samo dobro poznavanje struke, već i zavidno psihološko-pedagoško znanje. Od njega se očekuje da, na temelju permanentnog praćenja sklonosti, angažovanja i ostvarenog postignuća pojedinca, izvrši što pravilnije njihovo grupisanje i shodno identifikovanim karakteristikama predloži za konkretnu grupu najprimjereniju tehnologiju rada. Uostalom, sadržaj i suštinu obrazovne tehnologije situira i tehnologija odnosa, a ne samo procedura primjene obrazovnih medija u nastavi.

Budući da se u savremenim uslovim diferencirana nastava uglavnom odvija uz podršku elektronske, informacione i multimedijske tehnologije, stoga bi kompetentan nastavnik, pored prethodnih zahtjeva, morao da ima i solidno informatičko obrazovanje. Ovo tim prije, ako se ima u vidu činjenica da multimediji pružaju najfleksibilnije mogućnosti ne samo za organizovanje kvalitetne diferencirane, već i individualizirane nastave. No, u vezi s tim, postoji čitav niz problema. Čini se, ipak,

da je najozbiljniji onaj koji nastaje usljed nedostatka adekvatnog obrazovnog softvera, kao esencijalnog preduslova za efikasnu primjenu računara u vaspitno-obrazovnom procesu. Riječ je o izuzetno aktuelnom problemu koji usporava tempo informatizacije škole i svaku drugu modernizaciju nastave, a uspješniju njenu diferencijaciju – posebno. Čini se da odgovornost za to sasvim egalitarno dijele škole i njihovi nastavnici, s jedne, i proizvođači elektronske opreme, odnosno obrazovnog softvera, s druge strane. Naime, škole su nezainteresovane, a njihovi nastavnici, uz rijetke izuzetke, nedovoljno stručni, ne samo da sami programiraju i razvijaju vlastite obrazovne softvere, već i da proizvođačima precizno saopšte šta, zapravo, žele da im isprogramiraju i stave na raspolaganje. U vezi s tim, ništa manju krivicu i odgovornost ne snose proizvođači informacione opreme, odnosno obrazovnog softvera. Zbog nepoznavanja nastavnih programa, zakonitosti nastave i učenja, te psihološkog razvoja učenika, oni školama nude neadekvatne obrazovne pakete. Ako je to tačno, a čini se da jeste, na nastavnicima je velika odgovornost u smislu obavljanja nepogrešivog izbora onih sredstava i programa, koji imaju nespornu stručnu i pedagošku vrijednost. Budući da je, u ovom trenutku, većina nastavnika nedovoljno osposobljena da samostalno kreira obrazovno-informacione pakete, onda bi prirodno bilo očekivati da oni, bar posjeduju, toliko informacionog znanja, koje će im omogućavati selektivan izbor tehnologije i racionalno njeno korištenje u nastavi. Naravno, sve to s jasno definisanim ciljem i u mjeri u kojoj ona istinski može doprinijeti podizanju kvaliteta nastave i učenja, a pri tom, uvažavajući najznačajnija svojstva grupa i pojedinaca, kojima je konkretna tehnologija defakto i namijenjena.

Prema tome, bez obzira na nivo primjenjene tehnologije u nastavi, nastavnik i dalje ostaje glavni organizator kordinator i evaluator sveukupnog njenog procesa. Stoga su naučno neutemeljene tvrdnje, nedovoljno informisanih ili zlonamjernih kritičara, da će sve uspješnija implementacija tehnologije u nastavu, a naročito njene multimedijске infrastruktura sasvim potisnuti nastavnika iz vaspitno-obrazovnog procesa. Tačno je samo to, da se uloga nastavnika, pod uticajem sve efikasnijeg uvođenja i primjene savremene obrazovne tehnologije u nastavu, mijenja. Ona se nezaustavljivo transformiše i pomjera težište neposrednog angažovanja nastavnika iz sfere predavačko-ispitivačke, ka sferama planiranja, programiranja, istraživanja, dijagnosticanja, kordiniranja, vrednovanja i savjetovanja.

4. Zaključak

Diferencirana nastava se uvodi u nastavnu praksu kao jedan od uspješnijih pokušaja da se prevaziđu brojne slabosti "stare" škole, čiji je koncept uglavnom mehanički podešen po "mjeri" tzv. prosječno sposobnog učenika. Da je ovakav pristup u osnovi bio pogrešan potvrdila su mnoga psihološko-pedagoška istraživanja. Tom prilikom, među učenicima istog razreda, identifikovane su ozbiljne men-

talne, karakterne, motivacione, socijalizacijske i mnoge druge razlike. Da bi se one koliko-toliko amortizovale u školski, odnosno nastavni sistem, (između ostalog) uvodi se i diferencirana nastava. Ona polazi od sposobnosti i potreba relativno homogenizovanih grupa učenika formiranih prema, jednom ili više, opšteprihvaćenih kriterijuma, s pretenzijom da im se obezbijede optimalni uslovi za učenje i napredovanje najprimjerenijim korakom.

S obzirom na brojnost i različitost kriterijuma, a samim tim i mogućnosti organizovanja raznovrsnih modela diferencirane nastave, opravdano je govoriti o relativno fleksibilnom obliku, koji se uz adekvatnu participaciju savremene obrazovne tehnologije djelimično i povremeno transformiše u individualizovani pristup. Osnovna ideja diferencirane nastave zasniva se na homogenizaciji učenika, najčešće svrstanih u manje grupe, a sve drugo, zavisno od konkretne situacije, izabranog modaliteta i primjenjene tehnološke aparature, može biti varijabilno. Primarno je, dakle, obezbijediti za učenike adekvatnu organizacionu fleksibilnost, koja se postiže izborom cjelishodnih informaciono-tehnoloških i multimedijških sistema, sinhronizovanih sa odgovarajućim nastavnim metodama, oblicima i pristupima. Od njihovih tehničkih, informacionih i didaktičko-metodičkih performansi, zavisi kvalitet i efikasnost, ne samo diferencirane, već i svake druge nastave.

LITERATURA

1. Blažič, M.: Uvod u didaktiku medijev, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1998.
2. Bognar, L., Matijević, M.: Didaktika, Školska knjiga, Zagreb, 2002.
3. Branković, D., Mandić, D.: Metodika informatičkog obrazovanja, Filozofski fakultet, Banjaluka, 2003.
4. Danilović, M.: Savremena obrazovna tehnologija, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1996.
5. Dorđević, J.: Nastava i učenje u savremenoj školi, Učiteljski fakultet, Beograd, 1997.
6. Kocić, Lj.: Mogućnosti primene diferenciranih nastavnih programa u osnovnoj školi, (u zborniku: Naša osnovna škola budućnosti), Učiteljski fakulteti Srbije, Beograd, 1998.
7. Mandić, P., Mandić, D.: Obrazovna informaciona tehnologija, Učiteljski fakulteti Srbije, Beograd, 1996.
8. Mijanović, N.: Obrazovna tehnologija, Obod, d.d. Cetinje – Podgorica, 2002.
9. Nadrljanski, Đ., Soleša, D.: Informatika u obrazovanju, Učiteljski fakultet, Sombor, 2004.
10. Pedagoški leksikon, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1996.
11. Potkonjak, N.: XX. vek ni vek deteta ni vek pedagogije, Učiteljski fakultet, Beograd, 2000.
12. Šimleša, P.: Izabrana djela, knjiga 2, Pedagoški fakultet, Osijek, 1980.
13. Vilotijević, M.: Didaktika, knjiga 1, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Učiteljski fakultet, Beograd, 1999.

Mediji pri sodobni likovni vzgoji

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 659.2:372.87

DESKRIPTORJI: likovna vzgoja, multimedij, informacijska tehnologija

POVZETEK – V želji po boljšem in učinkovitejšem vzgojno-izobraževalnem delu je informacijska tehnologija v sodobnem času nepogrešljiva tudi pri likovni vzgoji. Novi kurikulum je področje likovnega vrednotenja v osnovni šoli integriral v ostala likovna področja, kar pomeni, da naj bi se učenci pri vsaki didaktični enoti srečali tudi s kvalitetnimi umetniškimi likovnimi deli. Multimediji pri likovni vzgoji so lahko posredniki vizualnih informacij in estetskih kvalitet likovnega umetniškega dela, ki jih uporabljamo pri urah likovne vzgoje kot motivacijsko sredstvo ali kot objekt likovnega vrednotenja. Informacijske, funkcionalne in tehnično-prezentacijske možnosti sodobnih multimedijskih zgoščenk in svetovnega spleta predstavljajo zakladnico likovne umetnosti, ki je danes dostopna vsakemu učitelju in učencu.

1. Uvod

Že zelo zgodaj se otroci srečujejo z naraščajočo poplavo likovnih informacij v raznih didaktičnih igrah, zbirkah sličic, slikanicah, stripih, ilustracijah, v reklamah, na televiziji, danes pa vse pogosteje tudi preko računalnika. "Za premagovanje teh količin informacij (v času velike mobilnosti se pojavi še povečana konfrontacija s tujimi mesti, pokrajinami, deželami in ljudmi) se izoblikuje površen stil zaznavanja. Na drugačen način ne bi bilo mogoče sprejemati vseh teh ogromnih količin vizualnih stimulacij." (Barth, 2000, str. 12) Površen način opazovanja je potrebno pri likovni vzgoji nadomestiti z aktivnim gledanjem in videnjem. "Tudi videnje mora, tako kot vse višje kulturne sposobnosti, biti najprej naučeno in pridobljeno. Naučeno ne le v smislu zgodnje socializacije, temveč na novo pridobljeno kot organ aktivnega urejanja diferentnih, nepričakovanih, razlikujočih struktur vidnega, kot jih je na primer ustvarila umetnost." (Boehm, 1997, str. 278) Zaradi tega si sodobno

Conference paper

UDC 659.2:372.87

DESCRIPTORS: fine arts, multimedia, information technology

ABSTRACT – Information technology is nowadays indispensable also in the teaching of fine arts as we strive for a better and more efficient educational work. The new curriculum integrated the field of fine arts appreciation in the primary school into other fields of art, which leads to the phenomenon that the pupils encounter also quality works of fine art in every didactic unit. Multimedia in the teaching of fine arts functions as a mediator of visual information and aesthetic qualities of a work of art. It is used in fine arts lessons as a means of motivation or as an object of fine arts appreciation. Information, functional and presentational features of contemporary multimedia compact discs and of the Internet offer the wealth of fine art works, which is nowadays accessible to every teacher and every learner.

likovno vzgojo brez neposrednih vidnih spodbud težko predstavljamo. Otrok mora doživeti fenomen likovne umetnosti preko originalov ali pa s pomočjo kvalitetnih medijev.

V vzgoji in izobraževanju so najpogosteje uporabljeni vizualni mediji. Tudi pri likovni vzgoji je tako, saj narava likovno-vzgojnega dela zahteva predvsem medije za prenos vizualnih informacij. Uporaba le-teh pritegne vidne sposobnosti, zahteva organizirano opazovanje, miselne, emocionalne in druge aktivnosti. Pri likovni vzgoji govorimo tudi o multimedijih, ki imajo širšo spoznavno, vzgojno-izobraževalno, kulturno-tehnično in družbeno funkcijo, saj s primerno izbranim multimedijem dosegamo večjo izobraževalno in vzgojno učinkovitost tako po širini kot po globini. Multimedije v učno-vzgojnem procesu izbiramo glede na izobraževalno vzgojne cilje, dosedanje znanje in psihofizične karakteristike učencev ter glede na značilnosti posameznega medija, opremljenost šole in sposobnost učitelja. Izbira in strukturiranje medijev povezanih v multimedij je odvisna tudi od sklopa didaktičnih odločitev, torej od ciljev in likovnih nalog v posameznem didaktičnem sklopu.

2. Uporaba zgoščenk in interneta pri likovni vzgoji

V literaturi najdemo različne delitve medijev. Pri likovni vzgoji poznamo predvsem neosebne, torej tehnične medije, med temi predvsem vizualne, avdiovizualne in sklope več medijev – multimedije. Medije lahko klasificiramo v smislu izobraževanja in pouka kot komunikacijskega procesa; delimo jih na medije kot nosilce (vire) informacij in medije kot prenašalce informacij. V nadaljevanju izpostavljamo predvsem medije kot nosilce likovno vizualnih informacij. Glede na izvor lahko vizualne medije razvrščamo na industrijsko pripravljene in na samostojno izdelane. "Slednji so lahko na različnih nosilcih in imajo visoko didaktično spoznavno in ustvarjalno-razvojno vrednost, saj angažirajo učence, starše in učitelje pri načrtovanju, zbiranju, urejanju, opremljanju in uporabi." (Duh, 1998b, str. 137-138)

Pri likovno-vzgojni dejavnosti uporabljamo ob mnogih klasičnih medijih tudi sodobne interaktivne zgoščenke (CD romi) z likovno vsebino in povezavo s svetovnim spletom informacij. "Sodobne zgoščenke nam omogočajo prikaz in integracijo besedila, zvoka, statičnih in dinamičnih slik, v katere lahko interaktivno posegamo." (Duh, 1998b, str. 139) Zgoščenke in internet so lahko neposredni (originalna likovna dela) in posredni (reprodukcije) viri spoznavanja, brez katerih si sodobne likovne vzgoje ne moremo več predstavljati. Originalne umetnine so učencem dostopne le redko, zato pri likovnem vzgojnem delu uporabljamo reprodukcije umetniških del na različnih nosilcih.

Pomembne podatke, povezane z umetnino in avtorjem, nam ob kvalitetni vizualni informaciji, ki je primerna za razvijanje likovne percepcije, podajo sodobno

zasnovane zgoščenke. Pri njihovi uporabi lahko interaktivno posegamo še po dodatnih vizualnih (povečava detajla slike), avditivnih in tekstovnih informacijah (podrobnosti o nastanku umetnine, način likovne gradnje...). Nekatere zgoščenke so koncipirane tako, da ob sistematično razporejenih reprodukcijah umetniških del z avditivno predstavitvijo peljejo učenca skozi najpomembnejše likovne dosežke posameznega obdobja zgodovine likovne umetnosti. V nekaterih primerih zgoščenke s pomočjo računalniške animacije omogočajo tudi analizo likovnega dela (kompozicijsko, barvno...). Te animirane simulacije v pedagoškem smislu pomenijo zbir postopkov, s katerimi prikazujemo posamezna stanja na prikazani sliki (objektu) in so direkten vir informacij z veliko pedagoško vrednostjo. "Tovrsten kvaliteten način posredovanja vizualnih informacij omogoča raznovrstno vzgojno-izobraževalno komunikacijo in ima močno motivacijsko funkcijo ter spodbuja učence k ustvarjalnemu mišljenju in ustvarjalnemu reševanju likovnih problemov." (Duh, 1998b, str. 140)

Danes, ko imajo že vse slovenske šole dostop do interneta, se vse bolj ponuja možnost njegove uporabe tudi pri likovni vzgoji. Učenci lahko ob tradicionalnih zbirkah likovnih del in predstavitev umetnikov spoznavajo tudi najsodobnejše likovne pristope in likovna dela, katerih osnovno izrazno sredstvo je računalnik, ter dela, ki so razstavljena in dostopna samo v virtualnih galerijah spleta. Internet je pri likovno-vzgojnem delu smiselno uporabiti tudi takrat, kadar iščemo aktualne informacije o likovnih dogodkih v svetu ali kadar želimo učencem predstaviti medijsko umetnost.

Na nekaterih internetnih naslovih najdemo, podobno kot na zgoščenkah, ob kvalitetnih hipertekstnih in vizualnih predstavitev še posamezne interaktivne animirane sekvence. Baze podatkov omogočajo iskanje avtorjev ali umetnin po različnih ključih iskanja (po imenu, naslovu, slogu, letu nastanka, lokaciji, predmetni oznaki in podobno).

3. Multimedijska umetnost in virtualne galerije

Likovni umetniki so od nekdaj uporabljali izume in tehnologijo, ki so nastali zunaj sveta umetnosti. Naj spomnimo samo, kakšno revolucijo je v slikarstvo prinesel izum fotografije ali njene predhodnice, camere obscure. Kaže, da je slikar Vermeer Van Delft, ki ravno v današnjem času doživlja nov val občudovanja svojih krajinskih slik in interierov, skoraj fotografsko naturalistično naslikanih, v svojem času uporabljal camera obscura. "Dobršen del slikarju pripisane genialnosti gotovo temelji na sposobnosti, da je sodobnikom lepo naturalistično upodobil svet na dvodimenzionalnem platnu." (Schuster, 1997, str. 100) Podobnim inovacijam (na primer pripomoček za risanje perspektivnih skrajšav v obdobju renesanse ali raznih nihajnih miz v XIX stol.) sledimo vse do danes, ko sodobni umetniki za ustvarjanje in prezentacije svojih umetniških stvaritev uporabljajo najnovejšo in-

formacijsko tehnologijo. Ko želimo te sodobne likovne stvaritve predstaviti učencem, je pri likovnem vzgojnem delu smiselno uporabiti hipermedijske možnosti spleta. "Za razliko od večine svetovne likovne umetniške produkcije, ki jo učenci spoznavajo prek reprodukcij, so digitalne fotografije, računalniške grafike, interaktivne in multimedijske instalacije in druga medijska umetnost v virtualnih galerijah spleta učencem dostopne kot originali." (Duh, 2001, str. 74) Na svetovni razstavi Documenta (1997) v Kasslu so se prvič pojavila umetniška dela, ki obstajajo samo na spletu. Preko video posnetkov in spleta so bila dostopna likovni in drugi javnosti širom sveta. Nove možnost uporabe spleta v likovni umetnosti so se pojavile s prenosi v živo (Live cams) ali prek videa. Na takšen multimedijski način posredovane likovne akcije omogočajo ustvarjalcem, vsled interaktivnosti spleta, povratne informacije (feedback) občinstva z različnih koncev sveta. S pomočjo sodobne informacijske tehnologije lahko v razred postavimo virtualno galerijo, v kateri lahko učenec opazuje in doživlja likovno umetnost na način, kot mu ga ponuja samo ta medij. Likovne zamisli, prilagojene oblikovnim možnostim medija in realizirane s sodobnimi računalniškimi orodji, so v virtualnih galerijah predstavljene v njim lastnem nosilcu, torej na način kot so nastale – na monitorju. Večina virtualnih galerij je interaktivnih ter omogočajo samostojno izbiro umetnine in čas ogleda posameznega dela.

4. Prednosti in omejitve uporabe medijev in multimedijev pri likovni vzgoji

Učne pripomočke, npr. episkop, grafoskop, diaprojektor, televizija in video, lahko v nekaterih primerih nadomestimo z multimedijsko uporabo računalnika. Zavedati se moramo dejstva, da še tako kvaliteten medij ne more nadomestiti originala, ali kot pravi Schuetz: "Visoko ovrednoteno spoznanje v pedagoško, didaktično in umetniško pomembnost originala, je nasprotno prevrednotenju medijev, dasiravno je moč izjemoma, tako rekoč med vrsticami, razbrati spoznanje o omejenih možnostih posredovanja kakovosti originala preko reprodukcije." (Schuetz, 2002, str. 148) Vsi mediji imajo glede na original mnoge omejitve.

Tiskane reprodukcije imajo določene kvalitete, predvsem glede materialnosti in glede na to drugačnega načina percepcije kot pri videu, grafoskopu, diaprojektorju ali računalniku. Problem tiskanih reprodukcij je v njihovi velikosti in razmeroma skromnem izboru. Značilnost televizije in videa je gibljiva slika. Ta dva medija gradita svojo sporočilnost na kontinuiranem dodajanju informacij preko slike in zvoka. Pri opazovanju umetniških del je to vprašljivo, predvsem pri otrocih. "Posredovanje umetnin preko filma oz. videa, z navidezno prednostjo sukcesivnega prikazovanja detajlov in celote, je ravno zaradi tega za šolanje samostojnih estetskih zaznavnih sposobnosti neprimeren. Kajti eden pomembnih dejavnikov, namreč aktivno raziskovanje, kot spontano delovanje vsakega posameznega učenca na

statični sliki, je nenadomestljivo. Medij tukaj ne prevzame samo funkcije prezentacije slike, temveč usmerja zaznavo in jo spremlja z razlagajočim podukom." (Barth, 2000, str. 118) Primerni medij pri aktivnem opazovanju in vrednotenju likovnih del so tudi episkop, diaprojektor in grafoskop, ki ob dobri kvaliteti reprodukcij na prosojnicah ne zaostaja mnogo za diaprojektorjem.

S pedagoškega vidika se kažejo prednosti uporabe multimedijev in spleta v tem, da sta glede na komunikacijo v glavnem neodvisna od mnogih časovnih in prostorskih omejitev, da poteka komunikacija na več nivojih, saj povezuje besedilo, sliko in zvok, možna pa je tudi povezava posameznih baz podatkov. "Uporaba sodobnih medijev v učnem procesu pomeni tudi upoštevanje različnih učnih stilov in individualno določanje učnega tempa, učnega nivoja učečega ter individualno uravnavanje ponovitev nalog in informacij, kakor tudi povečanje opcij za izvenšolsko izobraževanje." (Duh, 2001, str. 75) Sodobni multimediji omogočajo tudi prikaz tridimenzionalnih (kiparskih, arhitekturnih) likovnih del, kar je nedvomno nova kvaliteta zaznavanja prostorskih likovnih tvorb. Interaktivnost in samostojno obravnavanje predmeta (kipa) ali pozicije opazovanja prostora (arhitektura), ter možnost povečave detajlov brez dvoma spodbujajo opazovalca (učenca) k aktivnemu opazovanju.

Pri vseh vrstah reprodukcij (tiskanih, to je materialnih, in digitalnih) se kaže slabost v tem, da gre za odmik od originala v velikosti, v barvi in svetlobni vrednosti, v ostrini, v izgubi neposrednega občutenja materiala, kot posledica prenosa v drugačno fizikalno optično osnovo. Slabe strani sodobnih multimedijev pa se kažejo v pomanjkljivosti vsebinske in tehnične narave pri učnih vsebinah in pri strojni opremi. Kot slabost se kaže tudi to, da so multimedialne predstavitve digitalne in ne upoštevajo haptičnih in materialnih aspektov. Pogled na nekatere spletne strani jasno kaže na njihove likovne pomanjkljivosti, ki niso samo formalno funkcionalne (ergonomija grafičnega uporabniškega izreza), temveč tudi in še posebej likovno oblikovalske. Pri oblikovanju (šolskih) spletnih strani je ob funkcionalnosti nujno upoštevati tudi estetske vidike, saj so le-te učenčev prvi stik z virtualnim svetom.

Pri vsakem posredovanju likovne umetnosti v muzejih, preko medijev ali pri likovni vzgoji se postavlja temeljno vprašanje o povezavi med samostojnim dojetjem umetnine in dodano pojasnjujočo informacijo o njej. Busch in Schnoock precizirata to dilemo ko pravita: "saj ni tako /.../, da ne bi bili o umetnosti, ki jo gledamo, tudi informirani. Predavanja in vodstva so dobro obiskana. Katalogi, ne samo da so težki, ampak so tudi prodani v veliki nakladi; tu ni čutiti pomanjkanja. Kljub vsemu pa se zgodi zelo redko, da bi nam bilo ob tem, kar vidimo, posredovano to, kar naj o umetniškem predmetu izvemo. Ob opazovanju umetniškega predmeta v nas ni spodbujena radovednost po vedenju o tem predmetu. Zaradi tega ostaja naše vedenje pogosto abstraktno in naše gledanje brez spoznanj." (Busch, Schmoock, 1987, str. 11) Sodobni multimediji lahko presežejo to dilemo, saj opazovalcu (učencu) omogoča, da preko aktivnega, zavestnega opazovanja likovnega dela, samostojno

odkriva njegovo sporočilo ter mu z dodanimi avditivnimi, hipertekstnimi in vizualnimi informacijami pomaga preiti od emocionalnega zaznavanja k realnemu vrednotenju in razumevanju likovnega dela.

5. Sklep

Novi kurikulum je področje likovnega vrednotenja v osnovni šoli integriral v ostalih pet likovnih področij. Praktično to pomeni, da naj bi se učenci pri vsaki didaktični enoti srečali tudi s kvalitetnimi umetniškimi likovnimi deli na vseh stopnjah osnovnošolskega izobraževanja. Ugotavljamo, da žal ni tako ali kot bi dejal Schuetz (2002, str. 137): "Ker ima šola vedno nekoliko manj prostora, ker prenese manj umazanije in hrupa kot umetnost, ki se s tem reklamira, ostaja državna institucija, ki umetnost zavestno in sistematično preprečuje." Umetniške monografije, reprodukcije in skromne zbirke diazozitivov so žalosten vsakdan naše šolske prakse pri predmetu likovna vzgoja.

Uporaba sodobnih medijev in multimedijev z vsebinami likovne umetnosti, ki je s svojimi informacijskimi, funkcionalnimi in tehnično-prezentacijskimi možnostmi danes dostopna vsakemu učitelju ter učencu predstavlja nove možnosti za popestritev likovno-ustvarjalnega in likovno-vzgojnega izobraževalnega dela. Multimediji pa naj ne bodo sami sebi namen, temveč naj bodo le kvaliteten posrednik med originalom in učencem.

LITERATURA

1. Barth, W. (2000). *Kunstbetrachtung als Wahrnehmungs-uebung und Kontextunterricht*. Hohengehren, Schneider Verlag.
2. Boehm, G. (1997). *Sehen. Hermeneutische Reflexionen*. V: (Konersmann R. ur.) *Kritik des Sehens*. Leibzig.
3. Busch, W., Schmoock, P. (1987). *Kunst. Die geschichte ihrer Funktionen*. Berlin, Weinheim.
4. Duh, M. (1998). *Nekatere možnosti popestritve likovno vzgojnega dela v osnovni in srednji šoli*. *Likovna vzgoja*, II. Št. 6, str. 33-36. Ljubljana, Debora.
5. Duh, M. (1998b). *Nekateri vidiki uporabe sodobnih medijev pri likovni vzgoji*. *Pedagoška obzorja*, 13, št. 3-4, str. 136-143. Novo mesto.
6. Duh, M. (1998c). *Virtual gallery in the Classroom*. *Informatologija* 1-2, str. 104-106. Zagreb, Hrvatsko komunikološko društvo.
7. Duh, M. (1998d). *Kvaliteta medijev pri likovni vzgoji*. V: *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*. (Rosić v. ur.), Rijeka, Pedagoški fakultet, str. 489-496.
8. Duh, M. (1999). *Uporaba interneta pri likovni vzgoji*. *Likovna vzgoja*, II. Št. 9-10, str. 33-37. Ljubljana, Debora.
9. Duh, M. (2001). *Računalnik pri likovni vzgoji*. *Didaktični, vsebinski in organizacijski vidiki uporabe računalnika pri institucionalni likovni vzgoji*. Ljubljana ZRSŠ.
10. Freiberg, H. (1998). *Medien Kunst Paedagogik. Kunst+Unterricht* št. 230-231, str. 23-28. Seelze, Erhard Fridrich Verlag.

11. Lavrnja, I. (1996). Poglavlja iz didaktike. Rijeka, Pedagoški fakultet.
12. Schuster, M. (1997). Vorbilder fuer die kuenstlerische Idee. V: (Becher H. R. ur.) Taschenbuch Kunst, Paedagogik, Psychologie. Hohengehren, Schneidr Verlag.
13. Schuetz, H.G. (1998). Die kunstpaedagogik oeffnen. Erste Schritte zwischen Kunst und Medien zwischen Sinnlichkeit und Unterricht. Hohengehren, Schneidr Verlag.
14. Schuetz, H.G. (2002). Kunst und Analyse der Betrachtung. Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Origina und Medien. Hohengehren, Schneidr Verlag.

Dr. Jana Kalin

Vloga medijev pri sodobnem pouku in presojanje njihove učinkovitosti

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 371.68:371.32

DESKRIPTORI: pouk, vloga učitelja, učni mediji, izbor medijev pri pouku, kriteriji za presojanje učinkovitosti medijev, učni cilji

POVZETEK – Prispevek obravnava namen uporabe medijev pri pouku v najširšem smislu, ko skušamo z njihovo uporabo racionalizirati pouk, povečati učinkovitost, olajšati proces učenja in doseгти boljše učne rezultate. Ob tem ne gre pozabljati na razvoj učenceve samostojnosti, samousmerjanja, kritičnosti v odnosu do medijev in oblikovanje ustrezne socialne klime, interakcij med učenci ter med učiteljem in učenci. V prispevku poimenujemo bistvene dejavnike, ki vplivajo na izbor učnega medija – najpomembnejši med njimi so namen in cilji pouka. Predstavimo pa tudi temeljne kriterije za presojanje uspešnosti uporabe medijev pri pouku. Ob tem ostaja vloga učitelja nezamenljiva in zato je njegova usposobljenost za presojanje, ustrezno izbiro in kritičnost pri uporabi medijev bistvenega pomena.

Conference paper

UDC 371.68:371.32

DESCRIPTORS: lessons, role of a teacher, teaching media, media choice for lessons, criteria for judging media efficiency, teaching aims

ABSTRACT – The article deals with the purpose of media use in lessons in its most general sense when their use is an attempt of rationalization of lessons, increase efficiency, make teaching process easier and achieve better results. Apart from these there are also other purposes: development of learners independence, self-orientation, critical approach to media and creation of adequate social climate, interactions among learners as well as teachers and learners. The article defines basic factors that affect the teaching media choice – the most important among them being the purpose and aim of lessons. Furthermore there is also a presentation of basic criteria for judging how successfully media are used at lessons. When doing so the teacher is irreplaceable and thus his/her qualification for judging, adequate choice and critical approach to the media use is very important.

1. Namen uporabe medijev pri pouku

Mediji predstavljajo vezni člen med človekom in informacijo, so sredstva povezovanja in posredovanja. Gre za sredstva, ki prevzemajo posredniško vlogo med človekom in informacijo. V procesu pouka in učenja predstavljajo nosilce in posrednike v komunikacijskem procesu, v procesu posredovanja, predelave in obdelave informacij.

V novejšem času prevzemajo mediji poleg posredovalne tudi druge funkcije, kot so instruktivna, kontrolna, evalvacijska in organizacijska. Ob tem se včasih kar samo od sebe poraja vprašanje, ali bodo učitelji v prihodnje sploh še potrebni? Jasno je, da (nepersonalni) mediji v nobenem primeru ne morejo zamenjati učitelja kot pomembnega personalnega medija, posrednika in organizatorja procesa pouka

in učenja. Učitelj je vedno bil in ostaja pomemben dejavnik pouka, njegova aktivnost je ključnega pomena tudi znotraj družbe sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije.

Skozi razvojne etape medijev v izobraževanju lahko spremljamo različna obdobja, ki določajo tudi vlogo učitelja in učencev pri uporabi medijev. Danes se srečujemo z obstojem vseh teh vidikov hkrati in od učitelja je odvisno, kateri namen in cilj želi z medijem doseči (Blažič, 1993):

1. nazornost: mediji predstavljajo le vložek v tradicionalni obliki pouka. Bistveno vlogo pri posredovanju ima še vedno in samo učitelj.
2. učna sredstva in pripomočki že postanejo vir informacij za učence: učenci se začnejo bolj aktivno vključevati in uporabljati medije kot vir informacij; s tem postajajo aktivnejši subjekt v vzgojno-izobraževalnem procesu. Mediji delno zamenjajo direktno učiteljevo delo, učitelj pa prevzema nove vloge organizatorja učnega procesa. S tem se povečata samostojnost in odgovornost tako učitelja kot učencev.
3. multimedijiški pristop: mediji omogočajo komunikacijo med učencem in različnimi viri informacij. Delovanje multimedijskega sistema v vzgojno-izobraževalnem procesu kontrolira učitelj, ki prevzema vlogo mentorja: usmerja, motivira, in evalvira delo vseh, ki so vključeni v izobraževanje. Učenec je v neposrednem stiku z medijem in preko njega odkriva nove informacije, pridobiva znanje.

Uvajanje in uporaba medijev v izobraževanju omogoča premoščanje fizičnih ovir oddaljenosti prostora in časa (izobraževanje je postalo vse dostopnejše); hkrati pa mediji omogočajo tudi izboljšanje kakovosti izobraževanja v didaktičnem smislu.

Vprašanje in odprti izziv ostaja želja, da bi bili rezultati učenja pri učencih, ki so pridobivali znanje ob uporabi medijev, boljši. Ko uporabljamo različne medije, s katerimi skušamo aktivirati učenčeve spoznavne možnosti, aktivirati različne senzorne poti sprejemanja informacij, omogočiti nazornost, sistematičnost, pa tudi postopnost in ekonomičnost, ob upoštevanju individualnih značilnosti vsakega posameznega učenca, si želimo, da bi bil pouk bolj kakovosten, zanimiv, aktiven, učinkovit in da bi prispeval k bolj trajnim učnim rezultatom. Zanimive so ugotovitve o rezultatih pouka s pomočjo računalnika, ki jih navaja Cotton (1997, cit. po Sinko, 1999, str. 35). Primerjal je bistvene ugotovitve skoraj 60-ih publikacij od leta 1980 do začetka 1990. Mnoge od teh primerjalnih publikacij so vsebovale po več študij, tako da avtorjeva sinteza vključuje več kot sto originalnih študij. Cottonove ugotovitve lahko povzamemo takole (prav tam):

- pouk s pomočjo računalnika je bolj učinkovit kot tradicionalni pouk,
- uporaba računalnikov in urejevalnikov besedil vodi do boljše pisne usposobljenosti kot poučevanje na tradicionalni način po principu "papir-svinčnik"; le-to se izraža skozi uporabo daljših stavkov, večjo raznolikostjo pri uporabi besed, bolj raznoliko strukturo stavkov, bolj ustreznimi povzetki, večjo odzivnostjo na učiteljeve povratne infor-

- macije in povratne informacije vrstnikov, boljše razumevanje procesov pisanja in boljši odnos do pisanja,
- uporaba računalnika pri pouku (poučevanju) vodi tudi do pozitivnih sprememb v stališčih do šole, do učenja na splošno in na področju motivacije,
- študije so pokazale, da je uporaba računalnikov pri pouku vplivala različno na različno populacijo učencev: učno manj uspešni učenci in učenci s posebnimi potrebami so pridobili več kot zmožnejši učenci; pozitivni vplivi so bili večji pri mlajših kot pri starejših učencih; učenci iz okolja z nižjim socialno-ekonomskim statusom so pridobili več kot tisti, katerih starši bo bili visoko izobraženi; fantje so pri pouku s pomočjo računalnika pridobili več kot dekleta,
- pozitivni učinki od pouka s pomočjo računalnika na področju urjenja in praktičnih programov so bili posebno vidni na področju izvrševanja različnih rutinskih nalog.

Niso nam znane študije o učinkovitosti pouka s pomočjo računalnika po letu 1990, a že gornja spoznanja nas morajo spodbuditi k razmišljanju o vrednosti in pomembnosti uporabe računalnika (in drugih medijev) pri pouku. Odpirajo pa tudi vprašanja, za katero vrsto učencev in katero vrsto učenja so določeni mediji bolj učinkoviti.

Bistvena sprememba, ki jo prinaša širša uporaba medijev pri pouku, je spremenjena vloga učitelja, ki vse manj poučuje v najožjem pomenu te besede in postaja vse bolj tisti, ki pripravlja pogoje, v katerih se učenci lahko učijo. Učitelj je vedno bolj pomemben v fazi postavljanja ciljev, izbire ustreznih medijev, priprave, organizacije in usmerjanja pouka. Njegova vloga je nenadomestljiva v fazi evalvacije procesov in dosežkov. To zagotovo odpira potrebo po drugačni usposobljenosti učitelja, inovativnosti, ustvarjalnosti in odprtosti do novih medijev. Ni dovolj le poznavanje medija, učitelj mora znati učinkovito vključiti posamezni medij v učno-vzgojni proces in presoditi, na kakšen način in s čim bo najbolj učinkovito dosegel zastavljene cilje z določeno skupino učencev.

Z uporabo medijev želimo doseči:

- bolj racionalno in učinkovito organizacijo pouka,
- olajšanje procesa učenja in
- doseganje boljših rezultatov na kognitivnem, afektivnem in psihomotoričnem področju razvoja posameznika.

Z uporabo medijev je pomembno doseči miselno aktiviranje učencev, njihovo večjo motivacijo za učenje in s tem morebiti tudi skrajšati čas za učenje. Ob tem se je dobro zavedati, da za doseganje teh ciljev ni nujno uporabljati samo najsodobnejšo tehnologijo, ampak tisto, s katero lahko dosežemo zaželene učinke.

Ko razvijamo področje učenja in učnega okolja, ko vnašamo nove medije v pouk, si je potrebno z njihovo pomočjo nenehno prizadevati za razvoj na naslednjih področjih (Sinko, Lehtinen, 1999, str. 47):

- razvijanje spretnosti učenja, metakognitivnih spretnosti in problem-skih učnih zmožnosti ob učenju s samousmerjanjem,
- spodbujanje socialne interakcije in sodelovalnega učenja, ki temelji na družbeni delitvi in porazdeljenih sposobnostih,
- oblikovanje kompleksnega znanja,
- oblikovanje učnega okolja, ki naj podpira samousmerjanje in dviga učne aspiracije,
- prizadevanje za novo vrsto odnosov med učiteljem in učenci, s poudarjanjem kolegalnosti in polnega upoštevanja učenčevih zmožnosti,
- odkrivanje, oblikovanje in kritično evalviranje informacij v svetu modernih medijev.

2. Kaj vpliva na izbor medijev pri pouku

Pri izboru ustreznih medijev v vzgojno-izobraževalnem procesu si postavljamo različna vprašanja; izbira medija je v veliki meri odvisna od vrste odgovorov na ta vprašanja, kakor že leta 1980 opozarja Plut: "Kaj želimo doseči z določeno aktivnostjo poučevanja? Kakšna je predhodna izkušnja učencev? Kaj označuje psihofizično zrelost učencev? Katere so pglavitne odlike učne vsebine? Kakšne so značilnosti medijev, ki so na voljo v šoli? Kaj zna učitelj uporabljati?"

Izpostavili bomo šest osnovnih dejavnikov ustrezne izbire medijev pri pouku:

1. *Namen in cilji pouka*: izbor medija je pogojen z namenom, ciljem pouka. Mediji so v funkciji doseganja ciljev in nalog. Cilj pouka oz. učenja je izhodiščna, bistvena in orientacijska točka ter predstavlja okvir za izbor in strukturiranje medijev v procesu poučevanja in učenja.

2. *Učna vsebina*: struktura učne vsebine določa izbiro medija, medij naj ustreza določeni vsebini in omogoča sistematičnost podajanja, upoštevanje učnih korakov.

3. *Učne metode, učne oblike in pristopi*: medije izbiramo glede na izbrane učne metode, oblike in pristope. Mediji imajo različno vlogo glede na metode, lahko so:

- sredstvo pomoči za učenje in poučevanje,
- sredstvo samostojnega učenja,
- izvor in prenašalec informacij.

Mediji so tesno povezani z učnimi metodami. Metode odgovarjajo na vprašanje *KAKO*, mediji pa na vprašanje *S ČIM* (s katerim sredstvom). Odnos medija in učnih metod ni odnos podrejenosti oz. nadrejenosti. Gre za medsebojno odvisnost medija in drugih didaktično-metodičnih komponent (ciljev, vsebine, učnih oblik, subjek-

tov,...). Medije moramo nujno pojmovati v njihovi nenehni soodvisnosti in prepletenosti.

Metodični vidik je pomemben tudi z vidika etap učnega procesa: kaj bomo uporabili kot sredstvo za motivacijo, doseganje pripravljenosti za učenje ali za izzivanje in prebujanje aktivnosti.

Vprašanje je, na kakšen način, kako bomo vključili ustrezni medij in ob katerih socialnih učnih oblikah (individualni, skupinski, delu v dvojicah ali pri frontalni učni obliki).

Zavedati se moramo, da nekateri mediji v središče bolj postavljajo aktivnost učencev (sredstva samoizobraževanja, vaj, ponavljanja, samopreverjanja), drugi pa dejavnost učitelja (sredstva opazovanja). Glede na namen in učno metodo ustrezno izbiramo tudi medije.

4. *Značilnosti socialnega okolja*: gre za možnosti, ki jih imamo na voljo pri uporabi medijev; uporaba in izbira medijev sta v veliki meri odvisna od socialnega, kulturnega okolja ter od neposrednih pogojev družbe, v kateri pouk poteka.

5. *Značilnosti učencev in učitelja*: pri pouku z mediji moramo izhajati iz psihičnih zakonitosti, značilnosti učencev: sposobnosti, spola, starosti, izkušenj, predznanja, tempa dela in napredovanja pri učenju. Odločilnega pomena pa so tudi značilnosti učitelja, njegova stališča in odnos do medijev, predhodne (dobre ali slabe) izkušnje, usposobljenost, presoja o načinu in pogostosti uporabe.

6. *Značilnosti medija*: vključujejo tehnične in didaktične možnosti medija. Niti prve niti druge niso zanemarljive, pomembno pa je presojati didaktične možnosti – omejitve in prednosti določenega medija.

Vseh teh šest vidikov je med seboj prepletenih in soodvisnih. Iz njih izhajajo določene pedagoške in didaktične posledice za uporabo pri pouku. Vedno znova je potrebno presojati o vlogi in primernosti medija v konkretni situaciji pouka in učenja. Zato je potrebno, da tako učitelji kot učenci poznajo medije in so usposobljeni za ravnanje z njimi, poznajo bistvene značilnosti medijev ter njihov pomen in funkcije v procesu učenja.

3. Kriteriji za presojanje uspešnosti uporabe medijev pri pouku

Uporabo medijev je nujno potrebno načrtovati in pri tem upoštevati proces in značilnosti vsakega načrtovanja:

- ugotavljanje inicialnega, začetnega stanja (kje smo in koga imamo pred seboj),
- postavljanje vzgojno-izobraževalnih ciljev (kaj bi radi dosegli, kam gremo),
- izbira ustreznih učnih vsebin, učnih oblik in metod ter učnih sredstev oz. medijev (kako bomo dosegli cilj).

Načrtovanju sledi izvajanje in sprotne ter končne evalvacije doseženih ciljev in procesov. Na osnovi evalvacije začnemo nov proces načrtovanja.

Na osnovi postavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev izbiramo ustrezen medij, s pomočjo katerega bomo najbolj učinkovito in ekonomično dosegli cilje.

Ob izbiri medija se je potrebno vprašati, v kateri etapi učnega procesa – in s kakšnim namenom ga bomo uporabili: za motiviranje, pripravo učencev, obravnavo nove učne snovi, ponazarjanje, aktiviranje učencev, problematiziranje učne vsebine, ponavljanje, utrjevanje, preverjanje.

Ob vprašanju, kako vključiti medije v pouk, je dobro upoštevati znana didaktična načela: postopnost, nazornost, sistematičnost, učno aktivnost učencev, ekonomičnost, problemsko zasnovanost pouka (Strmčnik, 2001).

Poudariti želimo nekaj možnih kriterijev za presojanje uspešnosti uporabe medijev pri pouku:

- *kompleksnost posredovanja informacij*: usmerjenost učnih dražljajev, katere kanale sprejemanja informacij medij omogoča (avditivno, vizualno, kinestetično), katere spoznavne stile upošteva in nagovarja, ustreza izbira barv, statičnost – gibljivost vizualne informacije, omogočanje veččutnega sprejemanja informacij,
- *stopnja interakcije, ki jo medij omogoča*: koliko medij omogoča pristnega stika in neposredne komunikacije med učiteljem in učenci, med učenci samimi; koliko uspe pritegniti učenčevu pozornost in jo vzdrževati,
- *aktivnost učencev*: omogočanje, spodbujanje aktivnosti učencev, možnost za preverjanje oz. ugotavljanje vrste in intenzivnosti njihove aktivnosti,
- *upoštevanje in razvijanje vseh vrst inteligentnosti in doseganje kompleksnega znanja*: navadno je zelo šibko zastopano razvijanje medosebne in intrapersonalne (avtorefleksivne) inteligentnosti,
- *možnosti učne individualizacije*: koliko možnosti nudi za upoštevanje individualnih značilnosti posameznega učenca in učne skupine (oddelka), koliko je možnosti za postopno napredovanje (od enostavnejših k bolj zahtevnim, kompleksnejšim vsebinam in nalogam), možnost prilagajanja individualnemu učnemu tempu, možnosti za prilagoditev vsebine; ali medij omogoča prilagajanje ponavljanja in vaj, individualno dodatno pomoč ipd.,
- *povratna informacija*: ali nudi povratno informacijo o pravilnosti, ustreznosti učenčevih odgovorov, kako popolna je ta povratna informacija,
- *motiviranje*: omogočanje začetne in sprotne motivacije, ter končne motivacije za prihodnjo uporabo,
- *zanesljivost delovanja*: tehnične zmožnosti, ekonomičnost pri uporabi in pripravi medija, morebitne prostorske in časovne ovire,
- *evalvacija*: možnost preverjanja učinkovitosti, kakovosti in trajnosti pridobljenega znanja,

- *vloga učitelja in učencev*: stopnja določanja vzgojno-izobraževalnega procesa, omogočanje fleksibilnosti, nujnost fizične prisotnosti učitelja, nivo svobode pri upravljanju in uporabi medija, možnost za sooblikovanje učnega procesa.

V skladu s cilji bomo izbrali medije in učinkovitost presojali glede na izbrane kriterije. Ne gre pozabiti, da so vsi mediji dobri, a vsak za svoj določen cilj in namen in za določene značilnosti učencev oz. skupine. Učitelj je tisti, ki s svojo profesionalno usposobljenostjo in avtonomnostjo presodi, kaj, kdaj in kako jih bo vključil v pouk. Ob tem se bo zavedal prednosti in slabosti (omejitev) posameznega medija in s svojim načrtovanjem in vodenjem pouka skušal premostiti določene slabosti. Učitelj sam torej ostaja nenadomestljiv medij pri pouku.

LITERATURA

1. Blažič, M. (1993): Uvod v izobraževalno tehnologijo. Pedagoška obzorja, Novo mesto.
2. Bognar, L., Matijević, M. (1993): Didaktika. Školska knjiga, Zagreb.
3. Jereb, J., Jug, J. (1987): Učna sredstva v izobraževanju. Kranj: Moderna organizacija.
4. Lavrnja, I. (1996): Poglavlja iz didaktike, Rijeka.
5. Kiswarday, V.R. (1999): Uporaba računalnika v vzgojno-izobraževalnih dejavnostih otrok z motnjami v duševnem razvoju. Priročnik za specialne pedagoge. Ljubljana: Institut "Jožef Stefan", Center za informatiko in zunajšolsko izobraževanje.
6. Plut, L. (1980): Dejavniki izbire učnih sredstev v vzgojno-izobraževalnem procesu. Sodobna pedagogika št. 1-2, str. 38-65.
7. Sinko, M., Lehtinen, E. (1999): The Challenges of ICT in Finnish education. Jyväskylä: Atena Kustannus.
8. Strmčnik, F. (2001): Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Dr. Jana Kalin (1965), docentka za didaktiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani in raziskovalka na Inštitutu Jožef Stefan v Ljubljani.

Naslov: Prešernova 1, 1370 Logatec, SLO; Telefon: (+386) 01 754 15 87

Učni mediji in problem nazornosti

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 371.68

DESKRIPTORJI: učni medij, miselna aktivnost, ponazarjanje, nazornost, kriterij

POVZETEK – Pojav učnih medijev in problem nazornosti povezujemo z didaktičnim načelom nazornosti, v nadaljevanju s ponazarjanjem in s tistimi učnimi metodami, ki se s ponazarjanjem najbolj učinkovito povezujejo. Izpostavljamo kriterije za izbor učnih medijev pri pouku, ob tem pa mesto nazornosti med kriteriji za izbiro. Pogosto se medijem pripisuje izjemno velika motivacijska vloga. Ugotavljamo, da vpliv medijev na motivacijo in opremljenost šol z mediji odvrata pozornost učiteljev od pomena nazornosti kot kriterija za izbor učnih medijev.

Conference paper

UDC 371.68

DESCRIPTORS: teaching media, brain activity, illustrating, clearness, criterion

ABSTRACT – We connect the appearance of teaching media and the problem of being clear with didactic principle of being clear, in advance with illustration and those teaching methods that most effectively relate to illustration. We emphasise the criteria for choosing teaching media for lessons. The criterion of clearness is one of them. Media are very often said to be very motivative. We maintain that the influence of media on motivation and how well schools are equipped with media draws attention of the teachers from the importance of being clear as a criterion for the choice of teaching media.

1. Uvod

Vsaka oblika pouka mora temeljiti na nazornosti, saj je to osnova za lažje razumevanje vsebin in trajnejšo zapornitev. Učni mediji omogočajo ustvarjanje jasnejših miselnih predstav, oblikovanje določenih pojmov, omogočajo aktiviranje čutne nazornosti, aktivno in k cilju usmerjeno opazovanje in poslušanje, povečujejo aktivnost učencev in prispevajo k večji nazornosti. Predstavljam razliko med čutno in pojmovno nazornostjo. Opozarjam na napake v procesu ponazarjanja, ki se odražajo ob neustreznih izbiri in uporabi učnih medijev in tako zmanjšujejo stopnjo nazornosti pouka. Posebno pozornost namenjam povezanosti učnih medijev z učinki, nazornostjo, z učnimi metodami, s spoznavnimi in učnimi stili. Učni proces, ki je definiran z načelom nazornosti, ima tako smer delovanja, ki privede do določenega znanja v smislu nove kvalitete. Pomembno je, da se načelo nazornosti upošteva v vseh stopnjah učnega procesa. Ob upoštevanju didaktičnih in tehničnih možnosti določenega medija in usposobljenosti učitelja za uporabo je pogosto temeljno izhodišče za končno izbiro medija učiteljevo stališče.

Že Komenski (1995) je poudaril pomen načina obravnave učne snovi in se zavezal, naj učenci sami opazujejo in raziskujejo neposredno stvarnost. Poudaril

je posameznikove občutke kot vir znanja in razvil senzualistično spoznavno teorijo. Po njegovem mnenju je osnova poučevanja čutno in razumsko dojetje, za kar so potrebni lastna aktivnost, opazovanje in razumevanje. S tem je jasno določil pomen nazornosti.

Didaktično načelo nazornosti. Pri nazornosti gre za "živo opazovanje" (Podhostnik, 1977, str. 79), zaznavanje, ki vključuje naše izkušnje, predznanja, mišljenje, čustva. Govorimo o tako imenovanem aktivnem opazovanju, ki omogoča celovito čutno in razumsko doživljanje in je posledica namerne pozornosti. V povezavi s tem Strmčnik (2001, str. 329) razlikuje med čutno in pojmovno nazornostjo. Čutna nazornost je v vlogi neposrednega spoznavanja ponazorjenega predmeta ali pojava, pojmovna nazornost pa pomeni celoto simbolno izraženih misli, ki izpostavljajo bistveno, pojasnjujejo odnose, poudarjajo strukturo, porajajo urejenost spoznanj. Gre za pojmovno učenje, ki poteka do razumevanja in dojetja pojmov in se naslanja na učenčeve predstave.

Ponazarjanje. Različni avtorji (Andoljšek, 1973, Podhostnik, 1977, Poljak, 1991) opozarjajo na enake napake pri ponazarjanju. Uporablja se preveliko število ponazoril, didaktično se jih nesmiselno vključuje v učni proces, prehitro se posplošuje na podlagi le enega ponazorila, uporabljajo se ponazorila, ki odvrata pozornost učencev od bistva. Tudi Strmčnik (2001) opozarja, da je potrebno premisliti namen in smisel ponazarjanja, voditi potek opazovanja, dojetja omogočiti preko vseh zaznavnih kanalov, učencem omogočiti aktivnejšo vlogo v procesu ponazarjanja, razmisliti o predznanju in predstavah učencev, na katere učitelj nasloni obravnavo nove učne snovi, omogočiti dovolj časa za opazovanje in intenziven stik z bistvom predmeta ali pojava ter razmisliti o količini ponazoril. Načini ponazarjanja so v tesni povezavi z učnimi mediji, z njihovo didaktično funkcijo in so glede na informacije (učno vsebino) nekaj vmesnega med učiteljem in učencem.

Učne metode v procesu ponazarjanja. Učne metode je potrebno izbirati v povezavi z učnim ciljem, učno snovjo, starostno stopnjo učencev, njihovimi sposobnostmi in tudi v skladu z didaktičnimi načeli. Z ustreznim izborom učnih metod je mogoče doseči večjo stopnjo nazornosti in tudi učenčeve aktivnosti. Najbolj neposredno se z didaktičnim načelom nazornosti povezujejo metoda demonstracije, metoda laboratorijskih del, metoda dela z besedili in metoda razgovora. Z uveljavitvijo učnih medijev se učiteljeva vloga spremeni. Ni več osrednji in glavni vir informacij, poznati pa mora vrste učnih medijev, biti usposobljen za njihovo uporabo v učnem procesu in jih znati smiselno povezati z učnimi metodami, da bi tako dosegel ustrezne učne učinke.

Uporaba učnih medijev z vidika načela nazornosti. Temeljno pri pouku je, da učitelj z didaktično ustrezno uporabo medijev doseže čim večjo stopnjo postopnosti in nazornosti, s tem razumljivosti, kar v nadaljevanju učencu olajša procese učenja. To je temeljni didaktični kriterij za izbor in uporabo določenega medija. Učitelj mora v fazi izbiranja učnega medija zavestno in temeljito razmisliti o nekaterih psiholoških značilnostih in predznanju učenca, ki mu bo medij namenjen, o učni

snovi, ki bo zahtevala določeno ponazoritev, o učnih ciljih, ki jih bo potrebno doseči, o aktivnostih, ki bodo narekovale oblike dela, o učnih metodah, ki bodo v medsebojni odvisnosti z izbranim medijem in hkrati učinkovito dopolnilo z vidika nazornosti, o komunikaciji, ki jo bodo učne metode in mediji povzročili in omogočili, s tem pa vplivali na vlogo učenca in učitelja. Vplivi, ki narekujejo izbor določenega medija, so značilnosti, ki jih določajo oblika informacije, verodostojnost posredovane informacije, trajanje informacije, zaznavanje informacije z vidika aktiviranja posameznih vrst čutil ter aktivnost, sodelovanje in vloga učenca v učnem procesu. Učitelj se mora zavedati, da se spoznavna dejavnost začne s procesom zaznavanja in to upoštevati v fazi odločanja za posamezen učni medij.

Uporaba učnih medijev z vidika spoznavnih in učnih stilov. Zaradi razlik v stilih spoznavanja ni zanemarljiv učiteljev kognitivni stil, ki se odraža pri poučevanju, vsekakor pa je pomemben učenčev lastni učni stil. Glede na to, katerim poudarkom spoznavanja dajemo določeno prednost, ločimo različne učne stile. Obstajajo individualne razlike v načinih spoznavanja, torej v različnih interpretacijah posredovanih oziroma sprejetih informacij. Gre za odnos med dražljajem (informacijo, posredovano preko učnega medija) in odzivom nanj (reagiranje na tako posredovano informacijo). Učenec lahko informacije sprejema bolj globalno ali bolj analitično. Gre za povezavo z načinom razmišljanja, načinom zaznavanja, "kako predukuje informacije in organizira svoje odzivanje" (Magajna, 1995, str. 11) ter kako ohranja informacije "in na njihovi osnovi rešuje probleme" (prav tam).

2. Metodologija

Namen raziskave. Z raziskavo smo želeli ugotoviti stališča učiteljev do uporabe učnih medijev pri pouku z vidika nazornosti, kako učitelji ocenjujejo vpliv učnih medijev na miselno aktivnost učencev, katere vrste učnih medijev uporabljajo za doseganje višje stopnje nazornosti in v katerih etapah učne ure. Zanimalo nas je, katerim dejavnikom pri izboru učnih medijev učitelji dajejo prednost.

Raziskovalna vprašanja. Pričakovali smo, da se učitelji zavedajo vpliva učnih medijev na miselno aktivnost učencev, vendar dajejo prednost bolj opaznim pred manj opaznimi miselnimi aktivnostmi učencev. Menili smo, da se pri izboru učnih medijev učitelji ne odločajo pogosto na osnovi načela nazornosti, da z vidika nazornosti najpogosteje uporabljajo vizualne medije, in sicer v etapi obravnave učne snovi in da z uporabo učnih medijev želijo vplivati na oblikovanje jasnih predstav. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja: Katere učne medije izbirajo učitelji, da bi dosegli čim večjo stopnjo nazornosti pouka? V katerih etapah učne ure učitelji z vidika nazornosti najpogosteje uporabljajo učne medije? Na katere aktivnosti učencev želijo učitelji vplivati z izbranimi učnimi mediji? Katere napake uporabe učnih medijev zmanjšujejo nazornost pouka? Na osnovi katerih kriterijev se učitelji najpogosteje odločajo za uporabo določenih učnih medijev?

Ali delovna doba vpliva na upoštevanje načela nazornosti kot temeljnega kriterija pri odločanju za uporabo učnih medijev pri pouku?

Osnovna raziskovalna metoda. Pojav učnih medijev in nazornosti pouka v glavnem opisujemo, deloma iščemo povezave med posameznimi pojavi, zato uporabljamo deskriptivno raziskovalno metodo skupaj s kavzalno.

Zbiranje podatkov. Podatke smo zbrali na osnovi neposrednega opazovanja učnih ur, anketnih vprašalnikov za učiteljici in učence po opazovanju učnih ur ter anketnega vprašalnika polodprtega tipa za učitelje.

Vzorec. Vzorec učencev četrtilih razredov je naključno izbran in zajema 36 učencev četrtilih razredov Osnovne šole Prule v Ljubljani, v šolskem letu 2003/04. Vzorec učiteljev je izbran po kriteriju, da poučujejo na razredni stopnji osemletne ali v prvem triletju devetletne osnovne šole in zajema 70 učiteljev. Vsi anketirani učitelji so ženskega spola in vsi, razen enega, so s svojim delom zadovoljni. Dobra tretjina učiteljev poučuje na osnovnih šolah, ki imajo manj kot 400 učencev, in slabi dve tretjini učiteljev na šolah, ki imajo več kot 400 učencev. Glede na stopnjo izobrazbe jih lahko razdelimo v dve večji skupini, in sicer učitelji z višjo stopnjo 42,86% in z visoko stopnjo izobrazbe 55,71%. En učitelj ima magisterij. Po letih neposrednih delovnih izkušenj v pedagoški praksi je slaba petina učiteljev z delovno dobo do 5 let, med 6 in 15 let delovne dobe ima slaba tretjina učiteljev, večina ali 41,43% učiteljev ima med 16 in 25 let delovne dobe, nad 25 let pa dobra desetina.

3. Rezultati in interpretacija

Ob pojmu učni medij učitelji najprej pomislijo na vso učno tehnologijo, ki je lahko nosilec informacij, torej predvsem na kasete, zgoščenske, prosojnice, filme, računalniške didaktične igre, manj pogosto pa na slikovni material, razne modele (na primer matematične) in tiskane medije. Potrdila so se predvidevanja, da je za izbor in uporabo učnih medijev ključno stališče učitelja in njegov odnos do uporabe.

Katere učne medije izbirajo učitelji, da bi dosegli čim večjo stopnjo nazornosti pouka? Po mnenju učiteljev k višji stopnji nazornosti najbolj prispevajo vizualni učni mediji. Enako se je izkazalo tudi pri opazovanih učnih urah. Ena od učiteljic je v uvodnem delu učne ure, ko je skušala vzbuditi pozornost učencev in doseči določeno stopnjo potrebne učne motivacije, uporabila avditivni učni medij. Učitelji zaznajo pozitiven vpliv učnih medijev na višjo stopnjo nazornosti pouka, saj osnovo vidijo že v večji zavzetosti in zanimanju učencev za pouk. Poudarjajo pa, da mediji prispevajo k večji nazornosti predvsem zato, ker omogočajo sprejemanje vsebin preko različnih čutil, s tem pa učinkovitejše doseganje učnih ciljev.

V katerih etapah učne ure učitelji z vidika nazornosti najpogosteje uporabljajo učne medije? V opazovanih učnih urah sta učiteljici učne medije uporabljali skozi vse etape učne ure. Odločitev za izbor določenega medija se je pokazala kot pomembna

povezanost med medijem in želenim učinkom na učence. Z zvočnim posnetkom je učiteljica želela vzbuditi določeno stopnjo pozornosti in motivacije. Učenci so potrdili, da so učno snov dobro razumeli in si vse lažje predstavljali prav zato, ker so imeli dovolj različnih možnosti za opazovanje in dovolj priložnosti za samostojno aktivnost. S tem je bil upoštevan pomemben dejavnik, in sicer da učenci učno snov sprejemajo na različne načine. 80% anketiranih učiteljev učne medije z vidika nazornosti najpogosteje uporablja v fazi obravnave učne snovi, 18,57% jih najpogosteje uporablja pri ponavljanju in utrjevanju znanja in le dober odstotek učiteljev medije najpogosteje uporabi pri preverjanju znanja. Pokazala se je statistično pomembna povezanost med etapami učne ure in poslušanjem kot učenčevu aktivnostjo. Glede na to, da učitelji učne medije uporabljajo v fazi obravnave učne snovi, je razumljivo, da učenci med opazovanjem v glavnem poslušajo učiteljevo razlago.

Na katere aktivnosti učencev želijo učitelji vplivati z izbranimi učnimi mediji? Dobrih devet desetih anketiranih učiteljev meni, da so učenci zaradi uporabe učnih medijev pri pouku miselno bolj aktivni. Njihovi argumenti so v tem, da si učenci zaradi uporabe učnih medijev lažje oblikujejo miselne predstave, večja je aktivnost, boljše je razumevanje snovi, trajnejša zapomnitev, bolj učinkovito so upoštevani različni spoznavni stili. Velika prednost uporabe učnih medijev je po njihovem mnenju v večji učni motivaciji, ki jo na ta način lahko dosežejo. Učitelji želijo z učnimi mediji vplivati predvsem na opazovanje, kot bolj opazno miselno aktivnost, in na sklepanje, kot manj opazno miselno aktivnost. Kot statistično pomembna povezanost se je pokazala povezanost med posameznimi vrstami učnih medijev in razgovorom, kot bolj opazno miselno aktivnostjo. Vzroke za tako povezanost gre iskati v organiziranosti pouka in v pretežni uporabi vizualnih učnih medijev, ki sta v tesni povezanosti z učnima metodama demonstracije in razgovora.

Katere napake uporabe učnih medijev zmanjšujejo nazornost pouka? Učitelji opozarjajo, da z uporabo učnih medijev dosežemo višjo stopnjo nazornosti le, če so mediji pravilno uporabljeni. Po njihovem mnenju predvsem nova tehnologija lahko odvrne pozornost učencev od opazovane ali poslušane vsebine na lastnosti medija in značilnosti njegovega delovanja. Ugotavljajo, da se to pogosteje dogaja, če učitelj učne medije premalo pogosto uporablja. Drugo nevarnost vidijo v menjavi več učnih medijev, kar moti jasno in razumljivo oblikovanje predstav in pojmov.

Na osnovi katerih kriterijev se učitelji najpogosteje odločajo za uporabo določenih učnih medijev? Učitelji so pri odločanju za posamezni medij zelo vezani na opremljenost šole z mediji. Izbor učnih medijev nikakor ne povezujejo z učnimi oblikami in metodami ter psihofizičnimi lastnostmi učencev. Zavzemajo stališče, da je izbor ustreznih medijev v tesni povezavi z učnimi cilji in učno vsebino. Vidik nazornosti pouka se kot kriterij najpogosteje pojavlja na petem oziroma šestem mestu. Pri odločanju upoštevajo tudi:

- ali medij učno snov ponazarja še z drugega zornega kota,
- kako medij učencem omogoča reagiranje na posredovano učno vsebino,

- ali medij olajša razumevanje in učenje,
- ali medij prispeva k racionalnosti pouka,
- kako medij učencem omogoča reševanje določenih nalog,
- ali medij posreduje snov bolj celostno zaradi zvoka, animacije, oblik, barv in podobno.

Ali delovna doba vpliva na upoštevanje načela nazornosti kot temeljnega kriterija pri odločanju za uporabo učnih medijev pri pouku? Povezanost delovne dobe in nazornosti pouka kot kriterija za izbor posameznih učnih medijev pri pouku se ni izkazala kot statistično pomembna in je tudi ne moremo posplošiti na večji vzorec.

4. Zaključek

Splošna ugotovitev je, da načelo nazornosti kljub svoji pomembnosti za razvoj miselnih predstav ni odločilni kriterij pri izbiri učnih medijev pri pouku. Načelo nazornosti je bolj upoštevano preko drugih dejavnikov pouka. Učitelji bistveno večjo vrednost pri odločitvi za določen učni medij pripisujejo učnim ciljem in učni vsebini. Izkazalo se je, da sta za dviganje stopnje nazornosti pouka z uporabo učnih medijev ključnega pomena stališče in odnos učiteljev do uporabe medijev. Kot zelo pomembne ocenjujejo vizualne učne medije, ki jih uporabljajo v glavnem za lažje razumevanje pojmov in na sploh obravnavane učne snovi ali za popestritev pouka, torej kot vplivanje na učno motivacijo. Odločitev za izbor in uporabo medijev je v veliki meri odvisna od opremljenosti šol z njimi. Zato vidimo pomen rezultatov raziskave za neposredno prakso v potrebi, da se v tej smeri izpeljejo določene izboljšave. Premajhno je tudi zavedanje, kako pomembno učni mediji vplivajo na čutno in pojmovno nazornost v učnem procesu. To je v tesni povezavi z nižjo stopnjo uporabe avditivnih in avdiovizualnih učnih medijev. Ne gre zanemariti izobraževanja, preko katerih bi vplivali na spremembe nekaterih sedanjih stališč učiteljev.

LITERATURA

1. Andoljšek, I. (1973). Osnove didaktike. Zavod za šolstvo SRS, Ljubljana.
2. Blažič, M. (1993). Uvod v izobraževalno tehnologijo. Pedagoška obzorja, Novo mesto.
3. Blažič, M. (1994). Učni mediji in učinkovitost pouka. Sodobna pedagogika, 45, 7-8, str. 380-388.
4. Blažič, M. in drugi (1995). Izbrana poglavja iz didaktike. Pedagoška obzorja, Novo mesto.
5. Blažič, M. (1998). Uvod v didaktiko medijev. Pedagoška obzorja, Novo mesto.
6. Jereb, J., Jug, J. (1987). Učna sredstva v izobraževanju. Moderna organizacija v sestavi VŠOD, Kranj.
7. Komensky, J. A. (1995). Velika didaktika. Pedagoška obzorja, Novo mesto.
8. Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). Izziv raznolikosti. Educa, Nova Gorica.

9. Marentič Požarnik, B. (1980). Dejavniki in metode uspešnega učenja. DDU Univerzum, Ljubljana.
10. Podhostnik, K. (1977). Didaktika. Pedagoška akademija v Ljubljani, Ljubljana.
11. Poljak, V. (1991). Didaktika. Školska knjiga, Zagreb.
12. Strmčnik, F. (1996). Učna aktivnost učenca in učitelja. Sodobna pedagogika, 47, 3-4, str. 101-114, ref. 24.
13. Strmčnik, F. (2001). Didaktika: osrednje teoretične teme. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana.

Damijan Štefanc

Slabosti uvajanja informacijsko-komunikacijske tehnologije v šolski prostor

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 659.21:371.3

DESKRIPTORJI: informacijsko-komunikacijska tehnologija, računalniško opismenjevanje

POVZETEK – Informacijsko-komunikacijska tehnologija je v veliki meri prisotna tudi v slovenskem šolskem prostoru. To dejstvo ima nedvomno mnogo pozitivnih učinkov, sploh na področju "računalniškega opismenjevanja" populacije. Ob teh pa ne gre spregledati tudi nekaterih slabosti ekspanzije IKT, ki se pokažejo, če problematiko analiziramo s sociološke perspektive. V prispevku se sprašujemo, ali tehnološki napredek na področju IKT prispeva k zmanjševanju socialne neenakosti in ugodnejšem položaju deprivilegiranih družbenih skupin, ali pa so njegovi učinki na tem področju zanemarljivi, morda celo negativni.

Conference paper

UDC 659.21:371.3

DESCRIPTORS: information-communication technology, computer education

ABSTRACT – Information-communication technology is to a large extent present also in Slovene schools. This fact has undoubtedly many positive effects, particularly in the field of "computer education" of population. However we cannot overlook some "dark sides" of IKT expansion that are displayed if we analyse problems for sociological point of view. In the article we wonder if technological development in the field of IKT contributes to reduction of social inequalities and better status of unprivileged social groups or can its effects here be neglected, maybe even negative. I try to analyse some aspects of using computer technology in schools.

1. Uvod

Vključevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v šolski prostor ter t.i. "računalniško opismenjevanje" sta prav gotovo med pomembnejšimi projekti, ki se jima v Sloveniji od sredine 80. let prejšnjega stoletja (toliko bolj intenzivno pa prav v zadnjih 10 letih) posvečata tako pedagoška stroka kot tudi izobraževalna politika. Jasno je, da Slovenija pri tem ni osamljena, ampak so omenjeni procesi močno prisotni v vseh državah EU. Razvoj "informacijske družbe" od izobraževalnih sistemov namreč terja ustrezen odziv, saj se od šole pričakuje, da bo sledila novo nastajajočim družbenim zahtevam. Po podatkih raziskave, ki jo je v letih 2000 in 2001 izvajal Eurydice, si je Slovenija kot (takrat še) kandidatka za vstop v EU pri tem zastavila dva splošna cilja: prvič, vsakomur, ki vstopa v šolski prostor, naj bi bile zagotovljene možnosti za razvoj osnovnih spretnosti za delo z računalniško tehnologijo, in drugič, izboljšati kvaliteto poučevanja in učenja (ICT@Europe.edu... 2001, str.

171). Oba splošna cilja naj bi vodila k bolj specifičnim ciljem, kot so izobraževanje učiteljev in učencev za uporabo IKT, informatizacija šol (ustrezna strojna in programska oprema ter dostop do interneta) ter ustvarjanje novih možnosti na področju raziskav in razvoja. Strategija na tem področju vsebuje več korakov, med katerimi omenimo tri pomembnejše za našo razpravo:

- vključevanje računalniške tehnologije v pouk (v učne vsebine in metode),
- oskrba šol s sodobno računalniško ter informacijsko-komunikacijsko infrastrukturo,
- omogočanje dostopa šol do lokalnih in mednarodnih izobraževalnih omrežij, kar naj bi omogočilo pretok novega izobraževalnega softvera (prim. prav tam).

Vsaj statistični podatki o stanju in trendih uporabe računalnika v osnovnih in srednjih šolah kažejo na eksponentno rast računalniške ter s tem informacijsko-komunikacijske tehnologije v slovenskem izobraževalnem prostoru. Kot navaja Gerlič (2003), je bilo leta 1985 skupno število računalnikov v osnovnih šolah 1079, kar je pomenilo povprečno 1.2 računalnika na šolo in 215 učencev na računalnik. Leta 1994 je bilo skupno število računalnikov že 3703, tj. povprečno 10 računalnikov na šolo in 60 učencev na računalnik, v letu 2003 pa je skupno število računalnikov naraslo že na 11850, in sicer je imela ena šola v povprečju 28 računalnikov, kar pomeni, da je prišlo na en računalnik 18 učencev (prav tam). Trend je jasen in kaže, da je v šolah vsako leto več strojne in programske opreme, prav tako pa se povečuje dostopnost učencev do nje. Večina učencev ima do računalnika in interneta dostop v računalniški učilnici (97%), nekoliko manj v drugih učilnicah (71%) in v šolski knjižnici (62%).

Kar zadeva opremljenost šol z informacijsko-komunikacijsko infrastrukturo lahko ugotovimo, da so podatki precej spodbudni, saj jih je mogoče razumeti kot simptom razvoja šolstva in učnega procesa. V tem pogledu sledimo priporočilu evropske komisarke za izobraževanje in kulturo V. Reding (2004, str. 3), ki je zapisala: *“Vse šole, če ne celo vsi razredi, bi morali biti dobro računalniško opremljeni. Vsi učitelji bi morali biti sposobni uporabljati tehnologijo za izboljšanje svojih delovnih metod in vsi mladi ljudje bi si morali širiti obzorja z uporabo le-te, čeprav ne brez potrebne mere kritične distance.”*

Sami se bomo lotili obravnave dveh tovrstnih problemov. Prvi je nekoliko bolj sociološko obarvan in je nanj opozoril Michael W. Apple že leta 1988 v tekstu s pomenljivim naslovom *“Is the new Technology Part of the Solution or Part of the Problem in Education?”*, sicer objavljenem v zborniku *“Teachers and Texts”*. V tem delu si Apple (2003) postavlja vprašanje, ali je ekspanzija “novih tehnologij” res zgolj simptom neproblematičnega in konsenzualno pozitivno razumljenega napredka, ali lahko nanjo gledamo tudi s širšega sociološkega zornega kota, kot na produkt interesnih prizadevanj specifičnih segmentov družbe, ki lahko kot nosilci družbene moči svoje interese tudi udejanjajo. Ob tem se odpira še vselej aktualno

sociološko vprašanje, ali in v kolikšni meri širjenje IKT v polju šole prispeva k reprodukciji socialne neenakosti.

Drug problem, ki ga bomo odprli, je bolj povezan s konkretnimi praksami poučevanja in učenja pri pouku (predvsem, ne pa izključno) računalništva in informatike na osnovnih in srednjih šolah. Če bi učence in dijake, ki obiskujejo pouk računalništva, vprašali, kateri operacijski sistem je naložen na šolskih računalnikih, bi od večine bržkone dobili enak odgovor. S tem smo postavljeni pred dejstvo, ki je gotovo premalo reflektirano: pouk računalništva je v znatni meri poučevanje in učenje ravnanja s konkretnim proizvodom enega podjetja. To je specifična tega predmeta, saj noben drug šolski predmet ni v tolikšni meri povezan s konkretnim izdelkom nekega podjetja.

2. Računalniška tehnologija kot generator reprodukcije socialne neenakosti

Applovo izhodišče v razpravi o vplivu “novih tehnologij” na učinke izobraževanja bomo najbolje ponazorili s citatom: *“Trdim, da diskusija o vlogi nove tehnologije v družbi in šoli ni in ne sme postati zgolj diskusija o tem, kaj računalniki zmorejo in česa ne. Morda so to celo najmanj pomembna vprašanja. V središču diskusij so ideološka in etična vprašanja o tem, čemu naj bi bile šole namenjene in čigavim interesom naj bi služile. [...] Jezik učinkovitosti, produkcije, standardov, rentabilnosti, poklicnih veščin, delovne discipline in podobnega [...] skrb za demokratični kurikulum, avtonomijo učiteljev ter razredno, spolno in rasno enakost postavlja na stran.”* (Apple, 2003, str. 442)

Ne gre torej v prvi vrsti za vprašanje “kaj zmore računalnik” in kako si lahko učenec ali učitelj kot posameznika z njim pomagata pri učenju in pouku. Na tej individualni ravni je seveda mogoče naštetih mnogo prednosti in tako utemeljiti apriorno pozitivno konotacijo, ki jo ima tehnološki napredek. Za Appleja je pomembnejše vprašanje, kako ekspanzija računalniške tehnologije vpliva na razmerja družbene moči in koliko k temu vplivu prispeva šola kot socialna institucija. Pri tem izpostavlja problematične učinke na dveh ravneh:

- na ravni strukture trga delovne sile in
- na ravni delovanja šole.

Učinki na ravni strukture trga delovne sile. Učinke, ki jih ima ekspanzija računalniške tehnologije na strukturo trga delovne sile, Apple (prav tam) ilustrira skozi svoj koncept proletarizacije in razvrednotenja strokovnega znanja (*proletarization and deskilling*). Na prvi pogled razprava, ki se nanaša na strukturo trga delovne sile, ni povezana z vprašanji šolstva. Toda ena od funkcij, ki jih opravlja šolska institucija, je tudi zadovoljevanje potreb trga delovne sile, to pa pomeni, da imajo potrebe tega trga tudi (ne)posredni vpliv na vsebino šolskega kurikuluma. V tem kontekstu

Apple postavlja tezo, da ekspanzija računalniške tehnologije ne pomeni večjih zahtev po strokovnem znanju (in posledično izobraženosti ter večji možnosti za ekonomsko emancipacijo) delovne sile, temveč prav nasprotno: pomeni proletarizacijo delovnih mest, ki jih bodo v večini zasedali ljudje z nižjo stopnjo izobrazbe in bodo za svoje delo prejeli nizko plačilo. Proletarizacija Applu v bistvu pomeni separacijo konceptualizacije od izvedbe, kar se kaže v tem, da delovna sila, ki zaseda "proletarizirana" delovna mesta, zgolj tehnično izvaja neko dejavnost, nima vpogleda in ne sodeluje pa pri konceptualizaciji le-te. Poleg tega ekspanzija novih tehnologij pomeni tudi ukinitvev številnih delovnih mest, ki jih je mogoče "avtomatizirati" in tako znižati stroške produkcije. Do 90. let prejšnjega stoletja naj bi tako zaposlitev zaradi intenzivnih procesov avtomatizacije izgubilo od 100.000 do 200.000 zaposlenih, medtem ko naj bi zaradi razvoja računalniške tehnologije v najboljšem primeru nastalo 64.000 novih. Kar pa je še bolj pomembno: med temi delovnimi mesti je večina takih, ki ne zahtevajo visoke usposobljenosti za delo z računalnikom (npr. znanja programiranja). To je v današnjem času toliko bolj izrazito, saj je tudi brez posebnih analiz jasno, da večina uporabnikov računalniške tehnologije (tako doma kot na delovnem mestu) ne obvlada programiranja in nima vpogleda v "logiko delovanja" računalnika. Prav na primeru programiranja se tudi potrjuje prej navedena Applova teza o separaciji konceptualizacije in izvedbe: v 80. letih so sicer maloštevilni uporabniki računalnika morali obvladati programiranje, saj je bila uporaba npr. pri nas znane Mavrice (Z80) v veliki meri vezana na obvladovanje Basica, LOGA ipd. Med današnjimi uporabniki računalnika je verjetno precej manj takih, ki vedo za Basic, Pascal, C++, Cobol in podobne jezike, in precej več takih, ki ne ločijo med strojno in programsko opremo. Kar seveda pomeni, da je njihovo ravnanje z računalnikom omejeno na ravnanje s specifičnim operacijskim sistemom, torej na izvajanje vnaprej pripravljenih procesov, kar je tako rekoč definicija Applove "separacije konceptualizacije in izvedbe". Zato zveni precej preroško trditev, zapisana leta 1984: "Bolj ko postajajo stroji sofisticirani, z večjim pomnilnikom in večjimi sposobnostmi računanja, manj znanja je potrebnega za delo z njimi."

Učinki na ravni delovanja šole. Toliko bolj zanimivi za našo razpravo so učinki, ki jih ima ekspanzija računalniške tehnologije na delovanje šole. Vplivi segajo vsaj na tri področja: delo učiteljev, položaj učencev in šolski kurikulum.

Kar zadeva delo in položaj učiteljev, Apple ponovno opozarja na prej omenjeno ločevanje konceptualizacije in izvedbe, kar vodi v zmanjševanje strokovne avtonomije in manjšo družbeno moč učiteljev. Omenjeni procesi imajo svoje vzroke tudi v drugih družbenih dejavnikih (prim. tudi Apple, 1992) in ne zgolj v ekspanziji računalniške tehnologije, je pa ta gotovo eden od podpornih elementov. Uporaba le-te pri pouku namreč v veliki večini pomeni delo z vnaprej pripravljeno komercialno programsko opremo, pri načrtovanju katere učitelj ni sodeloval, prav načrtovanje pa je ena od faz, kjer se pomembno udejanja učiteljeva avtonomija. Poleg tega množica vnaprej pripravljenih programskih paketov ne pomeni nujno, da

imajo ti kakšno pomembnejšo izobraževalno vrednost ali da je ta tolikšna, da jih je smiselno vključevati v pouk. Vključevanje računalniške programske opreme v pouk samo po sebi seveda ni problematično, toda le ob predpostavki, da učitelji, ki jo izbirajo, dobro poznajo logiko delovanja računalnika, njegovo didaktično uporabnost in omejitve ter imajo do poplave komercialne programske opreme kritičen odnos.

Vplivi računalniške tehnologije v kurikularnem prostoru nedvomno segajo tudi do učencev. S perspektive Applove (2003) sociološke analize pri tem vznikneta dve vprašanji:

- kaj se dogaja z alokacijo finančnih sredstev za izobraževanje ter
- kaj za marginalizirane skupine pomeni družbena zahteva po računalniški pismenosti.

Ob predpostavki, da se finančna sredstva, namenjena izobraževanju, ne povečujejo sorazmerno z višino investicij v računalniško opremljanje šolskih institucij, se temu namenjena sredstva seveda nujno prerazporejajo z drugih področij. "...denar je potrebno nekje vzeti, da ga je sploh mogoče dati nekam drugam. Kaj bo torej žrtvovano? Če je zgodovina kakšna referenca, potem bodo to programi, namenjeni najbolj obrobim družbenim skupinam." (Apple, 2003, str. 450) To bi bilo morda bolj sprejemljivo, če bi lahko dokazali, da se izgubljeni učinki, ki so jih imeli programi za depriviligirane, kompenzirajo z učinki, ki jih ima dejstvo, da so šole bolj računalniško opremljene. Toda tudi v to je mogoče dvomiti. Posledica ekspanzije računalniške tehnologije je namreč tudi vse večja zahteva po računalniški (oz. danes že informacijski) pismenosti. Posameznik je lahko v družbi (denimo na trgu delovne sile) konkurenčen le, če je "računalniško pismen". Glede na dejstvo, da je računalniška tehnologija le še ena v vrsti materialnih dobrin, je tudi "računalniška pismenost" bolj dosegljiva ekonomsko in socialno močnejšim družbenim skupinam, za depriviligirane pa dodatna ovira na poti zmanjševanja socialne neenakosti.

Vplivi ekspanzije računalniške tehnologije na šolski kurikulum. O tem vprašanju Apple ne razpravlja veliko, kar je tudi razumljivo, saj je zapis nastal v času, ko računalništvo kot učni predmet v šolah še ni bil tako močno prisoten. Danes vsekakor lahko trdimo, da je prav skozi (v OŠ izbirni, v srednjih šolah pa v nižjih letnikih tudi obvezni) predmet Računalništvo in informatika, informacijska tehnologija, z njo pa tudi množica komercialnih proizvodov, najbolj očitno vstopila v polje šolskega kurikulumu. Verjetno ni potrebno posebej poudarjati, zakaj namigujemo na komercializacijo. Nesporno dejstvo je, da na trgu operacijskih sistemov močno prevladuje izdelek enega samega podjetja. Gre za Windows podjetja Microsoft, proti takšni monopolizaciji pa je nastopila tudi evropska komisija (prim. EU accuses..., 2003). Na večini računalnikov so tako naložene različice istega operacijskega sistema ene multinacionalke, kar nedvomno velja tudi za slovenske šole in njihove računalniške učilnice. Kljub prizadevanjem izobraževalne politike, da bi se nekoliko bolj razširil vsaj še operacijski sistem Linux, lahko trdimo, da so učinki v tem pogledu zanemarljivi. Še več, v krožnici, ki jo je ministrstvo vsem šolam

poslalo 5. julija 2004, in kjer šole obveščajo o novi pogodbi s podjetjem Microsoft, je jasno zapisano, da imajo "vsi računalniki, ki jih je v preteklih letih organizacijam preko natečajev sofinanciralo ministrstvo [...] kupljeno in nameščeno eno od različnih operacijskega sistema Windows" (Okrožnica..., 2004, 1. odst.).

Kaj to pomeni za šolski kurikulum? Nekatera iz takšnega stanja izhajajoča dejstva so jasna. Poleg tega, da imajo vsi računalniki nameščen isti operacijski sistem, so učitelji pri izbiri didaktične programske opreme primorani izbirati tiste izdelke, ki so s tem operacijskim sistemom kompatibilni. V danih razmerah ne moremo trditi, da jim to pomembno zmanjšuje krog programske opreme, saj programov, ki ne bi delovali v okolju Windows, ni prav veliko in je to že samo po sebi dovolj zgovorno.

To morda niti ni najbolj pomembno. Dejstvo, ki ga nedvomno velja problematizirati, je sledeče: pouk računalništva v javnih šolah je tesno povezan z ekonomskimi interesi enega podjetja. Ali če poanto malce obrnemo: gre za primer, ki jasno kaže, kaj pomeni neposreden nadzor nad vednostjo in produkcijo vednosti s strani podjetja. Česa se je v šoli pri računalništvu vredno učiti in seveda kaj bodo v končni konsekvenci sedanji učenci in bodoči uporabniki računalniške tehnologije o tej vedeli in znali, je v znatni meri odvisno od produkcije ene multinacionalke. Takšni vplivi so toliko močnejši ob pogosto nereflimiranih pedagoških zahtevah po "uporabnosti znanja". Kdo določa, kaj je v okviru predmeta računalništvo uporabno znanje? Jasno je, da je odgovor na to vprašanje odvisen tudi od opredelitve same "uporabnosti", toda kolikor dojemanje le-te ostaja zgolj na ravni ravnanja z nekim orodjem (v tem primeru programskim) za zadovoljitev trenutnih posameznikovih potreb, je ta koncept dvojno problematičen: Prvič zato, ker smo že pokazali na nevarnost, da vsebino in strukturo pouka tako določa podjetje s svojimi konkretnimi ekonomskimi interesi, drugič pa zato, ker je tako pojmovana konkretna uporabnost pravzaprav nezanesljiv kriterij ob nenehnem razvoju in spreminjanju računalniških aplikacij. Kar pa pomeni določeno "revizijo" uporabnosti, saj se kot najbolj uporabno pokaže neko drugo znanje: "S predano skrbjo, da bi čim tesneje povezali šolsko institucijo s produktivno uporabnostjo [...] dejansko ustvarimo togost in nesposobnost, da bi pripravili kakršnokoli spremembo: tako proizvajamo fosile. [...] Znanje, ki ga je treba prenesti, mora biti dovolj gibčno, da ostane združljivo z vedno spreminjajočimi se tehnologijami in predvsem da zajamčimo tistemu, ki ga poseduje, obvladovanje vsake spremembe, sedanje ali prihodnje. To predpostavlja strateško znanje – abstraktno, teoretično in pogosto formalno." (Milner, 1992, str. 54)

3. Zaključek

Pokazali smo na nekaj po naši presoji problematičnih točk, ki nas kajpak postavljajo pred vprašanje, v kateri smeri velja iskati rešitve? Prav gotovo rešitev ni v zapiranju šol pred računalniško in informacijsko-komunikacijsko tehnologijo.

Ekspanzija le-te v vse pore družbenega življenja je realnost in šola bi svojo funkcijo slabo opravljala, če bi to realnost preprosto ignorirala.

Priznati je treba, da nekaterih problemov preprosto ni mogoče rešiti v šoli in skozi šolo. Eden takšnih je problem reprodukcije socialne neenakosti. Apple je v svoji razpravi utemeljeno opozoril na dejstvo, da tehnološki napredek ne pomeni nujno možnosti za socialni napredek depriviligiranih, ampak pogosto prav nasprotno. Vrednost tega spoznanja je bržkone največja v njem samem, tj. da to kot učitelji vemo in na podlagi te vednosti skušamo v konkretnih učnih praksah ravnati tako, da vsaj na mikro-ravni delovanja socialne neenakosti tudi sami dodatno ne spodbujamo ali generiramo. Izhajajoč iz tega postane jasno, da velik potencial gotovo leži v izobraževanju učiteljev, pri katerih je treba zagotoviti, da bodo računalniško-informacijsko "pismeni", kar pa vključuje oboje: tako usposobljenost za delo s konkretno programsko in strojno opremo, kot tudi zmožnost kritične refleksije. Slednja bo seveda možna šele ob poznavanju širše, torej kompleksnejše problematike IKT.

Določen potencial za reševanje je mogoče iskati tudi v nekaterih sistemskih rešitvah, ki bi bile naravnane tako, da bi še bolj spodbujale pluralizem tudi na področju računalništva in informatike. Kot zapiše Apple (2003, str. 456): "Nova tehnologija je tu in ne bo odšla. Ko pa vstopi v učilnico, moramo kot pedagogi zagotoviti, da bo vstopila iz politično, ekonomsko in pedagoško modrih razlogov, ne pa zato, da bi imele vplivne družbene skupine možnost temeljne izobraževalne cilje preoblikovati v skladu s svojo podobo." Nedvomno to velja tudi za slovenski šolski prostor.

LITERATURA

1. Apple, M.W. (1992). Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
2. Apple, M.W. (2003). Is the New Technology Part of the Solution or Part of the Problem in Education? V: Darder et. al. (eds.). The Critical Pedagogy Reader. New York/London: RoutledgeFalmer, str. 440-458.
3. EU Accuses Microsoft of Monopolization (07.08.2003). Dostopno na: www.bizreport.com/article.php?art_id=4736.
4. Gerlič, I. (2003). Stanje in trendi uporabe računalnika v slovenskih osnovnih in srednjih šolah – raziskovalno poročilo. Maribor: Pedagoška fakulteta. Povzetek dostopen na: www.ris.org.
5. ICT@Europe.edu. Information and Communication Technology in European Education Systems. (2001). Brussels: Eurydice.
6. Milner, J.C. (1992). Dekompozicija naravnih pogledov na šolo. V: Bahovec D.E. (ur.). Vzgoja med gospostvom in analizo. Ljubljana: KRT, str. 27-61.
7. Okrožnica: Uporaba programske opreme podjetja Microsoft za vzgojno-izobraževalne zavode in nekatere raziskovalne in druge organizacije (05.07.2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Dostopno na: www.mszs.si/slo/solstvo/okroznica.asp?ID=4233.
8. Reding, V. (2004). Preface. V: Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe. Brussels: Eurydice, str. 3.

Didaktični mediji v šolskem učnem procesu

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 371.68:371.3

DESKRIPTORJI: izobraževalna tehnologija, mediji, avdio-vizualna sredstva, učni pripomočki

POVZETEK – Raziskava o uporabi izobraževalne tehnologije v osnovnih šolah in v osnovnih šolah s prilagojenim programom iz leta 2003 je pokazala, da so slovenske osnovne šole slabo opremljene s sodobno izobraževalno tehnologijo. Ugotovili smo, da so osnovne šole s prilagojenim učnim programom nekoliko bolje opremljene z izobraževalno tehnologijo kot osnovne šole, kjer poučujejo učence brez posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb. Ugotovili smo tudi, da učitelji osnovnih šol s prilagojenim programom nekoliko bolj pogosto uporabljajo izobraževalno tehnologijo v učnem procesu kot učitelji osnovnih šol.

Conference paper

UDC 371.68:371.3

DESCRIPTORS: education technology, media, audio-visual means, teaching aids

ABSTRACT – The research about the use of education technology in primary schools and primary schools for mentally handicapped children that was done in 2003 revealed that Slovene schools are poorly-equipped with modern education technology. The research also showed that primary schools for mentally handicapped children are a bit better equipped compared to primary schools for children without special education needs. Furthermore the research also showed that teachers at primary schools for mentally handicapped children use education technology more often in teaching processes than teachers at primary schools.

1. Uvod

Interpretacija pojma medij ima v literaturi zelo različne pomene. Razlikujemo množične medije, kot so časopis, radio, televizija, internet... ter učne ali izobraževalne medije, kot so učna knjiga, prosojnica, diapozitiv, šolska televizija, video...

Pri pouku je potrebno dajati prednosti učnim medijem pred množičnimi. Včasih pa lahko množični mediji bolj motivirajo kot učni, ker množični mediji nimajo toliko pedagoške konotacije. Pri pouku je vedno odločilno, ali je izbrani medij primeren z vidika razumljivosti ali olajšuje proces učenja in poučevanja ter v kolikšni meri dodatno motivira učence.

Nosilci in posredovalci informacij so v didaktičnih funkcijskih sklopih lahko personalni in nepersonalni mediji. Personalni mediji so osebe (učitelji in mentorji), nepersonalni pa so predmeti oziroma tehnični proizvodi.

Splošna funkcijska značilnost medija je njegova sposobnost nositi in posredovati določeno informacijo. O učnem mediju govorimo takrat, ko medij opravlja predvideno načrtovano didaktično funkcijo. Orodje in informacije morajo biti povezane v didaktično funkcijo. To pomeni, da lahko medij opravlja v učnem

procesu določeno nalogo (primer: prazen magnetofonski trak, prazna disketa še ni medij).

2. Uporaba izobraževalne tehnologije v osnovnih šolah

Zanimivo bi bilo vedeti, kakšne so povezave med učnim uspehom učencev pri tistih učiteljih, ki pri učnem procesu veliko uporabljajo sodobno učno tehnologijo, predvsem grafoskop, računalnik, videoprojektor, ter pri učiteljih, ki uporabljajo pri poučevanju v glavnem šolsko tablo, diapojektor. Zato smo sklenili ugotoviti, kakšno je stanje opremljenosti šol z izobraževalno tehnologijo pri nas.

V letu 2003 smo izvedli raziskavo v nekaterih osnovnih šolah in osnovnih šolah s prilagojenim programom v večjih in manjših krajih Slovenije. V raziskavo je bilo vključenih 30 osnovnih šol iz cele Slovenije, anketiranih pa je bilo 269 učiteljev predmetnega pouka. Med drugim smo raziskovali tudi stanje opremljenosti z izobraževalno tehnologijo v osnovnih šolah in pogostost uporabe le-te.

Posebej nas je zanimalo, če obstajajo razlike:

1. Med manjšimi in večjimi kraji glede opremljenosti z izobraževalno tehnologijo osnovnih šol in šol s prilagojenim programom.
2. V opremljenosti skupin osnovnih šol (osnovnih šol in osnovnih šol s prilagojenim programom) z izobraževalno tehnologijo glede na izbor izobraževalne tehnologije, ki jo učitelji uporabljajo pri vzgojno-izobraževalnem delu.
3. V pogostosti rabe izobraževalne tehnologije v vzgojno-izobraževalnem procesu med skupinama (osnovnih šol in osnovnih šol s prilagojenim programom) učiteljev osnovnih šol med drugim glede na: stopnjo njihove izobrazbe, na pridobljeni strokovni naziv in delovno dobo.
4. Med skupinama učiteljev (osnovnih šol in osnovnih šol s prilagojenim programom) v pogostosti uporabe razpoložljive izobraževalne tehnologije v učnem procesu.

Rezultati raziskave so pokazali:

1. Da je opremljenost z izobraževalno tehnologijo v manjših krajih pri obeh vrstah osnovnih šol boljša kot v večjih krajih, in da so v manjših krajih osnovne šole s prilagojenim programom nekoliko bolje opremljene z izobraževalno tehnologijo kot osnovne šole. Vzrok je verjetno v tem, da se na večjih šolah z več učenci verjetno sredstva za posodabljanje učnega procesa prerazporejajo na druga področja, ki so vezana na število učencev, vzdrževanje šole in podobno.
2. Da so osnovne šole s prilagojenim programom kvantitativno bolj opremljene z izobraževalno tehnologijo kot osnovne šole. Poučevanje učencev s posebnimi potrebami je zelo zahtevno in težko delo. Zato morajo biti učitelji dobro opremljeni s sodobno izobraževalno tehnologijo.

3. Iz raziskave je razvidno, da učitelji osnovnih šol s prilagojenim programom nekoliko bolj pogosto uporabljajo izobraževalno tehnologijo v učnem procesu kot učitelji osnovnih šol.

Poučevanje učencev s psihosocialnimi težavami (posebnimi vzgojnimi in izobraževalnimi potrebami) je bolj specifično in zahtevno delo, zato je potrebno učence poučevati kvalitetno in zanimivo, kar pa brez sodobne učne tehnologije ne gre. Učenci s psihosocialnimi težavami so manj motivirani, slabo pomnijo, so raztreseni, imajo slabo koncentracijo itd. Učitelj lahko dokaj uspešno motivira in aktivira učence k učenju z zanimivimi načini in metodami dela pri poučevanju z ustreznim avdiovizualnim sredstvom. Učitelji osnovnih šol s prilagojenim programom zato bolj pogosto uporabljajo izobraževalno tehnologijo pri svojem delu.

Ugotovili smo tudi:

- a) Da je glede na stopnjo strokovne izobrazbe učiteljev pogostost uporabe izobraževalne tehnologije sorazmerna s stopnjo izobrazbe učiteljev. Izobraževalno tehnologijo uporabljajo najmanj učitelji s srednjo strokovno izobrazbo in največ tisti z visoko strokovno izobrazbo. Učitelji s srednjo strokovno izobrazbo so starejši učitelji, ki v glavnem ne poznajo novejše izobraževalne tehnologije (nekateri nimajo znanja, imajo pa tudi pred-sodke).
 - b) V izboru uporabe izobraževalne tehnologije glede na strokovni naziv učiteljev ni posebnih razlik, zato ne moremo trditi, da vpliva stopnja strokovnega naziva učiteljev na pogostost uporabe izobraževalne tehnologije v učnem procesu. Vseeno pa so učitelji brez strokovnega naziva v glavnem začetniki polni energije, zato tudi radi posegajo po različni izobraževalni tehnologiji. Z višjim strokovnim nazivom so večinoma starejši učitelji, za katere predvidevam, da ne poznajo dovolj sodobne izobraževalne tehnologije in jo zato tudi manj pogosto uporabljajo.
 - c) Iz dobljenih rezultatov je bilo razvidno, da je pogostost uporabe izobraževalne tehnologije obratno sorazmerna z leti zaposlitve učiteljev. Izobraževalno tehnologijo uporabljajo največ mlajši učitelji z 1 do 10 let zaposlitve in najmanj starejši učitelji z 21 leti in več zaposlitve v šoli. Menim, da bi bilo potrebno organizirati vsakih nekaj let seminarje o uporabi sodobne izobraževalne tehnologije za izobraževanje zlasti starejših učiteljev, ki poučujejo na osnovnih, srednjih in visokih šolah.
4. Ugotovitve raziskave kažejo tudi, da so raziskovane osnovne šole slabo opremljene z sodobno izobraževalno tehnologijo. Predvidevam, da je vzrok slabo opremljenih osnovnih šol z sodobno izobraževalno tehnologijo v pomanjkanju finančnih sredstev za nakup drage sodobne izobraževalne tehnologije. Za kvalitetnejše poučevanje je potrebno zagotoviti vsem osnovnim šolam namenska finančna sredstva za posodabljanje izobraževalne tehnologije in za permanentno usposabljanje učiteljev za delo s to novo učno tehnologijo.

Iz posredovanih pripomb je moč sklepati, da imajo osnovne šole premalo izobraževalne tehnologije, da so učitelji premalo usposobljeni za delo zlasti s sodobno izobraževalno tehnologijo in je zato ne uporabljajo v učnem procesu.

Glede na rezultate raziskave lahko zaključimo še naslednje:

1. Pravilni izbor didaktičnega materiala in pravilna uporaba izobraževalne tehnologije sta predpogoj za razvoj različnih in uspešnih oblik dela v učnem procesu, zato je potrebno dobro premisliti, kdaj in kako bomo uporabili katero učno sredstvo. Ljudje smo različni in zato je nujno potrebno tudi upoštevati individualne razlike. Ustrezno izbran avdio-vizualni učni pripomoček in didaktični material ter uporaba ustrezne metode dela vpliva na kvaliteto in racionalizacijo pouka, povečuje dinamiko pouka, spodbuja učiteljevo kreativnost in veselje do poučevanja, učencem pa omogoča vsestransko aktiviranje in samostojnost pri delu, brez katerega osvajanje znanja ne more biti produktivno in učinkovito.
2. Didaktična vrednost učil in učnih pripomočkov je odvisna od tega, kdaj, kako in zakaj se uporabljajo. Zato jih ne moremo razvrščati po vrednosti avdio-vizualnega sredstva. Eno didaktično sredstvo je lahko v določeni situaciji najbolj ustrezno, v drugi situaciji pa popolnoma neustrezno. Zato je zelo pomembno, da učitelj pred uporabo izbranega didaktičnega materiala spozna njegovo funkcijo, prednosti in pomanjkljivosti, saj lahko popoln uspeh v učnem procesu doseže le z uporabo pravega didaktičnega materiala, ob pravem času in na pravi način.
3. Uporaba običajnih, vsakodnevnih vizualnih didaktičnih sredstev in materialov, kot so: šolska tabla, stenske slike, slike iz knjig, revij,... ne omogočajo tako dinamičnega, zanimivega učnega procesa, kot ga učitelj lahko doseže s kombinacijo različnih avdio-vizualnih učnih pripomočkov in didaktičnih materialov, saj z uporabo le-teh učitelj povečuje svojo učinkovitost in učinkovitost učenja.
4. Iz raziskave je tudi razvidno, da v šolah primanjkuje veliko didaktičnega materiala. Rešitev je pri učitelju samem, tako da si nekatere didaktične materiale izdelava sam. Za to je potrebno znanje in dobra volja učitelja, saj je pomembno, da je didaktični material izdelan tako, da je pouk bolj dinamičen in kvalitetnejši, ter da učenci z večjim zadovoljstvom spremljajo pouk, kar vse vodi k večjim učinkom poučevanja in tudi k bolj prijazni šoli.

3. Zaključek

Za kvalitetnejše poučevanje bi bilo potrebno zagotoviti vsem osnovnim šolam zadostna namenska finančna sredstva za zadosten nakup avdio-vizualnih sredstev (na primer večje število digitalnih fotoaparatorov, grafoskopov, videokamer, računalnikov,... za opremo vsake učilnice in učitelja). Šole bi morale imeti namenska sredstva tudi za posodabljanje izobraževalne tehnologije in za permanentno usposabljanje učiteljev z novo učno tehnologijo.

Za izboljšanje kvalitete pedagoškega dela učiteljev je potrebno šole kontinuirano posodabljanje s sodobno izobraževalno tehnologijo. Na vseh šolah je potrebno organizirati sistematično izobraževanje učiteljev (seminarji) na temo spoznavanja, uporabnosti in praktičnega dela z novo – sodobno izobraževalno tehnologijo.

Za učitelje bi bilo pomembno tudi organizirati kontinuirano permanentno izobraževanje v praksi na temo uporabe didaktičnih materialov ter različnih učnih metod in načinov dela z različnimi avdio-vizualnimi sredstvi v pedagoškem procesu.

Ocenjujemo, da bi bilo potrebno organizirati in izvajati raziskovalne projekte iz izobraževalne tehnologije na področju šolstva in njihove izsledke projicirati v pedagoško prakso.

Z uporabo izobraževalne tehnologije, z ustreznimi pogoji dela in predvsem z veliko mero osebnega angažiranja učitelja lahko zagotovimo sodobnemu izobraževanju v našem pedagoškem prostoru mesto, ki si ga nedvomno zasluži. S tem bomo tudi zagotovili, da se bodo o učenju in poučevanju s pomočjo izobraževalne tehnologije kopičila določena teoretična in praktična znanja ter nova spoznanja. Nova spoznanja botrujejo novim pristopom v učenju in poučevanju, ti pa na veliko odpirajo vrata učiteljevi in učenčevi ustvarjalnosti. Za nadaljnji razvoj inovacij pa bo potrebno ob praksi upoštevati še na novo porajajoče se teoretične refleksije učiteljev.

LITERATURA

1. Blažič, M. (1998). Uvod v didaktiko medijev, Novo mesto: Pedagoška obzorja.
2. Blažič, M. (2000). Medij kot ena temeljnih sestavin šolskega učnega procesa, Novo mesto, Pedagoška obzorja, št. 3-4, str. 119-125.
3. Glasser, W. (1998). Učitelj v dobri šoli, Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
4. Glasser, W. (1999). Creating the competence based classroom. Chatsworth: The William Glasser Institute.
5. Vidmar, R. (2003). Uporaba izobraževalne tehnologije v osnovnih šolah in osnovnih šolah s prilagojenim programom. Magistrsko delo. Ljubljana: PeF.

Mag. Roman Vidmar (1947), predavatelj za izobraževalno tehnologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 58 92 258

E-mail: roman.vidmar@guest.arnes.si

Helena Čreslovník

Specifične učne težave dijakov

Strokovni članek

UDK 373.5:376

DESKRIPTORJI: dijaki, integracija, specifične učne težave

POVZETEK – Z uvedbo Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami se je v našem šolstvu pojavila možnost integracije otrok in mladostnikov, ki imajo različne primanjkljaje in motnje v razvoju. Zakon omogoča prilagoditev programa ter dodatno strokovno pomoč (odvisno od motnje oziroma primanjkljaja Avtorica v prispevku prikazuje pomembnejše vidike problematike, ki je povezana z značilnostmi mladostnika in dejavnike, ki lahko vplivajo na razvoj specifičnih učnih težav in možnosti pomoči.

Professional paper

UDC 373.5:376

DESCRIPTORS: students, integration, specific learning difficulties

ABSTRACT – The implementation of the Act on Special Education created the possibility for integrating children and youth with various impairments and developmental disorders into the mainstream education. The Act enables adaptation of the programmes and additional professional support (depending on the disorder or impairment). The article presents some of the more relevant aspects of the issue which are connected with the characteristics of the youth, the factors that can impact the development of specific learning difficulties, and the different kinds of support.

1. Uvod

Mladostništvo (v literaturi najdemo tudi termina najstništvo, adolescenca) je obdobje v življenju vsakega posameznika. Vstop v mladostništvo je povezan z različnimi dejavniki, med katerimi so pomembnejši telesni, socialni in intelektualni razvoj.

V tem obdobju ima pomembno vlogo tudi vstop v srednjo šolo, ki ima na mladostnika pomemben vpliv. Poleg tega, da se zamenja družba prijateljev, se mora mladostnik navaditi na drugačen način dela kot ga je poznal v osnovni šoli. Poveča se obseg učne snovi in zahtevnosti, kar lahko ponovno povzroči nastanek različnih težav. Poleg tega se spreminjajo socialni odnosi med mladostnikom in odraslimi (starši, učitelji) ter med mladostniki samimi. Začnejo se povezovati v vrstniške skupine glede na skupne interese, prihajajo v več konfliktov z odraslimi in okoljem. Pojavljajo pa se prvi znaki odklonskega vedenja (alkohol, droge, tatvine).

Kot je bilo že omenjeno, se mladostniki med sabo ne razlikujejo le po različnih telesnih spremembah, ampak tudi različno intelektualno zorijo. Kognitivni oziroma spoznavni razvoj pa se prične že mnogo prej kot v adolescenci. Zajema razvoj pozornosti, spomina, zmožnost reševanja problemov, vseh tistih kategorij, ki so pomembne za učenje.

2. Specifične učne težave dijakov

Vzroki za nastanek specifičnih učnih težav (v nadaljevanju SUT) so različni. Med najpogostejše vzroke (nekateri avtorji navajajo tudi, da je takih otrok do 40 %) spada *nespodbudno socialno okolje*, saj naj bi bile najpogostejše težave (motnje branja in pisanja) dedno pogojene. Te motnje so tudi vzrok šolskemu neuspehu, ki zavira pot socialnemu napredovanju. Revščina in nezaposlenost ter nizka kulturna raven staršev pomembno vplivajo na razvoj otroka.

Otroci so prepuščeni sami sebi, s socialnega vidika so slabše orientirani, pri-krajšani za spodbude in motivacijo za šolsko delo. V takih okoliščinah otroci slabo razvijajo svoje sposobnosti, starši jim ne pomagajo, ponavadi obiskujejo revnejše šole, ki jim ne morejo zagotoviti strokovne pomoči. Drugi vzrok je *minimalna cerebralna disfunkcija*, ki pomeni blažjo ali težjo poškodovanost osrednjega živčnega sistema, je lahko posledica težav v nosečnosti, porodnih komplikacij, raznih obolenj in podobno. SUT so v osnovi nevrofiziološko pogojene, saj posamezne funkcije zaostajajo v razvoju (Kos Mikuš, 1979).

Poleg vseh naštetih težav, pa imajo mladostniki s SUT velikokrat tudi *vedenske težave*, ki so posledica neuspehov na različnih področjih. Pojavljajo se predvsem *nemirnost, razdražljivost, nestrpnost, emocionalna labilnost, odpor do šole in šolskega dela, spremenljiva razpoloženja* ("dobri" in "slabi" dnevi) na eni ter *mirnost, zasp-anost, boječnost, plašnost in izogibanje* na drugi strani.

Za diagnozo primanjkljajev na posameznih področjih učenja je potrebno izpolniti pogoje vseh spodaj naštetih kriterijev (Kavkler in Magajna, 2003, str. 3):

1. dokazano neskladje med strokovno določenimi in utemeljenimi in utemeljenimi pokazatelji globalnih intelektualnih sposobnosti in dejansko uspešnostjo na določenih področjih učenja;
2. izrazite težave na enem ali več izmed štirih področij šolskih veščin (branje, pisanje, pravopis, računanje), ki so izražene do te mere, da učencu onemogočijo napredovanje v procesu učenja;
3. slabša učinkovitost učenja zaradi pomanjkljivih ali/in motenih kognitivnih in metakognitivnih strategij ter motenega tempa učenja;
4. dokazana motenost enega ali več psiholoških procesov, kot so pozornost, spomin, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, percepcija, koordinacija, časovna in prostorska organizacija informacij itd.;
5. izključitev senzornih okvar, motenj v duševnem razvoju, čustvenih in vedenjskih motenj, kulturne različnosti in neustreznega poučevanja kot glavnih povzročiteljev PPPU, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z zgoraj naštetimi primanjkljaji.

2.1 Zakonske podlage

V nadaljevanju se bom osredotočila na novosti, ki jih je prinesel Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami ter kaj lahko v šolah naredimo, da jim olajšamo delo in učenje.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, 54/00, v nadaljevanju ZUOPP) v 2. členu določa, kdo so otroci s posebnimi potrebami. To so "otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, otroci z govornimi-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja."

V 4. členu ZUOPP so naštet *cilji in načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami*. Gre za načelo enake možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti teh otrok, ohranjanje ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja, vključevanje staršev v proces vzgoje in izobraževanja, zagotovitev ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka, organizacijo vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja, celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja, individualiziran pristop ter interdisciplinarnost.

Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 54/03) je drugi pomemben zakonski temelj, ki določa postopek usmerjanja. Le-tega na prvi stopnji vodi pristojna enota Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.

Postopek se lahko začne na zahtevo zakonitega zastopnika otroka, predlog pa lahko podajo šola, zdravstveni, socialni ali drugi zavodi, če menijo, da je usmeritev potrebna. V Pravilniku so še natančnejša določila o samem postopku usmerjanja, ustrezni dokumentaciji oziroma poročilih, ki jih mora pridobiti pristojna enota ter vsebina strokovnega mnenja komisije. Pred izdajo odločbe pošlje uradna oseba strokovno mnenje zakonitemu zastopniku ter mu določi rok za odgovor.

Za delo v praksi pa je pomembna *vsebina odločbe o usmeritvi*, ki jo izda pristojna enota Zavoda za šolstvo:

- program vzgoje in izobraževanja*, v katerega se otrok usmerja,
- vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje*,
- datum vključitve v šolo*,
- rok za preverjanje ustreznosti usmeritve*, ki ne sme biti daljši od treh let,
- obseg in vrsto izvajanja dodatne strokovne pomoči*,
- pripomočke*, ki so potrebni za vključitev otroka v program,
- morebitno zmanjšanje števila otrok v oddelku na predpisane normative*.

Z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami se je torej odprla možnost za integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne oblike izobraževanja,

to je usmerjanje v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

2.2 Prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa in dodatna strokovna pomoč

Zakon v 7. členu natančneje določa, da se "otrokom s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovire oziroma motnje lahko prilagodi organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka ter zagotovi dodatna strokovna pomoč".

8. členu pa Zakon govori o dodatni strokovni pomoči in sicer, da se le-ta "izvaja individualno v oddelku ali izven oddelka, lahko pa tudi občasno v posebni skupini izven oddelka. Če dodatne strokovne pomoči ni mogoče zagotoviti v skladu s prejšnjim odstavkom in je strokovno utemeljeno, se dodatna strokovna pomoč lahko nudi otroku tudi na domu. Pri izvajanju dodatne strokovne pomoči lahko sodelujejo tudi starši, skrbniki ali rejniki".

V Sloveniji je za dijake s specifičnimi učnimi težavami različno poskrbljeno. Glede na motnjo oziroma primanjkljaj na posameznem področju učenja se mu lahko omogoči:

- pomoč učiteljev,
- pomoč svetovalnega delavca,
- pomoč nešolskih delavcev (prostovoljcev...),
- dodatna strokovna pomoč, ki jo na osnovi strokovnih priporočil financira Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport (največ 5 ur tedensko),
- pomoč zunanjih sodelavcev (iz svetovalnih centrov, zdravstvenih domov).

Količina pomoči se za dijake s specifičnimi učnimi težavami v prihodnosti ne bo povečala. Poleg prilagajanja vzgojno-izobraževalnega programa ter dodatne strokovne pomoči, se jim lahko omogoči tudi prilagajanje procesa poučevanja. Učinkovitost te prilagoditve pa je v veliki meri odvisna od strokovne usposobljenosti in pozitivnega stališča učiteljev do vključevanja teh dijakov. Skrbno načrtovane in ciljno usmerjene oblike pomoči so pomembno zagotovilo uspeha oziroma napredka mladostnika. V kolikor je mogoče, strokovnjaki priporočajo uporabo multisenzornih pristopov, posebnih treningov glasovnega zavedanja, razvijanja aritmetičnih strategij, učenja s pomočjo rabe grafičnih načinov organiziranja informacij, izkustveno učenje in podobno (Kavkler, 2003).

Učinkovite in daljnoročno cenejše pa so naslednje oblike pomoči: raba računalnika pri pouku, več ponavljanja in utrjevanja znanja, poučevanje spretnosti in strategij učenja, prilagajanje navodil, učnih gradiv, učnih pripomočkov, domačih nalog, kopiranje zapiskov ter modificiranje načinov pisnega, ustnega in drugih oblik preverjanja znanja kot je na primer podaljšan čas pisanja (Kavkler in Magajna, 2003, str. 2).

Najpomembnejši cilj je vsekakor doseganje osnovnega izobraževalnega standarda. V kolikor gre za mladostnika z lažjimi ali zmernimi učnimi težavami je to mogoče z manjšimi prilagoditvami metod, oblik in organizacije. Kadar pa so primanjkljaji težji, je potrebno standarde znanja primerno znižati ter prilagoditi proces izobraževanja ter zagotoviti specialno strokovno pomoč.

Kot izvajalec dodatne strokovne pomoči se poleg učiteljev, ki poskrbijo za prilagoditve med samim procesom izobraževanja, pojavi tudi svetovalni delavec. Ta pomembno vpliva na uspešno vključevanje mladostnikov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Poleg tega, da svetovalni delavec sodeluje pri pripravi individualiziranega programa, evalvaciji napredka dijaka, sodeluje z razrednikom, učitelji in starši, pripravi predavanja na določeno temo za učitelje, uči mladostnike tudi splošnih strategij pri spopadanju s težavami. Svetovalni delavec lahko mladostniku pomaga na naslednjih področjih:

- spoznavanje sebe in svojih težav (Zakaj sem drugačen/a?),
- spoznavanje posameznikovih močnih področij,
- učenje strategij samozagovornišva,
- motivacija za šolsko delo in učenje,
- vaje za izboljševanje pozornosti,
- predstavitev in učenje uporabe enostavnih strategij učenja,
- učenje učenja (razvoj metakognitivnih spretnosti),
- pogovori oziroma delavnice o različnih temah (vrstniki, družina, odnosi v družbi, prosti čas, asocialne oblike vedenja, nasilje med vrstniki, zdravstvena vzgoja – higiena in skrb za telo in zdravje, interesi, načrtovanje prihodnosti,...),
- razvoj socialnih veščin in socialna zrelost,
- učenje komunikacijskih spretnosti,
- sodelovanje z učitelji pri učni pomoči,
- sodelovanje s starši,
- pomoč pri učenju (dodatna razlaga učne snovi, vaje, priprava na šolske naloge ali ustno preverjanje znanja).

Kot šolska pedagoginja, zaposlena kot izvajalka ur dodatne strokovne pomoči, se vsakodnevno srečujem z mladostniki s specifičnimi učnimi težavami oziroma primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Zgoraj naštetje dejavnosti so del individualiziranega programa, ki ga pripravim za posameznega dijaka. Že v začetku izvajanja dodatne strokovne pomoči sem naletela na kar nekaj težav, ki so povezane z nejasnostmi v samih predpisih, dolgotrajnem postopku usmerjanja ter pomanjkanju strokovne literature o vsebinah, ki so primerne za ure dodatne strokovne pomoči.

Vedeti je treba, da dijak ne želi prihajati v pisarno svetovalnega delavca in tam izpolnjevati delovne liste o (zanj) neumnih vprašanjih ali pa barvati, risati oziroma

dopolnjevati like, črte in podobno. Zaradi tega je uporaba vaj, ki so smiselne v osnovni šoli, popolnoma nesmiselne v srednji šoli. Tako je svetovalni delavec ali učitelj prepuščen svoji domišljiji in poskuša na čim bolj zanimiv način izpeljati ure dodatne strokovne pomoči, da le-te niso enake tipičnim uram pouka. Poleg tega pa mora strmeti k ciljem, ki so postavljeni v individualiziranem programu. Zavedati se je potrebno pomembnosti in odgovornosti tega dela, ki ima za določenega otroka in mladostnika tako pomembno vlogo.

Drugo slabost pa vidim v težkem usklajevanju terminov srečevanj z dijaki. Ker so srednješolci večinoma vozači, je včasih skoraj nemogoče najti skupen termin. Z dijaki je mogoče delati *pred poukom* (ko zaradi avtobusnega prevoza pridejo v šolo prej), *med odmori za malico* (če ne malicajo v šoli), *na razrednih urah, po pouku* (če dalj časa čakajo na avtobus), *dodatni termin* (v kolikor dijak ni preveč časa v šoli) in podobno. Pomembno pa je *vsako srečanje na šolskem hodniku ter pogovor*. S svojimi dijaki sem dogovorjena, da se lahko oglasijo pri meni tudi takrat, ko jim kakšna ura odpade oziroma, če predčasno končajo s poukom.

Zaradi vsega zgoraj zapisanega, bi bilo smiselno ustvariti nekakšen priročnik z vajami oziroma temami pomoči, ki bi jih lahko pri svojem delu uporabili svetovalni delavci različnih profilov (pedagogi, psihologi, socialni pedagogi, defektologi) ter s predlogi časovne opredelitve srečanj predvsem na srednjih šolah.

V kratkem lahko rečem, da delam sama po naslednjih korakih:

- uvodno srečanje z dijakom ali dijakinjo namenim spoznavanju pojma dodatna strokovna pomoč (čemu je namenjena, v kolikšnem obsegu je bila dijaku določena, kdo jo izvaja in podobno) ter kratkemu informiranju o tem, kaj dijak od te pomoči pričakuje;
- nato pripravim individualiziran program (ob sodelovanju z drugimi izvajalci dodatne strokovne pomoči, razredničarko, ravnateljem), ki ga lahko kasneje še dopolnjujem;
- skupaj z dijakom poiščeva primerne termine srečanj ter se dogovoriva za naslednje srečanje, ki je ponavadi že tematsko obarvano;
- po nekaj srečanjih naredim krajšo analizo napredka ter tako ugotovim, kje je dijak napredoval in kje je potrebno še naprej delati;
- ob koncu šolskega leta pa naredim natančno evalvacijo napredka ter pripravim končno poročilo.

Na tem mestu pa želim opozoriti še na eno zelo pomembno stvar, ki ima najbolj pozitiven vpliv na napredek dijaka. To je *pohvala*. Mladostniki s specifičnimi učnimi težavami (in tudi veliko drugih) so večino časa podvrženi grajam in negativnim pripombam staršev, sošolcev in tudi učiteljev. Ob pohvali, ki jo izrečem oziroma ob pozitivni pripombi, ki jo imam bodisi na nove hlače, barvo las ali uspešno opravljeno nalogo, mladostnik kar zažari. S takšnim odzivom lahko lažje gradim odnos med nama, ki je zaradi tega boljši in trdnjši, omogoča pa prijetno in koristno delo.

3. Zaključek

Razvoj specifičnih učnih težav je posledica prirojenih motenj, ki jih lahko nespodbudno okolje še poslabša. Mladostnik ima težave na različnih področjih v šoli, ki se kažejo kot motnje branja in pisanja, računanja, funkcioniranja z vrstniki in učitelji in podobno. V srednji šoli se zaradi večje količine učne snovi in hitrejšega tempa težave še stopnjujejo.

Nova zakonodaja pa omogoča takšnim mladostnikom pridobitev ustrezne odločbe, ki jih kategorizira kot otroke s posebnimi potrebami. S to odločbo so upravičeni do različnih prilagoditev vzgojno-izobraževalnega programa ter pridobitve ur dodatne strokovne pomoči. Prilagajajo se predvsem učne oblike in metode, mladostniku se podaljša čas pisanja oziroma preverjanja znanja, omogoči se mu uporaba računalnika pri pouku in podobno. Ure dodatne strokovne pomoči pa so predvsem namenjene poglobljanju, ponavljanju, dodatni razlagi, utrjevanju učne snovi ter pogovoru.

LITERATURA

1. Budnar, M. et al. (1979). Otroci s specifičnimi učnimi težavami. Dopsna delavska univerza Univerzum. Ljubljana.
2. Kavkler, M. (2003). Ustvarjanje pogojev za razvoj potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami. Vir: http://www.2arnes.si/drustvo-bravo/clanki/kavkler_ustvarjanje.pdf.
3. Kavkler, M., Magajna, L. (2003). Primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Vir: http://www.2arnes.si/drustvo-bravo/clanki/kavkler_primanjkljaji.pdf.
4. Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2003). Otrokov svet. Educy. Ljubljana.
5. Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (2000). Uradni list Republike Slovenije, št. 54.
6. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Uradni list Republike Slovenije, št. 54.

Značilnosti pojavljanja različnih modelov vzgoje v družinah

Strokovni članek

UDK 373.2

DESKRIPTORI: vzgoja, socializacija, družina, modeli vzgoje: avtoritarni, permisivni, kaotični, demokratični.

POVZETEK – Avtor poroča o raziskavi, s katero je proučeval pojavljanje modelov vzgoje v 711 družinah otrok, starih 11 in 12 let. Zanimalo ga je, kako so modeli vzgoje povezani z življenjskimi razmerami družin, njihovim načinom življenja in nekaterimi značilnostmi otrok. Ugotovil je, da je pojavljanje značilnosti posameznih modelov vzgoje odvisno od družbenih okoliščin in načina življenja družin anketiranih otrok. Pogosto se pojavljajo značilnosti demokratične in kaotične vzgoje, manj pogosto pa značilnosti avtoritarne in permisivne vzgoje. Demokratično vzgajanje najbolj vzpodbuja nastajanje pozitivne samopodobe otrok.

1. Uvod

V središču pozornosti družbenih znanosti in še posebej sociologije vzgoje, sociologije družin, sociologije otroka in mladine je proces vzgoje, otrok, vzgojitelj in drugi vzgojni dejavniki in odnosi med njimi. Sociološke znanosti se ukvarjajo z družbenimi pogojenostmi vzgoje in širšega procesa socializacije. Temeljno je spoznanje izjemnega pomena socializacije in vzgoje tako za posameznika kot za celotno družbo. Posameznik se lahko razvija edino v teh procesih, ki potekajo v konkretnem družbenem okolju. Hkrati je od procesa socializacije in v ožjem smislu tudi od procesa vzgoje odvisno ohranjanje družbe v času. Omogoča namreč funkcionalno zamenjavo odhajajočih članov skupnosti z novimi, mlajšimi.

Primarna socializacija v družinah je temeljnega pomena za otroka, saj brez nje zaradi pomanjkljive biološke opremljenosti ne more preživeti. Posreduje mu infor-

Professional paper

UDC 373.2

DESCRIPTORS: upbringing, socialisation, families, upbringing models: authoritarian, permissive, chaotic, democratic.

ABSTRACT – We investigated the prevalence of upbringing models in 711 families of 11- and 12-year old children. We were interested in the relationship of the upbringing models to the social conditions of the families, their way of life and characteristics of their children. We found out that the prevalence of individual upbringing models characteristics depends on the social environment and the family way of life of the surveyed children. The characteristics of the democratic and chaotic upbringing had high prevalence while the characteristics of the authoritarian and permissive upbringing had lower prevalence. It was established that the democratic upbringing has positive effects on the development of a positive self-image in children.

macije, kako preživeti na kulturno in družbeno določen način. Izven kulture in družbe za človeka namreč ni preživetja. Otrok se socializira, vstopa v družbo hkrati z prevzemanjem kulture, procesom inkulturacije. To mu omogoča vstopanje v simbolni svet družbenega okolja.

Primarna socializacija se dogaja v družinah. V slovenski družbi so prisotni različni tipi družin, od jedro populnih, do enostarševskih, reorganiziranih, razširjenih, posvojiteljskih idr. Vse več je enostarševskih in reorganiziranih družin. Tudi življenje znotraj posameznih tipov družin se zaradi modernizacije zahodnih družb, kamor lahko v sodobnosti prištevamo tudi slovensko, zadnji dve stoletji hitro spreminja. Nanje vplivajo drugačni načini in odnosi do dela, urbanizacija, višja splošna izobraženost, globalizacija na ekonomskem, informacijskem, političnem in drugih področjih, usmerjenost v potrošnjo, sekularizacija, pogostejše pojavljanje narcistične osebnostne strukture, večje nepovezanost med ljudmi itd. Vse to vpliva na življenje in vzgojo v družinah. Splošno mnenje in z nekaterimi raziskavami (Žerovnik, 1999) potrjeno dejstvo nakazuje, da se obseg avtoritarne vzgoje manjša, vse bolj pa narašča trend prevladovanja demokratične, permisivne in kaotične vzgoje. Seveda lahko govorimo le o splošnih trendih, v vsakem obdobju starši vzgajajo na različne načine. Celo več, v vsaki družini so najpogosteje prisotne mešanice različnih pristopov k vzgoji otrok. Vendar o trenutnem stanju v Sloveniji ni mnogo empiričnih podatkov. Z raziskavo smo jih želeli pridobiti.

Značilnosti vzgojnih praks smo opazovali s pomočjo vrste indikatorjev, ki smo jih agregirali v modele družinske vzgoje.

2. Modeli vzgoje

V literaturi najpogosteje naletimo na naslednje štiri modele: avtoritativno represivni vzgojni model, permisivni vzgojni model, anarhično kaotični vzgojni model, demokratični vzgojni model (Bergant, 1970, 1986, 1994; Košiček, 1992, 1975; Spock, 1977; Kroflič, 1997; Žerovnik, 1999).

Modeli vzgoje se razlikujejo po načinih razdelitve moči v družinah. Za avtoritarni model je značilna represija staršev nad otroki. Starši odločajo, nagrajujejo in kaznujejo.

Permisivni model vzgoje ni enovit model. Znotraj njega najdemo nekaj precej različnih tipov vzgoje, ki jim je skupno to, da se starši podrejujejo otrokom. V otrokovem razvoju podrejenem tipu vzgoje zato, ker skušajo omogočiti optimalne pogoje za njegov razvoj v skladu z določeno razvojno teorijo. V popuščajočem tipu vzgoje ker jih je strah konfliktov in porazov, pri laissez-faire tipu vzgoje jim otrok ni dosti mar.

Za permisivno-demokratični tip vzgoje je značilno dogovarjanje o vsem in izguba socialnih vlog v družinah. Rousseaujevski tip vzgoje skuša otroke prikrito

oblikovati s strogim nadzorom okolja in spodbujanjem čustvene navezanosti na vzgojitelja. Torej je pravzaprav prikrito avtoritaran način vzgajanja. Kaotični model vzgoje je mešanica avtoritarnega in premisivnega modela. Zaradi nestalnosti ne omogoča uspešnega razvoja identitete in pozitivne samopodobe otrok.

Demokratski model vzgoje zadovoljuje psihosocialne potrebe otrok in sodobne družinske ter družbene skupnosti. Demokratski starši nudijo otrokom dovolj čustvene varnosti in toplote, vzpodbujajo pa tudi njihovo samostojnost, neodvisnost. Upoštevajo specifične potrebe otrok po igri, zabavi in svobodi.

Ugotavljamo, da je za razvoj samostojnosti otrok izjemno pomembno podrejanje pravilom življenja v družini. Le v okolju jasnih, relativno nespremenljivih pravil ravnanj lahko otroci izbirajo dejanja in njihove posledice ter se tako učijo odgovornosti. Demokratski starši progresivno omejujejo svojo avtoriteto in otroke tudi pritegnejo v oblikovanje pravil v družini. Na ta način se otroci lahko osamosvajajo, kar je eden od ciljev demokratske vzgoje.

Zaradi lažjega razumevanja bomo najpomembnejše značilnosti posameznih modelov opisali.

2.1 Avtoritarno represivni model vzgoje

“Avtoritativen vzgojitelj otroku ne zaupa. Ves čas pričakuje od njega negativno vedenje in ne verjame, da bi se bil sploh zmožen vesti drugače.” (Košiček, 1975, str. 335) Košiček uporablja besedo avtoritativen v smislu, v katerem mi uporabljamo besedo avtoritaran. Za avtoritarnega vzgojitelja je značilno nezaupanje, nesigurnost, občutek ogroženosti, strah, bojazen. To osnovno pomanjkljivost, “ki izvira iz človekove nesposobnosti, da prenese samoto in slabotnost samega sebe” (Fromm, 1973, str. 149) skuša kompenzirati. Fromm analizira sado-mazohistično osebnostno strukturo normalnih ljudi v okviru raziskovanja avtoritarne osebnosti in mehanizmov bega pred svobodo. Avtoritarni starši posedujejo sadistične osebnostne poteze v težnji, “da se doseže popolna oblast nad drugo osebo, da se le-ta spremeni v nemočen predmet njihove volje, ...da se z otrokom postopa, kot se hoče.” (Fromm, 1973, str. 148) Gledano s stališča teorije sistemov je podsistem staršev odvisen od podsistema otrok, saj ne zmora samostojnosti. Iz tega razloga stopajo starši v simbiotičen odnos z otroki, jih podredijo svoji “nesposobnosti prenesti osamljenost” in jim onemogočajo zdrav razvoj k neodvisnosti. “Za avtoritarni karakter je najpomembnejši odnos do moči (oblasti – pripomba avtorja). Zanj obstajata tako rekoč dva pola: močni in nemočni.” (Fromm, 1973, str. 157) Med njima poteka boj za oblast oziroma njeno ohranitev. Bergantova navaja: “...tam, kjer na miselnost staršev vplivajo nedemokratski družbeni medčloveški odnosi, gledajo starši v svojih otrocih osebno lastnino in mislijo, da je treba slepo in brezpogojno gospodariti nad njimi... V takih odnosih zahtevajo starši od otroka slepo poslušnost, pokorščino in brezpogojno priznavanje nezmotljive roditeljske avtoritete.” (Bergant, 1970, str. 71) Bergantova

pripisuje uporabo takega vzgojnega modela patriarhalni družini. Menimo, da zveza ni nujna. Avtoritarno-represivni model lahko najdemo v sodobnih nepatriarhalnih družinah, vzgoja v patriarhalnih družinah pa ni nujno avtoritarno-represivna, lahko je le avtoritativna z različnimi stopnjami represivnosti. Avtoritarne vzorce vedenj najdemo namreč tudi v komunističnih državah, čeprav brez povezanosti s patriarhalnostjo (prim. Ule, 1997, str. 181).

Za avtoritarno represivni vzgojni model velja, da starši svoje zahteve, oblast in kontrolo uveljavljajo zlepa ali zgrda. Pri tem uporabljajo načine zunanje kontrole vedenja otrok, to so kazni in nagrade. Bolj pogoste so kazni. Te obsegajo fizično in psihološko nasilje. Fizične kazni so zadajanje telesne bolečine, različne oblike zapora, omejevanje zadovoljevanja fizioloških potreb, tudi trpinčenje. Pri tem ne gre za sadistično izzivljanje, pač pa normalne zdravorazumske postopke kontroli-ranja vedenja otrok. Starši verjamejo v učinek vzgojne klofute, šibanja, zapiranja v sobo itd., saj požanjejo kratkoročne uspehe svojega ravnanja. Otroci, dokler niso preveliki, se vsaj na zunaj res podredijo.

Duševno nasilje obsega široko paleto vedenj, s katerimi tudi sicer skušamo ljudje na negativni način kontrolirati vedenje drugih. Košiček (1975) omenja izvajanje stalnega nadzora in nenehnega kaznovanja. Pogosti postopki so kritiziranje, očitanje, zastraševanje (strašijo s parklji, policaji, šolo), nerganje, sramotenje (celo pred drugimi odraslimi ali vrstniki), podcenjevanje, stalno ukazovanje, zasliševanje, pridiganje, roganje, nenehno opominjanje, vzbujanje slabe vesti, zmerjanje, izsiljevanje obljub, poniževanje, žaljenje, primerjanje, omalovaževanje, izrekanje NE brez razloga, prepovedovanje, odtegotovanje dotikov, čustveno in komunikacijsko izoliranje.

2.2 Permisivni model vzgoje

V okviru permisivnega vzgojnega modela ločimo: otrokovemu razvoju podrejeni tip vzgoje, popuščajóči tip vzgoje, laissez-faire tip vzgoje, permisivno-demokratski tip vzgoje, rousseaujevski tip vzgoje.

Kratko bomo opisali le popuščajóči tip permisivne vzgoje. Značilen je za obdobje med obema vojnama pa vse do današnjih dni.

Freudova odkritja so prispevala k pravi ofenzivi psihiatrov in psihologov na starše, predvsem matere. Stalno so jih opozarjali na negativne posledice napačne vzgoje in morebitne psihične rane njihovih otrok. Knjige z nasveti staršem iz tistega časa so “polne slabih slutenj in opozoril o škodi, ki jo neuki starši lahko prizadenejo svojim otrokom.” (Lasch, 1986, str. 187) “Načelo, da mati najboljše ve (kako vzgajati) in dogma o naravnem materinskem instinktu sta padli v nemilost.” (Lorm Pruette, v Lasch, 1987) “Če ji je bilo karkoli dopovedano v času materinstva, je bilo to, da se mladih ne sme dušiti. To lahko pokvari njihov normalni razvoj... Starše se uči tehnik, kako otroku zagotoviti občutje ljubljenosti, namesto da bi gradili na

svojih pristnih čustvih ljubezni." (Lasch, 1986, str. 187) Zaradi takih nasvetov staršem, so le-ti pričeli zelo dvomiti v svoje starševske sposobnosti, v svojo avtoriteto. Še bolj se k taki permissivni vzgoji nagibajo starši, ki se čutijo negotove v svoji starševski vlogi iz katerihkoli razlogov. "Kadar je otrok razvajen, je to znak, da je starše strah odločnosti, strah, da bi povzročili nasprotovanja. Ta strah se običajno družijo z občutkom krivde in odklanjanjem otrok. Zdi se mi, da je to najpogostejši vzgojni problem sodobnega sveta. Preplašenost in negotovost glede starševskih pričakovanj je predvsem krivda psihologov, psihiatrov in pediatrov (kakršen sem jaz), ki so z najboljšim namenom pridigali staršem o pomembnosti ljubezni in razumevanja, o problemih, ki jih utegnejo povzročiti zatiranje in sovražnost. Starši so svoje želje in hotenja podrejali otrokom ali so celo sami sebe odriivali v ozadje." (Spock, 1977, str. 147)

Na nesigurnost poleg strokovnjakov za vzgojo vplivajo tudi mediji, reklamna industrija, izkušnja lastne vzgoje, narcistična ali mejna strukturiranost osebnosti. Starši posnemajo vzgojne modele svojih staršev, večkrat pa ravno nasprotne modele. Če so sami imeli težko mladost, željo svojim otrokom nuditi čim več ugodja ali priložnosti za uspehe in na ta način kompenzirati svojo prikrajšanost. Radi bi, da bi jih otroci prekosili, prerasli svoje starše. Samohranilke in samohranilci, ki gradijo družinski sistem na odnosu do otrok, se do le-teh včasih vedejo kot do nadomestnih partnerjev. Edinci in edinke ali bolehní otroki so prav tako pogosto deležni permissivne vzgoje. Ta vzgojni model ustreza tudi potrebam reprodukcije sodobnega načina življenja, kar bomo posebej obravnavali ob koncu poglavja.

Naštejmo značilnosti popuščajočega permissivnega vzgojnega modela. "Dolenčki se ne hranijo več po časovnem razporedu, ampak ko to zahtevajo; zdaj je vse treba podrediti "potrebam" otrok. Ljubezen je postala pozitivna dolžnost in obveza, da se otroci v vsakem trenutku počutijo željene." (Lasch, 1986, str. 184) Predpostavlja se, da otrok bolje ve od roditelja, kaj potrebuje na vsaki razvojni stopnji. Ni poskusov discipliniranja in oblikovanja navad. Pomagati malemu otroku pri doseganju njegovih dnevnih ciljev, pomeni nenehno odzivanje, igro z otrokom, toleriranje njegovih regresij, služenje otroku (De Mause, po Pavlovič, 1993, str. 83). Starši se izogibajo vsaki prisili, zahtevam, omejitvam, uporabi kazni in dopuščajo veliko svobode. Košiček (1975, str. 356-362) navaja naslednja ravnanja staršev: popuščanje, prigovarjanje, prepričevanje, moledovanje, pojasnjevanje, razlaganje, navajanje razlogov, naprošanje, pogajanje, tiho pričakovanje, potrpežljivo prenašanje, spodbujanje, hvaljenje, opominjanje, nudenje pomoči, tudi ko ni potrebno, nudenje prekomerne zaščite (da si ne bi kaj naredil), prevzemanje odgovornosti za otroke, opravljanje del namesto otrok, odgovarjanje namesto otroka, razbremenjevanje. Starši so tudi neodločni, ustrežljivi, hipohondrični, zaskrbljeni, posebno obzirni, brezbrizni. Tisti, ki se še posebno zavzemajo za otroka, se razdajajo preko mere, s tem tudi učinkovito nadzirajo otroke. Po Košičku so negativne posledice permissivne vzgoje: egocentričnost, samovoljnost, muhavost, neprilagodljivost, gospodovalnost, nezaupljivost, neodločnost, anksioznost, ambivalenca,

frustriranost, negotovost, nesamostojnost, pasivnost, lenost, nezainteresiranost, dolgočasje, pomehkuženost ipd.

2.3 Kaotični model vzgoje

Kaotični vzgojni model je mešanica permissivnih in avtoritarno represivnih modelov vzgoje. Bergantova uporablja izraz anarhični vzgojni stil za vzgojo, ki smo jo mi uvrstili v permissivni vzgojni model (Bergant, 1970, str. 76). Kaotično vzgojo pa opisuje kot eno od napak slabe družinske vzgoje. Omenja "neizenačeno, včasih zelo popustljivo, potem pa zopet pretirano strogo in neuvidevno ravnanje z otrokom; nepotrpežljivost, muhavost staršev in nedoslednost pri vzgoji. Do težje vzgojne zapuščeniosti pogosto pride, če je eden od roditeljev zelo popustljiv in mehak, drugi pa zelo strog, neuvideven ali celo grob in krivičen." (Bergant, 1970, str. 112)

Mešanje interakcijskih vzorcev avtoritarne in permissivne vzgoje ter kaotičnost take vzgoje opisujejo tudi drugi avtorji. Pri tem so zelo ilustrativni. Poglejmo, kaj pravi Hauck in Košiček:

"Pretirano popustljivi starši sklenejo nekaj ukreniti šele potem, ko so že predolgo odlašali in ko so že do grla in čez siti vedenja svojih otrok; tedaj zaidejo v skrajnosti pri kaznovanju ali pa otroke povsem zmedejo s silovitimi izbruhi besa. Navadno takoj posežejo po najostrejših kaznih, namesto da bi jih počasi stopnjevali, s čimer otroke prizadenejo neprimerno bolj, kot bi ustrezalo njihovi neubogljivosti. Starši navadno kmalu nato spoznajo, da so šli predaleč in se zaradi pretirane grobosti počutijo krive. Otroci, ki jim ne uide njihovo kesanje, pa spet ne dojamejo tistega, kar bi jim starši radi dopovedali. Če se na primer oče opravičuje sinu, ker je bil z njim pretrd, bo fant mislil, da je očetu žal, ker ga je sploh kaznoval." (Hauck, 1988, str. 48)

V takih razmerah je spopad med otroki in starši neizogiben. "Prehod na strogo vzgojo je za razvajenega otroka hud udarec. V njem se prebujajo močan občutek ogroženosti, ki ga sili v upor proti staršem. S kljubovalnimi reakcijami skuša doseči, da bi uvedli spet prejšnji vzgojni režim in da bi se odrekli novim zahtevam. Večina staršev reagira na otrokovo kljubovanje še z večjo strogostjo. Tedaj se v duševnosti dotle razvajenega otroka porodi paničen strah. Na eni strani se znajde pred nalogami, katerim se ne čuti kos (posledica permissivnosti, dodal Gomboc) na drugi pa pred grožnjami staršev; tako povsem izgubi zaupanje vase in v svojo okolico. Ko starš preide na avtoritarno vzgojo, razvajanja še ni povsem konec, temveč se menjava s krutostjo in celo grobim ravnanjem. Takšna španovija popustljive in avtoritarne vzgoje je najpogostejša oblika napačnega vzgojnega dela." (Košiček, 1975, str. 362)

Večina avtorjev meni, da je kaotična vzgoja za zdrav duševni razvoj otrok najslabša. Povzročajo kaotičnost na področju čustvenih odzivov in identifikacij otroka. Če otroci dosežejo svoje, so strpni, razumevaljoči, očarljivi, kadar so frustrirani,

pa besnijo, protestirajo in se spet plašno umikajo. Čustvena napetost se lahko kaže v jecanju, močenju postelje, strahu pred temo, nočnih morah, pomanjkanju koncentracije, motnjah spomina, agresivnih izpadih. Onemogočeno je vzpostavljati reflektivne stabilnosti, kot osnovne motivacijske sile človeškega doživljanja, gre torej za motenje izgradnje stabilne identitete.

2.4 Demokratični model vzgoje

Demokratična vzgoja skuša najti ravnotežje med polom staršev oziroma vzgojiteljev in otroškim polom. Osrednja vprašanja so:

- Je ravnotežje med obema poloma, starši in otroki, možno?
- Kakšne so značilnosti uspelega ravnotežja?
- Kako se to ravnotežje spreminja skozi čas?

Bergantova meni, da je demokratični odnos staršev do otrok tisti, v katerem imajo starši otroka za majhno in nezrelo osebnost, ki pa je kljub temu že enakopravni član družine.

Otrok je majhna, a vendarle že samosvoja osebnost, nad katero si ne more in ne sme nihče jemati absolutnih pravic. V demokratičnih družinskih odnosih starši vedo, da je treba v otroku že od malega gledati in upoštevati bodočega človeka; vedo pa tudi, da je treba otroka usposobiti za to, da bo spoštoval pravila medsebojnega življenja v družini in med ljudmi in da bo prevzemal in izpolnjeval tudi potrebne družbene dolžnosti (Bergant, 1970, str. 76).

Zapletene odnose enakopravnosti, neenakosti, spoštovanja avtonomije in podrejanja skupnosti skuša v svoji definiciji demokratične družine zajeti tudi Giddens. Pravi, da demokratična družina pomeni enakost, vzajemno spoštovanje, avtonomijo, skupno odločanje in varnost pred nasiljem.

Večina teh lastnosti se nanaša tudi na model odnosov med starši in otroki. Seveda bodo starši še vedno, pa tudi upravičeno, vzdrževali nekaj svoje avtoritete nad otrokom; vendar bo to bolj odgovorno in sproščeno, kot je bilo v preteklosti.

Za demokratični model vzgoje bi naj poleg enakosti, avtonomije in skupnega odločanja bila značilna tudi določena mera avtoritete nad otroki, in sicer odgovorna, odmerjena, preiščljena, tudi sproščena avtoriteta.

Tukaj že trčimo ob paradoks demokratične vzgoje, v katerem je torej neizogibna tudi avtoriteta. Seveda se postavljajo vprašanja, kakšna je ali naj bo avtoriteta, v čem je njena funkcija, ali vodi k podreditvi ali k avtonomiji otrok. Dotikamo se zapletenega problema razmerja med posameznikom in družbo, v našem primeru razmerja med otrokom in družbo, ki jo v procesu primarne socializacije prezentira družina.

Vlogo avtoritete v vzgoji je izčrpno analiziral Kroflič. Pravi, da "v avtoritarni moči vzgojiteljev ni pogojev, ki bi jim omogočili, da po lastnem idealu svobodno

oblikujejo osebnosti, kakršne si zamišljajo, temveč je njihova poglavitna naloga pripraviti gojenca na trenutek, ko se bo na poti iskanja resnice lastnega bitja moral srečati z realnim onstran avtoritete, s točko lastne svobode, ter iz tega srečanja iziti na najboljši način, ki ga bo v tistem trenutku zmožel" (Kroflič, 1997, str. 326).

Smalley (1998) poudarja dva najpomembnejša činitelja uspešnega, demokratičnega vzgajanja otrok:

1. Vzpostavljane jasnih in razumljivih družinskih pravil, omejitev, ki jih otroci ne smejo prekršiti brez posledic.
2. Obveznost staršev, da se vsakemu otroku nudi toplo, nežno ljubezen in podporo v življenju.

Za demokratično vzgojo je značilen nežen in trden vzgojitelj. Jasne zahteve so združene z nežnostjo, razumevanjem in ljubeznijo. Kljub neenaki moči odnosi med starši in otroki vključujejo spoštovanje, enakopravnost, skupno reševanje problemov, sodelovanje, upoštevanje posebnosti in razlik.

Demokratičnost postopkov v družinah še ne pomeni, da imamo opraviti z demokratično vzgojo. Dopuščanje dogovarjanja o vsem, obremenitev otrok z odgovornostmi, ki jim niso dorasli in za katere v različnih ozirih niso dovolj zreli pomeni pravzaprav regresijo starševstva. V takih primerih otroci in starši niso več otroci in starši, pač pa partnerji, starši se izognejo svojim odgovornostim odraslih članov družine. Otroci so lahko prikrajšani za soočenje z omejitvami, z drugačnostjo, za konflikt nezdržljivosti svojih impulzov in želja z željami in pravicami drugih. Šele konflikt pravzaprav omogoča prilagajanje, popuščanje, iskanje kompromisov in kongruence, kar so nepogrešljive sestavine demokratičnih procesov. Brez prevzemanja potreb skupnosti in njihovega uravnoteženja s potrebami avtonomnega razvoja posameznika ostaja le ta ujet v narcistične samozadovoljitve (laissez-faire vzgoja) ali eno od vlog avtoritarne strukture odnosov.

3. Prisotnost različnih modelov vzgoje v družinah

3.1 Raziskovalna vprašanja

V raziskavi sta nas zanimala:

1. Stopnja prisotnosti posameznih elementov modelov vzgoje v družinah 11 in 12 let starih anketiranih otrok.
2. Obstoj zvez med stopnjo prisotnosti posameznih modelov vzgoje in nekaterimi značilnostmi, povezanimi s statusi družin in staršev, načini življenja družin ter nekaterimi značilnostmi otrok.

3.2 Hipoteze

Hipoteze smo družili v skupine. Prvo skupino tvorijo hipoteze povezane s prisotnostjo modelov vzgoje v družinah glede na status družin in staršev. Nanašajo se na vlogo socialno ekonomskega statusa družin, kraja bivanja, svetovnega nazora in tipa družine

Drugo skupino tvorijo hipoteze povezane z načinom življenja družin, delom in komunikacijo v družinah. Nanašajo se na vlogo otrokove aktivnosti v institutu gospodinjstva, stopnjo odprtosti družin, stopnjo povezanosti družin, jasnost in trdnost pravil, intenzivnost komunikacije, reverzibilnost komunikacije in razmejevanost družinskih podsistemov.

Tretjo skupino hipotez sestavljajo hipoteze povezane z nekaterimi značilnostmi otrok. Te so število otrok v družini, zaporednost rojstva in spola otrok, vloge nekaterih psiholoških in socialnih značilnosti otrok ter hipoteze povezane s samopodobo otrok.

3.3 Raziskovalna metoda in tehnika zbiranja podatkov

Uporabljena je bila deskriptivna in kavzalna neeksperimentalna metoda sociološkega raziskovanja.

Povezanosti spremenljivk so bile empirično preverjene z izračunom χ^2 in izračunom kontingenčnega koeficienta C.

Uporabili smo tehniko anketiranja. Anketni vprašalniki so bili predhodno preverjeni na manjši populaciji 25 otrok. Anketarji so bili učitelji v anketiranje vključenih otrok. Dobili so pisna navodila glede izvedbe anketiranja. To je bilo izvedeno konec maja leta 2001.

Anketirani vprašalnik je obsegal 30 vprašanj zaprtega tipa, otroci so ga izpolnjevali 30-45 minut.

V anketiranje je bilo vključenih 711 otrok 5. in 6. razreda osnovne šole, starih približno 11 in 12 let. Anketirani so bili učenci 4 vaških, 2 mestnih in 1 primestne šole s področja Maribora in okolice.

369 ali 51,8% je bilo deklet, 341 ali 48,2% je bilo fantov. Izbran raziskovalni vzorec smatramo kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

384 (54%) anketiranih otrok živi na vasi, 206 (29%) anketiranih otrok je iz mestnega okolja in 120 (17%) je iz primestja.

506 oziroma 71,2% anketiranih otrok živi v jedrni popolni družini ne glede na formalno pravno sklenjeno zakonsko zvezo, 117 otrok (16,5%) v razširjenih družinah, 46 (6,5%) v enostarševskih materinskih družinah, 22 (3,1%) v reorganiziranih družinah, 11 (1,5%) v družinah s sociološko odsotnim enim staršem, 6 (0,8%) v enostarševskih očetovskih družinah in 2 pri skrbnikih. Za 5 anketiranih

otrok nismo ugotovili tipa družine. Povzemamo, da v našem vzorcu prevladujejo jedrno popolne družine (71,2%).

139 (19,5%) anketiranih otrok je edincev, enega brata ali sestro ima 430 (60,5%) otrok, po trije otroci so v 105 (14,8%) družinah, družine s 4 ali več otroki predstavljajo 5,2% vzorca in jih je 37. 50,5% otrok je prvorojencev, 38,7% drugorojencev, 8,4% tretjerojencev in 2,3% otrok ima vsaj 3 starejše brate oziroma sestre. V vzorcu je torej največ (60,5%) otrok, ki imajo eno sestro oziroma brata.

3.4 Temeljne ugotovitve

Modeli vzgoje se v družinah ne pojavljajo v svoji čisti obliki, pač pa vedno kot mešanica z različno izraženo posameznega modela. Ugotovili smo, da je v raziskovani populaciji družin 711 otrok starih 11 in 12 let, daleč najbolj intenzivno uveljavljen demokratičen model vzgoje. Kaotičen model je bolj prisoten v svoji izraziti in srednje intenzivni obliki kot v šibki. Avtoritativni in permisivni model sta najmanj prisotna v izraziti obliki, od tega smo zasledili večjo izrazito prisotnost avtoritarnega modela.

Sklepamo torej, da je manj družin z izrazito avtoritarno in izrazito popustljivo vzgojo, da pa kljub veliki prisotnosti demokratične vzgoje starši iščejo pravi način med avtoritarnostjo preteklosti ter permisivnostjo, kar se izraža s precejšnjo hkratno prisotnostjo kaotične vzgoje. Ugotovitve ilustriramo s podatkom, da je 81,7% anketiranih otrok svojo vzgojo opisalo kot izrazito demokratično, hkrati pa 77,3% anketiranih otrok tudi kot izrazito ali srednje kaotično, 53,2% kot srednje permisivno in 51,3% kot srednje avtoritarno. Izrazito avtoritarno je vzgajanih 8,7% in izrazito permisivno 4,6% anketiranih otrok.

Modeli vzgoje se različno intenzivno pojavljajo v družinah z različnim ekonomskim statusom. V družinah z višjim socialno-ekonomskim statusom je pogostejši demokratični vzgojni model, v družinah z nižjim socialno-ekonomskim statusom pa avtoritarni model vzgoje. Permisivni in kaotični model vzgoje se v enaki meri pojavljata v družinah, ne glede na njihov socialno-ekonomski status.

Ugotovili smo majhne, a statistično pomembne razlike v pogostosti pojavljanja modelov vzgoje glede na tip družin, v katerih žive anketirani otroci.

Avtoritarni model vzgoje je močnejše izražen v reorganiziranih družinah, manj pogost je v enostarševskih družinah in v družinah s sociološko odsotnim staršem, pa tudi v razširjenih družinah.

Kaotični model vzgoje v svoji izraziti obliki je bolj značilen za razširjene družine in družine s sociološko odsotnim staršem. Manj je značilen za enostarševske družine. V teh je srednje intenziven.

Demokracijski model vzgoje je statistično pomembno povezan z jedrno izvornimi družinami. V njih je bolj pogost v svoji izraziti obliki. Manj značilen je za razširjene družine.

Nismo ugotovili povezanosti med permisivnim modelom vzgoje in tipom družin.

Avtoritarni model vzgoje je bolj prisoten v družinah anketiranih otrok s teističnim svetovnim nazorom. Razlike so zelo majhne, so pa statistično pomembne. Predvsem sta povezani izrazita avtoritarnost in teistični svetovni nazor. Največ izrazito avtoritarne vzgoje je v teističnih družinah.

V raziskavo vključeni otroci iz bolj avtoritarnih družin opravljajo več gospodinjanskega dela in njihove zadolžitve so rednejše kot zadolžitve vrstnikov iz drugih družin.

Stopnja demokratičnosti je povezana z odprtostjo in povezanostjo družin v katerih žive anketiranci. Bolj demokratične družine imajo več stikov s prijatelji, sorodniki in sosedi, družinski člani preživijo več časa skupaj in so bolj solidarni. Družine z izrazitejšo avtoritarno vzgojo so manj povezane in solidarne. Tudi družine z bolj kaotično vzgojo so slabše povezane. Nasprotno pa so družine, v katerih prevladuje demokratična vzgoja, močno povezane. Tudi družinska pravila so jasnejša v bolj demokratičnih družinah, niso pa trdna. Trdnejša so namreč v družinah z bolj avtoritarno vzgojo, tam so pravila prav tako v večji meri jasna. Kaže se tendenca, da so pravila bolj nejasna in manj trdna v izrazito kaotičnih družinah.

Obseg in jasnost komuniciranja sta večji v bolj demokratičnih družinah anketiranih otrok. In obratno, manjši v bolj avtoritarnih, permisivnih in kaotičnih družinah.

V raziskavo zajeti otroci v manjši meri oporekajo staršem, če so demokratično vzgajani. Avtoritarno, permisivno in kaotično vzgajani otroci oporekajo staršem v precej večji meri.

Permisivni starši s svojimi problemi najmanj obremenjujejo anketirane otroke. Nismo pa ugotovili razlik glede stopnje razmejenosti družinskih podsistemov pri ostalih modelih.

Število otrok v družini ni povezano s pogostostjo uporabe avtoritarne, kaotične in demokratične modela vzgoje. Zasedimo pa povezanost med permisivnim modelom vzgoje in številom otrok v družini. V družinah z več otroki je permisivna vzgoja nekoliko šibkeje prisotna, del edincev pa je vzgajanih izrazito permisivno.

Pogostost uporabe različnih modelov vzgoje ni povezana z zaporednostjo rojstva otrok v družini. Prvorojenci so vzgajani podobno kot otroci, ki jim sledijo. Sklepamo, da je način vzgoje bolj odvisen od drugih značilnosti življenja družin.

Opazamo pomembno povezanost med spolom otroka in pojavljanjem permisivnega modela vzgoje. Fantje so vzgajani bolj popustljivo kot dekleta. Kaže se tudi tendenca, da so fantje vzgajani večkrat izrazito bolj kaotično kot dekleta. Poveza-

nosti med stopnjo avtoritarnosti ali demokratičnosti vzgoje ter spolom anketiranih otrok nismo ugotovili.

Anketirani otroci iz družin, v katerih prevladuje demokratični model vzgoje, dosegajo boljši učni uspeh. Nasprotno anketirani otroci iz družin, v katerih prevladuje avtoritarni model vzgoje, dosegajo slabši učni uspeh. Podobnih povezav med permisivnim ali kaotičnim modelom vzgoje ter učnim uspehom anketiranih otrok nismo ugotovili.

Ugotovili smo razlike v stopnji samostojnosti v raziskavo vključenih otrok, vzgajanih na različne načine, pri odločitvah, ki zadevajo vsakodnevno življenjsko rutino v družinah. Otroci iz družin s prevladujočo avtoritarno vzgojo so manj samostojni, otroci iz družin s prevladujočo permisivno vzgojo pa bolj samostojni od vrstnikov, ki so vzgajani v družinah z izrazitejšo kaotično ali demokratično vzgojo. Nismo ugotovili razlik v stopnji odgovornosti oziroma sposobnosti samorefleksije in moralne presoje med otroki, ki izhajajo iz različnih družin glede na prevladovanje značilnosti modelov vzgoje.

Delo kot priložnost za potrditev doživljajo anketirani otroci približno v enaki meri, ne glede na intenzivnost prisotnosti posameznih modelov vzgoje. Da je delo bolj brez pomena, pravijo avtoritarno in deloma tudi permisivno vzgajani otroci. Edino anketirani otroci iz bolj demokratičnih družin doživljajo delo tudi kot dolžnost. Anketirani otroci iz ostalih družin se v doživljanju dela kot dolžnosti ne razlikujejo.

Pomembna je povezanost med izrazitejšo avtoritarno vzgojo in slabšo samopodobo anketiranih otrok. Ti otroci manj zaupajo v svoje akademske sposobnosti, se težje vključujejo v družbo vrstnikov, so čustveno bolj nestabilni in imajo celo slabše mnenje o svoji telesni podobi.

Višja stopnja kaotičnosti je pomembno povezana s slabšo samopodobo anketiranih otrok, vendar ne tako izrazito kot v primeru avtoritarne vzgoje.

Višja stopnja demokratičnosti vzgoje je zelo povezana z boljšo oziroma pozitivnejšo samopodobo anketiranih otrok na vseh področjih. Podrobnejša analiza kaže, da imajo demokratično vzgajani otroci boljšo podobo o sebi na akademskem, socialnem, emocionalnem in celo telesnem področju. To je ena najpomembnejših prednosti demokratične vzgoje pred ostalimi načini vzgajanja v družinah anketirane populacije.

V raziskavo zajeti otroci iz permisivnih družin niso izkazali boljše ali slabše samopodobe od statistično pričakovane.

Teoretično zasnovani modeli vzgoje so opredeljeni z vrsto lastnosti in se po njih med seboj razlikujejo. S pomočjo empirične raziskave smo ugotovili, da se določene značilnosti življenja družin in vzgoje v njih povezujejo z določenimi modeli vzgoje. Povzeli bomo ugotovljene značilnosti obravnavanih modelov vzgoje.

Avtoritarni model vzgoje je povezan z družinami z nekoliko nižjim socialno-ekonomskim statusom družin oziroma izobrazbo staršev, zato je nekoliko pogostejši na podeželju. Redko se pojavlja v izraziti obliki, največ v srednji in šibki intenzivnosti. Nekoliko bolj je značilen za teistične družine. Pogostejši je v reorganiziranih družinah, otroci pa opravljajo več gospodinjanskega dela kot njihovi vrstniki.

Avtoritarni družine niso bolj zaprte, so pa bolj nepovezane. Pravila v njih so bolj jasna in trdna, komunikacija pa šibkejša kot v drugih družinah. Otroci tudi v večji meri oporekajo staršem, delo pa v večji meri doživljajo kot dejavnost brez pomena. Izrazitejša avtoritarna vzgoja zelo negativno vpliva na akademsko, socialno, emocionalno in v majhni meri celo telesno samopodobo otrok.

Permisivni model vzgoje se najpogosteje pojavlja v srednji in šibki intenzivnosti ter le redko v intenzivni obliki. Pri njem smo zaznali najmanj statistično pomembnih odstopanj od povprečij, le šibke tendence v tej ali oni smeri. Otroci, ki so izbrali trditve pripisane definiciji tega modela, so pogosto izbirali možnost "delno se strinjam".

Ugotovili smo nekaj značilnih povezanosti tega modela s spremenljivkami raziskave. Komunikacija je v družinah z bolj prisotnimi elementi permisivne vzgoje šibkejša, otroci več oporekajo staršem, družinski podsistemi pa so bolj ločeni. Permisivna vzgoja je značilnejša za družine z manj otroki, še posebej edinci. Otroci delo doživljajo v večji meri kot dejavnost brez pomena. Permisivna vzgoja ni povezana z boljšo (pozitivnejšo) ali slabšo (negativnejšo) samopodobo otrok.

Kaotični model vzgoje se pojavlja skoraj enako pogosto v intenzivni, srednji in šibki obliki. Pojavlja se v vseh družinah, ne glede na socialno-ekonomski status, okolje in svetovni nazor. Pogostejši je v razširjenih družinah, v družinah z družbeno odsotnim staršem.

Družine, v katerih je bolj prisoten kaotični model vzgoje, so bolj nepovezane, komunikacija med družinskimi člani je šibkejša, otroci v večji meri oporekajo staršem, družinska pravila so nekoliko manj jasna in trdna. Nismo ugotovili povezanosti kaotičnega modela vzgoje s stopnjo odprtosti družin, razmejenostjo družinskih podsistemov, številom otrok v družini, zadolžitvami otrok v gospodinjstvu in načinom njihovega doživljanja dela. Kaotično vzgajani otroci imajo slabšo samopodobo na vseh področjih, vendar ne v toliki meri kot avtoritarno vzgajani vrstniki.

Demokratični model vzgoje je zelo intenzivno prisoten v vseh družinah anketiranih otrok, bolj značilen je za družine z višjim socialno ekonomskim statusom, torej za družine z višjo izobrazbo staršev. Ni odvisen od kraja bivanja družin. V večji meri prevladuje v ateističnih družinah. Značilen je za jedrne izvirne družine.

Demokratične družine so odprte. Družinski člani so zelo povezani in solidarni. Družinska pravila so jasna, ne pa tudi bolj trdna kot v drugih modelih. Komuniciranje je zelo jasno in intenzivno. Demokratično vzgajani otroci ugovarjajo staršem v manjši meri. Anketirani otroci iz bolj demokratičnih družin doživljajo delo v večji

meri za svojo dolžnost. Njihova akademska, socialna, emocionalna in celo telesna samopodoba je zelo pozitivna.

4. Sklep

V družinah anketiranih otrok sta torej najbolj prisotna demokratični in kaotični model vzgoje. Demokratični je znamenje, želja, ideal in potreba današnjega časa, z njegovim prevladovanjem si pogosto slikamo tudi "svetlo prihodnost". Pogosto pojavljanje značilnosti kaotične vzgoje nas je presenetilo. Pojav povezujemo s hitrimi in obsežnimi družbenimi spremembami, ki so sestavni del procesov modernizacije in globalizacije ter tranzicijo slovenske družbe. Kaotičnost vzgoje v družinah kaže na morebitno širšo kaotičnost življenja v družinah, razpetost med tradicionalne življenjske vzorce, zahteve sodobnega trga dela in potrošniško usmerjenost, kar se v vzgoji kaže v iskanju ter nihanju med brezkompromisno zahtevnostjo in popustljivostjo. Izraža dilemo sodobnih družin, dilemo med uveljavljanjem starševske avtoritete in tradicionalnih vrednot ter težnjo po popularnem, popustljivem prijateljevanju oziroma druženju z otroki. Po eni strani starši vedo, da morajo biti do otrok zahtevni. To terja trg dela. Po drugi strani pa želijo biti otrokom blizu in v skladu s pričakovanji popularne potrošniške kulture za katero je značilna permisivnost. Šibkejšo izrazitost avtoritarnega ter permisivnega modela razumemo v luči njune povezanosti s kaotičnim modelom vzgoje. V svoji čisti obliki sta le njegovi oproti.

LITERATURA

1. Bergant, M.: Permisivna in laisses-fair vzgoja, *Sodobna pedagogika*, letnik 37, št. 1-2, 1986.
2. Bergant, M.: Nove teme iz pedagoške sociologije, *Znanstveni inštitut Filozofske fakultete*, Ljubljana, 1994.
3. Čačinovič Vogrinčič, G.: *Psihologija družine*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana, 1998.
4. Flere, S.: *Sociološka metodologija*, Pedagoška fakulteta, Maribor, 2000.
5. Fromm, E.: *Bekstvo od slobode*, Nolit, Beograd, 1973.
6. Fromm, E.: *Avtoritete i porodica*, Naprijed, Zagreb, 1984.
7. Glasser, W.: 1998, *Choice theory*, Harper Collins, New York.
8. Godina Vuk, V.: *Socializacijska teorija Talcotta Parsonsa*, Antropološki zvezki, Sekcija za antropologijo pri slovenskem sociološkem društvu, Ljubljana, 1991.
9. Godina Vuk, V.: *Patološki narcis in problem družbenonujne socializacijske forme*, Antropos, Ljubljana, 1989.
10. Hauck, P.: *Uspešna vzgoja otrok*, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1988.
11. Kobač, D.: *Temeljni vidiki samopodobe*, Pedagoški inštitut, Ljubljana, 2000.
12. Košiček M. in T.: *Tudi vaš otrok je osebnost*, Orbital, Ljubljana, 1997.
13. Kroflič, R.: *Avtoriteta v vzgoji*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana, 1997.

14. Lasch, C.: Narcistička kultura, Naprijed, Zagreb, 1986.
15. Milič, A.: Sociologija porodice, Čigoja Štampa, Beograd, 2001.
16. Žerovnik, A.: Zaključno poročilo o rezultatih raziskovalnega projekta Pedagogika družinskega ognjišča; šola za starše, Pedagoški inštitut, Ljubljana, 1999.

Mag. Miroslav Gomboc (1956), profesor sociologije in fizike, svetnik, zaposlen na Osnovni šoli borcev za severno mejo v Mariboru.

Naslov: Ob Lazniškem potoku 4, Laznica, 2341 Limbuš, SLO; Telefon: (+386) 02 613 42 33

E-mail: miroslav.gomboc@guest.arnes.si

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 napisan z urejevalnikom besedil Word in preveden v ASCII 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, leto rojstva, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen in elektronski naslov (E-mail).
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. Zaželeno 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: Tancer (ur.), Stoletnica rojstva Gustava Šiliha, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1993, str. 234-247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15), če pa gre za spošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).

