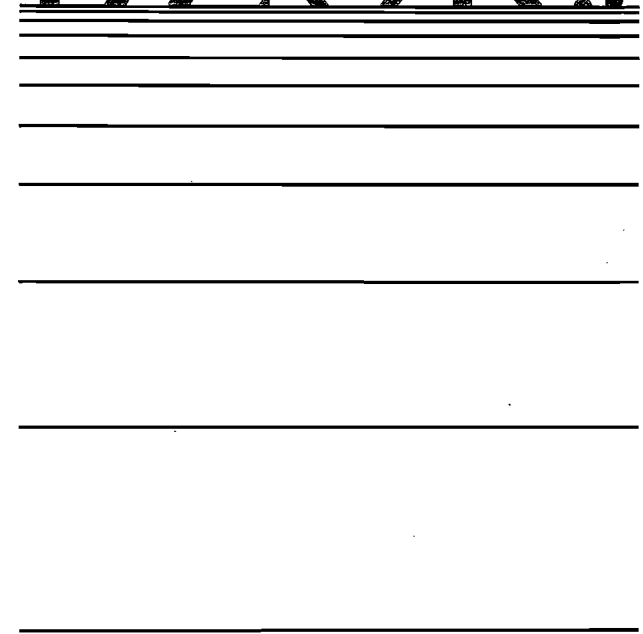


P E D A G O Š K A  
O B Z O R J A



5-6

## IZDAJATELJI:



Pedagoška obzorja Novo mesto



Pedagoška fakulteta Ljubljana

## UREDNIKI:

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

## GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

## LEKTOR:

- Melanija Frankovič

## NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:

- Novo mesto, Smrečnikova 60/II, p.p. 124

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

# PEDAGOŠKA OBZORJA

ČASOPIS ZA DIDAKTIKO IN METODIKE

---

LETO 1995

LETNIK X

ŠTEVILKA 5-6

---

## VSEBINA

<b>Dr. France Strmčnik</b>	<b>3</b>	REŠEVANJE PROBLEMOV KOT POSEBNA UČNA METODA
<b>Dr. Ivan Ferbežer</b>	<b>13</b>	NADARJENOST V LUČI RAZISKOVALNE ETIKE
<b>Tomaž Ogris</b>	<b>19</b>	KOOPERACIJA PRI UČNEM DELU V DVOJEZIČNIH OSNOVNIH ŠOLAH NA KOROŠKEM
<b>Dr. Metka Kordigel</b>	<b>31</b>	ZAZNAVANJE VZROČNO-POSLEDIČNEGA RAZMERJA MED PRAVLJIČNIMI MOTIVI
<b>Dr. Albinca Pesek</b>	<b>39</b>	RAZVIJANJE POJMOVNEGA SISTEMA PREDŠOLSKIH OTROK S POMOČJO GLASBE
<b>Mag. Dragan Potočnik</b>	<b>46</b>	VZGOJNE VREDNOTE POUKA ZGODOVINE
<b>Dr. Ivan Gerlič</b>	<b>51</b>	STANJE IN TRENDI UPORABE RAČUNALNIKA V OSNOVNI ŠOLI
<b>Dr. Alojzija Židan</b>	<b>62</b>	OBRAVNAVA UČNE ENOTE "VPLIV TELEVIZIJE KOT VIZUALNEGA MEDIJA NA DRUŽBO IN POSAMEZNIKA" PRI SOCIOLOGIJI
<b>Dr. Majda Pšunder</b>	<b>66</b>	POSKUS OSVETLITVE NASILNIŠKEGA VEDENJA V ŠOLI
<b>Dr. Franc Hribernik</b>	<b>74</b>	PROBLEMATIKA PROMETNE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

## Reševanje problemov kot posebna učna metoda

### CONTENTS

France Strmčnik, PhD	3	PROBLEM SOLVING AS A SPECIAL TEACHING METHOD
Ivan Ferbežar, PhD	13	GIFTEDNESS FROM THE VIEWPOINT OF RESEARCH ETHICS
Tomaž Ogris	19	CO-OPERATION IN THE TEACHING ACTIVITY IN CARINTHIAN BILINGUAL PRIMARY SCHOOLS
Metka Kordigel, PhD	31	PERCEIVING THE CAUSE AND EFFECT RELATION IN FAIRY TALE MOTIVES
Albinca Pesek, PhD	39	THE DEVELOPMENT OF CONCEPTUAL SYSTEM AMONG PRE- SCHOOL CHILDREN BASED ON MUSIC
Dragan Potočnik, MA	46	EDUCATIONAL VALUES OF HISTORY LESSONS
Ivan Gerlič, PhD	51	THE STATE AND TRENDS OF USING COMPUTERS IN PRIMARY SCHOOL
Alojzija Židan, PhD	62	PRESENTING THE THEME OF "INFLUENCE OF TELEVISION AS A VISUAL MEDIA ON THE SOCIETY AND THE INDIVIDUAL" WITHIN LESSONS OF SOCIOLOGY
Majda Pšunder, PhD	66	AN ATTEMPT AT EXPLAINING VIOLENT SCHOOL BEHAVIOUR
Franc Hribernik, PhD	74	THE PROBLEMS OF TRAFFIC EDUCATION

UDK 37.02

DESKRIPTORJI: problemski pouk, raziskovalno učenje, reševanje problemov, učna metoda

POVZETEK - Za metodo reševanja problemov je značilna velika ustvarjalna aktivnost učencev, ki združuje načrtovanje in izvajanje učne dejavnosti, razvijanje miselnih operacij ter oblikovanje novih pojmov. Ta metoda temelji na logiki raziskovanja ter na posebnostih ustvarjalnega mišljenja. V tej zvezi avtor posebej izpostavi področje raziskovalnega učenja in problemskega mišljenja, v sklepnem delu pa našteje nekatere prednosti in omejitve problemske učne inovacije.

UDC 37.02

DESCRIPTORS: problem lessons, research learning, problem solving, teaching method

ABSTRACT - Intensive creative activity of pupils is typical for the problem solving method, where planning and doing the activity, developing mental operations and forming new concepts all come together. This method is founded on research logic and the distinctive features of creative thinking. The author focusses on the area of research learning and problem thinking. The final part of the paper deals with the advantages and limitations of the problem teaching innovation.

Problemsko učno inovacijo razumemo v dvojnem pomenu: kot didaktično načelo in kot učno metodo. Seveda sta oba pojva tesno povezana, a se hkrati tudi toliko razlikujeta, da je ločevanje med njima utemeljeno. V čem? V okviru učnega načela so problemske karakteristike pouka manj izrazite, manj sistematične, bolj posredno in fragmentarno pomešane z neproblemskimi učnimi situacijami, ki so pretežno v rokah učitelja ipd. Za metodo reševanja problemov pa velja ravno nasprotno, predvsem veliko večja samostojna in ustvarjalna aktivnost učencev ter zahtevnejši problemsko reševalni procesi. Pri tej učni metodi prihaja problemskost učenja najbolj totalno in univerzalno do izraza, s tem pa tudi njeni didaktični nameni in prednosti, kot so višji miselni procesi, razvitejše raziskovalne sposobnosti, izkušnje in ustvarjalnost, večji in globlji izobraževalni učinki, izrazitejše vzgojne kvalitete, zlasti intelektualne ipd. Metoda reševanja problemov zmore omenjene vzgojno-izobraževalne posledice predvsem zato, ker združuje vse tri didaktične namene oziroma faze učenja: načrtovanje in izvajanje učne dejavnosti, razvijanje miselnih operacij ter oblikovanje novih pojmov, ki jih učenci sami odkrivajo.

Obstajajo ugovori proti nazivu "metoda reševanja problemov", češ da mora biti kriterij učne metode učni vir, npr. verbalni, tekstovni, ne pa narava učne vsebine, npr. problemska ali neproblemska. Temu ugovoru lahko nasprotujemo. Tudi pri problemski metodi je v končni konsekvenci v ozadju učni vir, stvarne ali pa umišljene problemske situacije. Kot vir spoznavanja pa je legitimen tudi drugi kriterij za razvrščanje učnih metod, namreč spoznavna aktivnost učencev. Po njej jih moremo deliti na: reproduktivno, razlagalno-ilustracijsko, problemsko in raziskovalno. Res pa je, da je treba v obeh primerih problemskost razumeti tudi širše "metametodsko", ker se, kakor npr. nazornost ali sistematičnost, tiče prav vseh učnih metod in vsebin. Zato smo ta univerzalnejši

vidik problemskosti, ki se prepleta z manj problemskimi učnimi vsebinami, metodami in organizacijo pouka, uvrstili v posebno didaktično načelo o problemskosti pouka.

Reševanje problema pomeni podrobno razvijanje idej in postopkov, ki so potrebni za razvozlanje nekega kompleksnejšega in ne lahko razvidnega nasprotja. Rešitev je vsaj v šolskih problemih že imanentno vsebovana, vendar mora biti dekodirana, razvita. Zato je reševanje problemov hkrati tudi razvojno in hevristično učenje.

V današnji učni praksi se problemski pouk običajno začne in konča s kakim problemskim vprašanjem, redkeje pa je navzoče reševanje problemov oziroma problemskih nalog. Celo pri pouku matematike, ki ponuja obilico problemov, ostajajo le-ti pogosto neizrabljeni oziroma degradirani na posamezna enostavna problemska vprašanja ali celo na dolgočasno vadenje, pogosto slabo dojetih matematičnih operacij.

Mnogi problemska vprašanja in problemske naloge kar istovetijo. Čeprav to identificiranje ni vselej brez podlage, pa je običajno pretirano. Res, tudi v logični strukturi problemskega vprašanja se nahaja neko nasprotje, nek zakritejši odnos med vedenjem in nevedenjem, ali pa še kakšna problemska značilnost. Vendar je pri problemu teh problemskih karakteristik veliko več. Je kompleksnejši, večplasten, poln neznank in spremenljivk, odnosi in nasprotja so pestri, hierarhično strukturirani, med danim in iskanim, znanim in neznanim, empiričnim in racionalnim je več in teže zaznavnih ter prepoznavnih vrzeli. Zato so zahtevnejši in daljši tudi rešitveni postopki, z več obeležji raziskovanja.

Po drugi strani pa se tudi problemi, tudi tisti v znanosti, pričnejo razvozlavati z iskanjem in postavljanjem problemskih vprašanj. Zato problemske učne inovacije ni mogoče omejiti le na metodo reševanja problemov, vendar pa puščati vse vmesne prehode med problemskim in neproblemskim, kamor sodijo tudi problemska vprašanja, tako tipična za načelo problemsko orientiranega pouka in učenja.

Problem oziroma problemska naloga, oba pojma istovetim, smo že opredelili na drugem mestu. Če povzamemo, je zanj bistveno, da se subjekt zaveda neke problemske situacije, vendar je ne more rešiti takoj in le z obstoječim predznanjem in izkušnjami. V tem pogledu je lahko problem različno zahteven, kar je odvisno predvsem od njegovih problemskih karakteristik, od predznanja in rešitvenih izkušenj subjekta ter od rešitvenih (na)vodil. Govoriti moremo o enostavnih problemih v vsakodnevem pomenu besede, pa tudi o najzahtevnejših teoretičnih problemih. Vmes je seveda vse polno prehodov.

V tem kontekstu omenimo določeno didaktično nasprotje med problemskim in neproblemskim. Po eni strani so neproblemske učne naloge le postopna etapa oziroma sredstvo za uvajanje problemskih. Po drugi strani pa sta problemski pouk in še zlasti metoda reševanja problemov v bistvu sredstvo za "deproblematizacijo" učnih vsebin, za preseganje njihove nedoločenosti (entropije), za spreminjanje problemskega v neproblemsko, za vedno uspešnejše preseganje šolskih in življenjskih problemskih situacij. Formalno logično bi potemtakem moralo biti za učence vedno manj problemskega, a zato toliko več neproblemskega, rutinskega. V resnici pa seveda ni tako, kajti stvarnost se nenehno razvija in problematizira, spoznanja so le relativna, zato je taka tudi učna vsebina.

Večina didaktikov meni, da je reševanje problemov najvišja oblika učenja, ki je v zgodovini največ prispevala k razvoju osebne in skupne razumnosti, kulture in civilizacije. Pri tem učenju prihaja do najintenzivnejše in najbolj neposredne spoznavne interakcije med subjektom spoznavanja in objektom spoznavanega, do premagovanja kontroverznosti in nasprotij, prepada med danim in zadanim, poznanim in nepoznanim, implicitnim in eksplicitnim, do križanja in spopadanja izjemno zapletenih zunanjih in notranjih pogojev učenja, kakršne lahko predstavljajo le najbolj antinomični problemski izseki objektivne in subjektivne stvarnosti. Zaradi tega temelji reševanje problemov predvsem na dveh predpostavkah, in sicer na logiki raziskovanja ter na posebnostih ustvarjalnega mišljenja. O prvi smo že govorili v okviru hevrističnega učenja, zato jo le povzemamo.

### Raziskovalno učenje

Ko učenci rešujejo le njim ali pa tudi sicer neznane problemske situacije, so v marsičem v vlogi raziskovalcev, saj je pri tem učenju večkrat težko ločiti med metodiko reševanja in metodologijo raziskovanja. Reševanje, ki sloni na metodični raznovrstnosti, kombiniranju različnih rešitvenih principov, njihovem usklajevanju, na zapletenejših rešitvenih pristopih ipd., zahteva premišljeno načrtovanje hipotez, etap in postopkov ter zahtevnejše, marsikdaj tudi statistično preverjanje rezultatov, kar vse je močno podobno raziskovanju in raziskovalni metodologiji.

Vendar se sestavine znanstveno raziskovalnih metod, tudi na višjih učnih stopnjah, težko prebijajo v pouk, pa tako tudi metoda reševanja problemov. O tem se je pred leti razvila prava polemika med sovjetskimi pedagogi in filozofi. Nekateri so skušali spraviti obe skrajnosti, poudarjajoč, da je tudi klasična didaktika uvajala v pouk objektivna dialektična nasprotja, vendar ni poskrbela dovolj za raziskovalno metodično obravnavanje in reševanje teh nasprotij.

Razume se, da dialektičnih nasprotij in dialektične metode kot filozofskih kategorij, za katere je v polemiki pravzaprav šlo, ni mogoče neposredno prenašati v pouk. Vendar je največkrat možno povezovati njihovo objektivnost z učenčevo subjektivnostjo, stvarno problemsko situacijo z didaktično in raziskovalne postopke z metodičnimi. Sicer pa drugače tudi ne more biti, če so nasprotja temeljna in konstitutivna sestavina učnih vsebin, katerih reševanje in razumevanje ne more potekati mimo znanstvenih načel in postopkov, ki so prilagojeni didaktičnim namenom.

Hevristična učna strategija se nujno povezuje s tistimi učnimi cilji, ki zahtevajo od šole, naj uvaja učence tudi v znanstveno in tehnološko mišljenje in ravnanje. Zagovorniki takega izobraževanja utemeljeno svarijo, da bo šola zaostala za znanstvenim in siceršnjim napredkom, če učnega procesa ne bo razumela kot posebno, didaktično vrst znanstvenega spoznavanja, katerega glavni namen ni informiranje, marveč formiranje in usposabljanje učencev za iskanje in odkrivanje novega ter prisvajanje metod in tehnik intelektualnega dela, če ne bo bolj kot golih zapomnitvenih rezultatov poudarjala ustvarjalnih procesov učenja.

Ti nameni so zapisani na kožo metodi reševanja problemov. Do novih informacij oziroma spoznavnih rezultatov lahko pridejo učenci tudi po drugih učnih poteh, ne morejo pa si razvijati omenjenih raziskovalnih sposobnosti in višjih ustvarjalnih spoznavnih procesov brez njihovega iskateljskega in reševalnega funkcioniranja. Učenci, ki si na ta način bogatijo svoje znanje in izkušnje ter sposobnosti znajdenja v novih problemskih situacijah, imajo zelo obetavne pogoje in možnosti za intenzivno razvijanje intelektualnih moči, kulture intelektualnega dela in raziskovanja ter raznovrstnih osebnostnih kvalitiet.

### Problemsko mišljenje

Z njim smo pri drugi, mišljenjski predpostavki metode reševanja problemov. Njeno bistvo je v antinomičnosti in nasprotju problema, ki nujno sproži mišljenje. Najprej, povedano nekoliko poenostavljeno, analitično, ko gre za identificiranje empiričnih strani problemskega nasprotja, kasneje pa tudi sintetično, ustvarjalno, ko gre za teoretično razreševanje tega nasprotja. Z odkrivanjem problemskih nasprotij učenci niso soočeni le z enostavnimi, izoliranimi in lahko zaznavnimi sestavinami nasprotij, marveč predvsem z njihovimi globinskimi odnosi, ki so dojemljivi le z intuitivnim, abstraktno logičnim in deduktivnim mišljenjem. Iz tega sledi, da obvladovanje antinomičnosti problema ni mogoče omejevati le na empirično spoznavanje, na opazovanje, induktivno sklepanje, opisovanje, razlaganje in dokazovanje empiričnih dejstev, se pravi na ravni teoretičnega spoznavanja. Potemtakem je odkrivanje nasprotja možno le z miselnimi procesi, ki potekajo na induktivni in deduktivni ravni.

Z nasprotji problemske stvarnosti je tesno povezana še antinomičnost samega spoznavnega procesa. Če sprejmemo tezo, da je mišljenje svojevrstna subjektivna refleksija dialektike stvarnosti in hkrati njen del, potem drugačen tudi ne more biti. Zato je spoznavanje v bistvu dvakrat antinomično: prvič zaradi nasprotnosti spoznavanega objekta in drugič zaradi nasprotnosti samega spoznavanja. Vir subjektivnih spoznavnih nasprotij so predvsem odnosi med starim, manj točnim ali že preseženim, in novim, popolnejšim spoznanjem, med staro teorijo, pojmi in posebnostmi novih raziskovalnih rezultatov, med končnostjo in neskončnostjo resnic. Novo odkritje je sicer običajno izvedeno na podlagi že poznanega pojmovnega sistema, kajti vsaka spoznavna stopnja, ki izraža bistvo "višjega reda", ni izolirana od bistva "nižjega reda". Po korespondenčnem načelu novo spoznanje ne more biti pravilno, če ni usklajeno s prejšnjim, na katerem temelji ali iz njega izhaja. Po drugi strani pa novo iz znanega tudi ni neposredno izvedeno (če bi bilo, ne bi bilo novo), a tudi ne vselej v opaznem skladu z njim. To pomeni, da neka nova teorija ali spoznanje na podlagi negacije razvija oziroma dviga splošno podlago prej znanega pojmovnega sistema, le-ta pa omogoča poglobljeno ali drugačno razumevanje novega, česar stara teorija ali spoznanje ne zmoreta.

V šolski praksi se spoznavna nasprotja običajno obidejo, zabrišejo ali pa obravnavajo na nehevrstični, bolj ali manj rutinski način. Premalo se zaostrujejo nasprotja in prešibko se analizirajo razlike med znanim in novim, da učenci v novem ne bi videli le mehničnega združevanja s starim, marveč logično preseženo nasprotje na višji spoz-

navni ravni. V takem učnem kontekstu, ko se nasprotja zakrivajo ali pa izolirano in mehanično obravnavajo, učence sicer lahko pripeljemo do poplitenega razumevanja, vendar pa ne tudi do identificiranja razlik in zavestnega spoznavnega konflikta ter njegove razrešitve, kar je tipično za problemsko učenje.

Učenci so npr. hitro spoznali zvezo glukoze s hidroksidom (OH) in z aldehidi, ne da bi se nasprotja zavedali in ga razumeli. Do njega so se dokopali in ga razrešili šele s temeljitejšo analizo strukturne formule glukoze (Vilkejev, 1974, str. 328). Reševanje takih nasprotij je možno le na teoretični mišljenjski ravni.

Iz tega sledi, da je reševanje problemov način mišljenja, za katerega je značilno predvsem odkrivanje, a ne le obnavljanje zvez in odnosov. Ti zahtevni logični procesi ne veljajo le za samo reševanje, marveč tudi za vse drugo, kar se povezuje z reševalnimi postopki. Za proces mišljenja in presojanja mora učenec marsikaj vedeti, razumeti in znati. Vendar pri reševanju problemov nikoli ne gre le za navadno reprodukcijo, marveč za naporno ustvarjalno preoblikovanje in aplikacijo predznanja in izkušenj na nove ali vsaj spremenjene problemske situacije. Spričo tega nekateri, npr. W.A. Browel (Ničković, 1970, str. 87), problemsko učenje in mišljenje kar istovetijo kot nerazdružljivi funkciji. E. Stračar, sklicujoč se na priznanega poljskega didaktika W. Okona, razume pod pojmom samostojno mišljenje formuliranje problemov, njih reševanje in preverjanje rezultatov. V. Pečjak (1977, str. 312) meni, da je "mišljenje v ožjem pomenu proces reševanja problemov."

Tesna zveza med mišljenjem in reševanjem problemov je podlaga vseh opredelitev te učne metode. H.A. Simon in A. Newell (Pečjak, 1977, str. 313) menita, da je reševanje problemov "odisejada" skozi problemski prostor, se pravi skozi predstave in zamisli, kako problem rešiti. To odisejado razlagati kot "osvajanje problemskega prostora od enega križišča ali vozlišča, pri katerem je možnih več odločitev, vse do ciljne situacije, ki človeka pri tem iskanju vseskozi usmerja" (Marentič Požarnik, 1978, str. 67). M. Wertheimer pojasnjuje reševanje problema kot dinamično situacijo, kot proces "od nejasne, neadekvatne relacije k jasni, razvidni, direktni konfrontaciji - naravnost iz srca misleca v srce njegovega objekta, problema" (Ničković, 1970, str. 31). Zanimivo je razmišljanje K. Dunckerja: "Proces reševanja problema lahko opišemo kot razvijanje rešitev ali kot razvijanje problema. Zadnja oblika rešitve se tipično doseže s pomočjo posrednih faz v mišljenju, od katere ima vsaka, gledana nazaj, značaj rešitve in gledana naprej, značaj problema" (Pečjak, 1977, str. 333). V. Pečjaku pomeni reševanje "iskanje novih odnosov med izkušnjami: med senzornimi in simbolnimi oziroma med konkretnimi ali abstraktnimi vsebinami". Seveda je pojem "izkušnje" treba razumeti v širšem pomenu, torej vse od vedenja, pred sposobnosti in spretnosti, do praktičnih izkušenj subjekta. Tudi pri "iskanju novih odnosov" gre, mislim, za odnose med izkušnjami subjekta in tudi za odnose med vsebinami.

Sklenimo ta informativni povzetek nekaterih opredelitev in definicij reševanja problemov še s posplošitvijo. Če izhajamo iz nekaterih temeljnih značilnosti človekovega mišljenja: ustvarjalnosti, procesualnosti, konfliktnosti in intencionalnosti, potem moremo označiti reševanje problema kot množico načrtnih, hierarhično povezanih intermedialnih ustvarjalnih procesov in etap, katerih namen je dekodiranje nekega problemskega nasprotja ali vrzeli. Sukcesivno razreševanje teh nasprotij in vrzeli na podlagi

predznanja, originalnih spoznavnih procesov in potrebnih rešitvenih (na)vodil vse bolj presega začetno problemsko situacijo in jo spreminja v ciljno, katere bistvo je razrešeno objektivno nasprotje in zadovoljen subjektivni namen.

Čeprav je ustvarjalno mišljenje temeljna funkcija reševanja problemov, pa njegova vloga ni linearna, vselej enaka. Odvisna je predvsem od reševalnih modelov. Omenili bomo tri najpogostejše.

Model poskusov in zmot je najelementarnejši, star toliko kot življenje živih bitij s človekom vred. Temelji na šibkih miselnih in izkušenskih podlagah, zato je zanj značilno nenehno poskušanje in učenje na napakah vse dotlej, dokler cilj ni dosežen. Tak način reševanja je značilen predvsem za živali, o tem obstaja veliko eksperimentov, a tudi za miselno še ne dovolj razvite otroke. Povsem se mu ne morejo izogniti niti odrasli, čeprav se njihovo poskušanje bistveno razlikuje od živalskega. Človek se zaveda problema in cilja, ki ga želi doseči, svoje napake zavestno sprti odstranjuje, jih praviloma ne ponavlja in poskuša vedno v drugo smer, kar pomeni, da spoznava zveze med (ne)uspešnim reagiranjem in ciljem.

Kljub temu tako reševanje problemov, razen morda kot kak vmesni korak, nima nič skupnega z ustvarjalnim mišljenjem, saj ne vključuje (ali pa le izjemoma) notranjih reprezentacijskih procesov, kot so uvidenje odnosov, sklepanje, predvidevanje, zamisljanje, načrtovanje, primerjanje ipd. Zaradi tega je v pogledu časa, porabljenih energij in uspešnosti zelo neracionalno in kot tako deprimirajoče, kar vodi tako žival kakor tudi človeka v pogoste, zelo nestrpne, celo agresivne reakcije.

V šoli je takega "učenja" več, kot bi ga smelo biti, čeprav pride v podobni obliki v poštev le tu in tam na začetni, predvsem frontalni stopnji reševanja problemov, ko gre za zelo svobodno in nenadzirano zbiranje idej (nevihta možganov). Sicer pa je treba učence navajati, da se mu čim bolj izogibajo, zlasti še miselno šibki in tisti, ki se zaradi učne lagodnosti na mehanični način lotevajo nalog ter slepo iščejo zrno.

Najbolj pride mišljenje do izraza pri reševanju problemov na podlagi hipnega "uvidenja" ali "aha" doživljaja (iluminacije). Ta model je bil blizu zlasti likovnim psihologom (gestaltistom). Namesto postopnega poskušanja in slepega iskanja so povezovali rešitev problema z nenadnim odkritjem odnosov med vzroki in posledicami, sredstvi in ciljem, posameznim in splošnim, delom in celoto. Tako reševanje je povezano z bolj celostnim (holističnim) ustvarjalnim pristopom, za katerega je značilna eruptivna intuicija, divergentno, lateralno, simbolno, kombinatorno in transferno mišljenje, znanstvena domišljija ter temeljito, večsmerno predznanje in izkušnje. Reševalec ima v glavi najprej le določeno celostno zamisel, "kriterij ustreznosti" (npr. Watt je imel temeljito predstavo parnega stroja), vse ostale reševalne spremenljivke se mu kasneje porajajo, dokler se mu ne posveti rešitev ali le sprejemljiva smer reševanja. Rešitev ni toliko posledica namernega kombiniranja ustreznih elementov, marveč predvsem zagledanja novih odnosov, principov in zakonitosti rešitve. Ta ne pride tako nenadno in sama po sebi, kot se vidi navzven, marveč prek daljšega zavestnega in podzavestnega razmišljanja ter tuhtanja v sebi (inkubacija) podnevi in ponoči, v budnem in spečem stanju. Na ta način se je posvetilo že marsikatero pomembno odkritje in reševalo pomembne probleme.

Toda tako reševanje problemov in učenje so vendarle mnogi kritizirali. Nasprotujejo njegovi absolutizaciji in zanemarjanju oziroma nerazkrivanju vmesnega do uvida. Se pravi, da je v ospredju predvsem cilj, ne pa tudi reševalni procesi. Prav to in pa dejstvo, da je tako reševanje intelektualno zelo zahtevno ter običajno časovno nepredvidljivo, mu zmanjšuje didaktično vrednost oziroma omejuje njegovo učno aktualnost. S tem pa nikakor ni rečeno, da bi ga smeli v šoli podcenjevati. Nasprotno, morali bi ga veliko bolj spodbujati, zlasti pri učencih, ki kažejo zanj že omenjene zelo zahtevne dispozicije. Za te namene je, med drugim, primerna tudi tehnika nevihte možganov (Brainstorming), ki jo bomo omenili na drugem mestu, in pa sinektika, katere bistvo je združevanje različnih misli in zamisli (gl. Pečjak, 1989, str. 94).

Za šolsko reševanje problemov je najprimernejši tretji model, tj. strategija postopne analize problemske situacije. Okvirno rečeno je zanj značilno, da poteka reševanje problemov po dobro preiščeni, vnaprej načrtani analizi celotne problemske situacije. Zato sodi med analitične tehnike ustvarjalnega mišljenja. Primerna je za reševanje problemov, katerih bistvo predstavlja kombiniranje in povezovanje elementov. V ospredju sta analiza ter konvergentno mišljenje, čeprav v sklepih fazi reševanja tudi divergentno mišljenje težko pogrešamo. Zato tako reševanje problemov nikakor ni brez ustvarjalnosti, vsekakor pa je potrebnih zanj več načrtnih miselnih naporov. Spričo tega in ker je metodično lažje, je primernejše za šolo in njene didaktične namene.

Nekoliko bolj bomo omenjeno reševalno strategijo razčlenili pri orisu makroartikularne reševanja problemov.

### Prednosti in omejitve problemske učne inovacije

Že med tekstom raztresene posebnosti, prednosti, omejitve in pogoje te učne inovacije skušajmo na tem mestu zbrati in nekoliko bolj sistematično prikazati. Njena izjemna vrednost je predvsem v naslednjih najpomembnejših posebnostih:

- Učence zavestno in notranje učno aktivira. Potegne jih iz zunanjega, ekstenzivnega v notranje ustvarjalno razmišljujoče in delujoče učenje, za katerega je značilno dobro ločevanje med stalnicami in spremenljivkami, večsmerno primerjanje, pojmovno poglobljanje, posploševanje na več ravneh in pester transfer; težišče je na procesualni aktivnosti, ne toliko na rezultatih. Ne gre torej le za pridobivanje novega znanja in za razumevanje le-tega, marveč še bolj za višje izobrazbene kvalitete in sposobnosti, kako z njim in z že prej osvojenimi informacijami, sposobnostmi in izkušnjami operirati ter manipulirati v spremenjenih ali novih razmerah. Gre za obvladovanje metod in postopkov ustvarjalne učne dejavnosti. Omenjena učna aktivnost pri problemskem pouku ni motena, pač pa podprta z naravno potrebo vsega živega, zlasti človeka, po delovanju. Pri učencih je ta potreba zaradi njihove mladosti še izrazitejša, tako na fiziološki kot na psihološki ravni. Obe, a še posebej slednja, se kažeta v vedoželjnosti in zanimanjih, v potrebi po spreminjanju in uspevanju, po samostojni ustvarjalnosti, po premagovanju težav in obvladovanju problemov. Zakaj potem pritoževanje nad nezainteresiranostjo učencev? Očitno zato, ker šoli ne uspe ohranjati in voditi te naravne potrebe po aktivnosti ter je prenesti na učne predmete oziroma na vzgojno-izobraževalno delo. V tem je

neposredna zveza s problemsko orientiranim poukom in še zlasti z metodo reševanja problemov.

- Vzajemnost odnosov in povezovanje med učnimi problemi in praktičnimi izkušnjami učencev. Ta prednost predpostavlja drugo, namreč veliko boljše poznavanje učencev, njihovega predznanja in izbiranje njim primernih problemov iz življenja. Omenjeno povezovanje predstavlja pomemben vir novih spoznanj učencev in možnost, da v praktičnem življenju pridobljene problemske izkušnje teoretično verificirajo in poglobijo. Tukaj nastopajo in se povezujejo vsi trije nameni pouka in učenja: načrtovanje in izvajanje učnih dejavnosti, razvijanje miselnih operacij in oblikovanje novih pojmov.
- Problemski pouk sili učitelja in učence v učinkovitejše učne oblike in metode, le-te pa v pristnejše demokratične in humane učne odnose. Obojega je pri klasičnem pouku premalo, a kolikor ga je, je običajno priložnostno in zunaj prevladujočega učnega koncepta.
- Problemski pouk ni mogoč brez njegove močne individualizacije, pri čemer jo je treba v tem kontekstu razumeti večplastno. Pri tem pouku individualizacija ne premaguje le nasprotij med frontalnim posredovanjem in individualnim dojetjem učnih vsebin, pogojuje jo zlasti različnost poti, po kateri učenci probleme individualizirano zaznavajo, izbirajo in rešujejo.
- Posebna mikavnost problemskega pouka je v njegovi dinamičnosti, ki je naravni izraz dinamičnosti problemske situacije oziroma njenega nasprotja. Pri klasičnem pouku je te dinamičnosti običajno bore malo, ker pogosto temelji na "kategoričnih resnicah" in na zelo zabrisanem njihovem metodološkem in problemskem ozadju. Problemski pouk razkriva vso pestrost odnosov pri razvozlavanju nekega problemskega nasprotja, kakor tudi izredno raznolikost reševalnih poti.
- Izjemna prednost in posebnost problemskega pouka je v njegovi moči, da učence čustveno, doživljajsko angažira. Lahkotno in naravno se povezuje racionalno in iracionalno, s čimer je upoštevana resnica, da brez zagretosti ni mogoče odkriti nič novega. Zares ustvarjalno razmišljanje in iskanje je neposredno povezano s človekovo vedoželjnostjo, zanimanjem, z doživljanjem samega sebe, (ne)uspeha, s preskušanjem lastnih (ne)moči itn. Po Rubinsteinu "čustva ne le pogojujejo neko dejavnost, marveč so tudi sama z njo pogojena" (Mitter, 1974, str. 280).
- Problemski pouk predpostavlja posebno skrbno makro- in mikroartikulacijo problemske situacije, kar terja od učiteljev in učencev poglobljanje v njene vsebinske in metodične razsežnosti, torej dobro analitično poznavanje le-teh. Tukaj se srečujejo skupnosti problemskega, programiranega in računalniškega pouka. Tudi problemske učne vsebine je treba razstaviti na vrsto podproblemov, ki morajo biti postopno in sistematično razvrščeni glede na njihovo hierarhično logično zaporedje. Tudi tukaj so aktualni kratki učni koraki, nenehne povratne informacije in podkrepitve.

Omenjene prednosti in posebnosti problemske učne inovacije moremo ponazoriti in dokazati z nekaterimi konkretnimi empiričnimi rezultati.

Raziskovalna skupina na Humboldtovi univerzi v Berlinu (Pädagogik, 1980/12, str. 975) je ugotovila, da je problemski pouk pri naravoslovnih učnih predmetih bistveno prispeval k uspešnejšemu uresničevanju učnih načrtov, da so učenci učno vsebino bolje razumeli in jo tudi aplikativno obvladali, si močno izboljšali ustvarjalnost in logičnost mišljenja ter razvili učno samozavest, zaupanje v svoje zmožnosti in metodično samostojnost ter operativnost.

Wittmann je ugotovil, da so bile domače naloge, ki so vsebovale reševanje problemov, učinkovitejše kot spominsko učenje, učenci pa zanje bolj motivirani. Take domače naloge so se pokazale tudi uspešnejše kot reševanje problemov pri pouku. Slednje je moč utemeljiti s pogosto neproduktivno psihično napetostjo storilnostnega in časovnega pritiska pri pouku, ki učence ne le zavira v njihovi ustvarjalnosti in delavoljnosti, marveč jih tudi nevrotizira in čustveno deformira. Pri domačih nalogah je običajno vsega tega veliko manj.

Do zanimivih in poučnih raziskovalnih rezultatov sta prišla Nemca Dietz in Kuhrt (Ničković, 1970, str. 66). Izvedla sta eksperiment, s katerim sta v 7. razredu osnovne šole obdelala nek pojem iz geometrije po metodi reševanja problema, v kontrolni skupini pa po klasični razlagi, brez problematiziranja teme. Problemsko reševanje je bilo uspešnejše, zlasti še v tisti eksperimentalni varianti, ki je bila povezana z izkušnjami učencev.

Didaktik N.G. Dajri dokazuje vsebinsko racionalnost problemskega pouka, kjer učitelj ne kopiči učne snovi, marveč jo omejuje le na problemske situacije, vse drugo pa učenci spoznajo sami.

N. Erić (Inovacije u nastavi, 1984/4, str. 234) je preučil, kako doživljajo problemski pouk učenci 8. razreda osnovne šole. Izjave o njihovem odnosu do problemskega pouka pri fiziki dokazujejo, da so ga spoznavno in čustveno prijetno doživljali, kot vedoželjno kombiniranje dolžnosti in zanimanja, kar je ugodno vplivalo na njihov splošni odnos do fizike.

Toda omenjene prednosti niso avtomatična posledica vsakršnega problemskega pouka. Le-ta ima tudi svoje omejitve, vendar na splošno veliko manjše, kot se običajno misli. Da se ga mnogi učitelji ne oprijemajo, moremo manj pripisati njegovim imanentnim omejitvam kot pa njihovem zastarelemu (informativnemu) učnemu konceptu, nepoznavanju te inovacije, zahtevnejšim pripravam nanjo in pomanjkanju potrebnih pogojev zanj.

Kljub temu pa problemske učne inovacije, zlasti kot metode, le ne kaže absolutizirati. Tako npr. ni primerna za učne vsebine, katerih namen je enostavno reproduciranje, neposredna zapomnitev (česar v šoli tako ne bi smelo biti veliko), razvijanje določene spretnosti in avtomatiziranje nekega ravnanja, kadar gre za prisvajanje "gotovih" informacij iz ustrezne literature, dokumentov in drugih informacijskih virov, čeprav bi morali tudi ti biti veliko bolj problemsko zasnovani. K temu je treba prišteti še omejitve problemskega učenja, ki izvirajo iz pogoste šibke izhodiščne ravni učencev, npr. iz učne nesamostojnosti, neustvarjalnosti, neproblemskega mišljenja, pomanjkljivega predznanja, rešitvenih izkušenj ipd. Zlasti pri mlajših učencih so te zavore pogostejše. Ostale bodo toliko bolj trdožive in moteče tudi še kasneje, kolikor manj jih bomo presegali s postopnim in individualiziranim uvajanjem problemske učne inovacije že v nižjih razredih.

Kot za vsako novost, če naj bo uspešna, morajo biti dani določeni pogoji tudi za problemski pouk, npr.:

- usposobljenost učitelja in njegove skrbne učne priprave,
- dolgoročno in sistematično usposabljanje učencev za tako učenje,
- smotrno izbiranje učnih vsebin, primernih za problemsko obravnavo,
- pestro priročniško problemsko gradivo,

- razbremenjeni učni načrti naj zagotovijo potreben učni čas za časovno zahtevnejše problemsko učenje,
- nenehno spodbujanje in motiviranje učencev ter nudenje potrebne pomoči zlasti z (na)vodili,
- dosledna individualizacija.

## LITERATURA

1. Aebli H., Ruthemann U., Staub F., Sind Regeln des Problemlösens lehrbar? Zeitschrift für Pädagogik, Beltz, Weinheim, Basel 1986/5
2. Erić N., Problemski pristup realizaciji nastavne teme, Zakoni stalne električne struje u VIII. r. osnovne škole, Inovacije u nastavi, Kruševac 1984/4
3. Marentič-Požarnik B., Prispevek k visokošolski didaktiki, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1978
4. Mitter W., Didaktische Probleme und Themen in der UdSSR, Schroedel, Hannover 1974
5. Ničković R., Učenje putem rešavanja problema u nastavi, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd 1970
6. Pädagogik, Berlin 1980/12
7. Pečjak V., Psihologija spoznavanja, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1977
8. Strmčnik F., Problemski pouk v teoriji in praksi, Didakta, Radovljica 1992
9. Vilkejev D. V., Erkenntniswidersprüche im Schulunterricht. V, Mitter Didaktische Probleme und Themen in der UdSSR, Schroedel, Hannover 1974

Dr. Ivan Ferbežer

## Nadarjenost v luči raziskovalne etike

UDK 371.212.3:174

*DESKRIPTORI: nadarjeni otroci, raziskovanje, etičnost, varovanje osebnih podatkov*

*POVZETEK - Načela moralno-etične odgovornosti so se pričela v raziskovalnem delu pojavljati dokaj pozno, na interdisciplinarnem raziskovalnem področju nadarjenosti pa prvič srečamo to problematiko na 9. svetovni konferenci o nadarjenih in talentiranih otrocih v Haagu leta 1991. Prav specifičnost, narava, karakteristike, potrebe, možnosti, manipulacije z nadarjenimi in talentiranimi otroci ostro zahtevajo do raziskovalcev, da so še posebej senzitivni za moralna in etična vprašanja v vseh vidikih raziskovalnega procesa. Raziskovalno delo ni nikoli amoralno, nevtravno z vidika vrednot. To še posebej velja za načrtovanje uresničevanja raziskovalnega dela z nadarjenimi in talentiranimi otroci. Raziskovalec z visokimi ponotranjenimi moralnimi in etičnimi standardi pri raziskovanju visoko spoštuje dostojanstvo in blaginjo nadarjenih otrok. Omenjena deskriptivna študija analizira celoto raziskovalnih odnosov in vidikov, ki so se pri preučevanju nadarjenih otrok doslej pokazala kot moralno in etično sporna.<sup>1</sup>*

UDC 371.212.3:174

*DESCRIPTORS: gifted children, research, ethics, safeguarding personal data*

*ABSTRACT - On the whole, the principles of moral and ethical responsibility in the field of research began to develop rather late. Thus we dealt with this issue in the interdisciplinary research field of giftedness for the first time at the 9th World Conference on Gifted and Talented in Haag in 1991. Specifics, nature, characteristics, needs, possibilities, manipulations with gifted and talented children sharpen the demands towards researchers, so that they have become especially sensitive to moral and ethical questions in all aspects of the research process. With respect to values research work can neither be amoral nor neutral. This refers especially to the planning and realisation of research work with gifted and talented children. In his work a researcher with high inner moral and ethical standards respects deeply the dignity and well-being of gifted children. The present descriptive study analyses the entirety of research relations and viewpoints that have until now been morally and ethically questionable when studying gifted children.*

Medtem, ko si je razviti zahodni svet prizadeval na področju raziskovalne nadarjenosti iskati pretežno "psihometrične rešitve za družbene probleme", pa je pri nas potekal omenjeni raziskovalni razvoj bolj v obratni smeri, to je od deduktivnega raziskovalnega pristopa k empiričnemu. Obojim pa je skupna raziskovalna značilnost zanemarjanje etične dimenzije raziskovalnega dela. V tej študiji bomo analizirali bolj tendence prvih raziskovalnih stranpoti etične optike raziskovanja nadarjenosti.

Že takoj v izhodiščni premisi je tudi za naš čas in prostor umestno poudariti, da znanstvenih problemov, problemov znanstvenega raziskovanja in družbeno-etičnih problemov ni mogoče obravnavati ločeno.

Dr. France Strmčnik, redni profesor za didaktiko na oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete v Ljubljani, raziskovalec, avtor številnih člankov in knjig s področja didaktike.

Naslov: Brezoviška 42, 61351 Brezovica, SLO; Telefon: 386 61 65 42 02

<sup>1</sup> Referat na posvetu "Profesionalne etike pri delu z ljudmi", ki je bil organiziran ob 20. letnici Univerze v Mariboru, oktober 1995.

Že leta 1951 (Hobbs, 1951, 1953) in nato leta 1981 (Passow, 1992, str. 227) je Ameriško psihološko združenje (APA) podrobneje spregovorilo o etičnih principih na področju raziskovanja nadarjenosti. Izoblikovali so poseben seznam (listo etičnih principov psihologov), pomensko uporaben za raziskovanje vseh vrst in starosti populacij raziskovancev. Demokratična tradicija, politizacija problematike, najrazličnejše manipulacije in diskriminacije raziskovanja talentov so prav tako vedno bolj prebujale vrednostno etična vprašanja, kaj raziskovalec mora, kaj sme in kaj ne sme. Očitno je, da je znanost v raziskovalnem dometu močnejša v tem, kar zmore, kakor v tem, kar sme.

Že prvi korak k raziskovalnemu procesu temelji na določeni preudarno pretehtani predpostavki raziskovalca o tem, kako bi največ prispeval k psihološki in pedagoški znanosti in najbolj oplemenitil človeško dostojanstvo in blaginjo. Raziskovalno delo ni funkcionalistično nevtralnno z vidika vrednot. Psiholog, raziskovalec na področju nadarjenosti, bi moral ravno zaradi upoštevanja profesionalno etičnega kodeksa, profesionalnih standardov, izvajati raziskovalni proces tako, da bo spoštovano dostojanstvo in blaginja raziskovanca. Kakor je pokazala 11. svetovna konferenca o nadarjenih in talentiranih otrocih v Hong Kongu leta 1995, je vse več kršitev človekovih pravic in etičnih problemov pristranosti na področju raziskovanja nadarjenosti: diskriminacija spolov, rasna diskriminacija, ekonomsko socialna diskriminacija, nacionalna in verska diskriminacija, itd.. To so etični problemi raziskovalnih pristranosti v zvezi s posameznimi ciljnim skupinami raziskovancev.

Obstajajo pa še težji in metodološko bolj subtilni vidiki etičnih problemov, o katerih bomo podrobneje spregovorili kasneje. Na primer:

- ali so raziskovanci izpostavljeni tveganju, ali so v določeni nevarnosti,
- ali so raziskovanci primerno in celovito informirani,
- ali je prikrivanje in prevara raziskovalnih ciljev preučevancem opravičena,
- ali so na voljo alternativne možnosti rabe raziskovalnih postopkov,
- ali so raziskovanci, kakor hitro je mogoče, oskrbljeni z zadostno, primerno in celovito informacijo o motivih, procesih in raziskovalnih rezultatih,
- ali so raziskovanci zavarovani pred možnostmi psihičnega in fizičnega vznemirjanja in nadlegovanja.

Odgovornost raziskovalca nadarjenosti s ponotranjenimi moralnimi in etičnimi standardi je po mnenju Ameriškega psihološkega združenja (APA) zlasti povečana v postraziskovalnem obdobju. Če namreč raziskovalec ugotovi, da je raziskovalni proces sprožil neželjene posledice pri raziskovancih, je moralno in etično odgovoren, da to odkrito prizna, korigira, prevzame nase breme posledic. To se pomensko nanaša tudi na dalj časa trajajoče učinke posledic v psihičnem in telesnem stanju preučevancev.

S tem, ko je zakonodaja zaobsegla vse več človekovih pravic in pravic otrok (na Slovenskem novi Zakon o zbiranju in varstvu osebnih podatkov), ko je iz državnih, regijskih in občinskih virov na voljo vse več denarnih sredstev za raziskovanje talentov, je javnost postala bolj strokovno kritična in ozaveščena etičnih odgovornosti raziskovalca.

Da je področje etike raziskovalnega procesa sorazmerno novo, dokazuje primer Urada splošnih zdravnikov v ZDA (Office of Surgeon General), ki je leta 1967 objavil

vodič etičnih kriterijev za raziskovalne projekte javnih zdravstvenih služb. Omenjeni vodič poudarja zlasti tri temeljne etične principe:

1. Zaupnost informacij o raziskovancih.
2. Potrebno je dobiti pristanek raziskovanca, ali "informirano soglasje" raziskovanca. Le temu je potrebno predstaviti namen raziskovanja, morebitne nevarnosti in tveganja ter naloge v raziskovalnem procesu.
3. Raziskovalec je odgovoren za duševno in telesno zdravje ter blaginjo preučevanca. (Mason, Bramble, 1989, str. 356).

Po sedemdesetih letih so ameriške federalne agencije storile prve resne korake k legalizaciji etičnih principov raziskovalnega procesa. Nacionalni inštitut za mentalno zdravje ZDA (National Institute of Mental Health) in vrsta drugih federalnih agencij je celo zahtevala etično evalvacijo raziskovalnih projektov, ki so jih oni financirali. Oddelek za zdravstvo in Oddelek za izobraževanje pri zveznem ministrstvu ter druge vladne agencije, so od vseh raziskovalnih ustanov (univerze, inštituti, laboratoriji) zahtevali, da formirajo Institucionalni recenzijski urad (Institutional Review Board) z etično odgovorno zavezo, da ocenijo predloge raziskovalnih projektov z vidika zaščite človekovih pravic, zdravja in blaginje preučevancev. V ZDA je Komisija za izdelavo standardov za pedagoško in psihološko testiranje izdelala posebne profesionalne standarde, ki v 16. poglavju posebej izpostavljajo etične principe uresničevanja zaščite pravic raziskovanca (Standardi, str. 133-136).

Če bi poskušali izoblikovati neke splošne osnove vodiča etičnih principov raziskovalnega dela, bi bilo mogoče to delo pričeti z naslednjimi načeli:

1. Raziskava mora imeti svojo vrednost kot uporaben prispevek k pospešenemu razvoju človeškega znanja.
2. Raziskovalec je v celoti odgovoren in mora spoštovati človekove pravice svojih raziskovancev.
3. Raziskovalec je odgovoren ne le za svoje ravnanje, temveč tudi za ravnanje svojih sodelavcev in asistentov glede uresničevanja človekovih pravic raziskovancev. Za uresničevanje etičnih principov raziskovalnega dela, ki ga izvajajo študentje, asistenti, pripravniki in drugi, so odgovorni mentorji oz. nosilci raziskave. (Kodeks, str. 13).
4. Raziskovancem mora biti omogočena tako imenovana polno odgovorna in zavestna privolitev ("informed consent"). Raziskovalec mora preučevanca obvestiti o vseh bistvenih značilnostih raziskave, ki bi lahko vplivale na njegovo pripravljenost za sodelovanje. Raziskovalec je dolžan pojasniti vse tiste vidike raziskave, ki preučevanca posebej zanimajo. Kadar pa lahko zaradi narave raziskovalnega problema informiranje raziskovanca problematizira veljavnost raziskave, je raziskovalec dolžan prikrbeti le toliko informacij, da ne oškoduje eksperimenta.
5. Tudi če je raziskovalec pridobil preučevančevu zavestno soglasje za sodelovanje v raziskavi, ki lahko predstavlja fizično in psihično neudobje in nevarnost, je v celoti odgovoren za povzročeno škodo. V vsakem primeru mora raziskovalec preučevanca zaščititi pred fizičnim in psihičnim oškodovanjem. V primeru obstoja takšnih posledic, mora raziskovalec o tem raziskovanca vnaprej obvestiti in narediti vse, da

posledice čim bolj omili. Raziskovalni postopki, ki bi raziskovancu resneje in trajneje škodili, se ne smejo uporabljati.

6. Raziskovalec mora zaščititi anonimnost in zaupnost podatkov. Uporaba zbranih podatkov zahteva strogo spoštovanje poklicne skrivnosti. Obvestila, dobljena o raziskovancih pred, med in po raziskavi, so zaupna. Kadar obstaja možnost, da bi tudi drugi prišli do teh podatkov, moramo raziskovance obvestiti o tej možnosti ter o njenih možnih posledicah na raziskovance. V tem oziru je dokaj sodoben novi slovenski Predlog zakona o osnovni šoli, ki govori o tem etičnem principu na treh mestih:
  - Osnovna šola zbira, obdeluje, shranjuje, posreduje in uporablja podatke, vsebovane v zbirkah podatkov, ki jih vodi v skladu s predpisi o varstvu osebnih podatkov.
  - Svetovalni delavci so (za učence, ki potrebujejo svetovalno pomoč) dolžni podatke varovati kot poklicno skrivnost. Te podatke so kot poklicno skrivnost dolžni varovati tudi drugi strokovni delavci, ki so jim podatki posredovani zaradi narave njihovega dela.
  - Za potrebe znanstveno raziskovalnega dela in pri izdelavi statističnih analiz se smejo osebni podatki uporabljati in objavljati tako, da identiteta učenca ni razvidna (Predlog zakona, str. 64-66).
7. Raziskovalec ne sme siliti raziskovancev k udeležbi v raziskavi. Spoštovati mora raziskovančevo svobodo, da odkloni sodelovanje v raziskavi in ga na to možnost tudi izrecno opozori. V tem smislu se morata oba vnaprej dogovoriti o medsebojnih obveznostih, pri čemer mora raziskovalec uresničiti vse svoje obveznosti, vključene v ta dogovor (Kodeks, str. 13).
8. Kadar metodološki razlogi zahtevajo prevaro, skrivanje podatkov, dajanje napačnih obvestil in podobno, morajo biti anticipirani raziskovalni rezultati dovolj pomembni, da to opravičujejo. Celo v primerih, ko so prevare etično opravičene, mora biti zagotovljena zavestna in odgovorna privolitev raziskovanca. To toliko bolj, če obstajajo v raziskovalnem procesu nevarnosti oškodovanja in negativnih posledic. Raziskovalec mora zagotoviti raziskovančevo razumevanje razlogov za to dejanje ter mu takoj, ko je to možno, posredovati celotno poročilo. Kot bistveno etično načelo velja odkritost in poštenost odnosa med raziskovalcem in raziskovancem.
9. Raziskovalec ima odgovorno dolžnost, da predstavi raziskovancu ob koncu raziskave kratek pojasnitveni pregled celotne raziskave. Gre za postopek, ki ga Holmes imenuje "nazaj priklicana potegavščina" (dehoaxina) ali desenzitizacija in je nekako podoben psihološkemu postopku desenzibilizacije, to je odpravljanju neželenih emocionalnih reakcij. Pojem desenzitizacije je tukaj mišljen v pomenu, da raziskovalec ponudi raziskovancu vsestransko pomoč ob soočanju z raziskovalnimi podatki, ki so lahko posledica njihove udeležbe v raziskovalnem procesu. Raziskovalec mora preučevance obvestiti o tem, da so bili zavedeni in da ta eksperimentalna okoliščina ne bo imela nobenega vpliva na njihovo blaginjo in zdravje v sedanjosti in prihodnosti.

Sekretar ameriške nacionalne asociacije za nadarjene otroke Passow je na deveti svetovni konferenci o nadarjenih in talentiranih otrocih v Haagu 1991. leta posebej poudaril, da se morajo splošna načela etične odgovornosti raziskovalcev upoštevati

zlasti na interdisciplinarnem področju nadarjenosti (Good, Scates, 1967). Prav zaradi narave, karakteristik, potreb razvoja in možnosti družbene manipulacije z nadarjenostjo bi morali biti raziskovalci v vseh fazah raziskovanja še posebej občutljivi za uresničevanje moralnih oz. etičnih načel.

Moralni in etični premislek mora biti usmerjen v vse vidike in faze raziskovanja nadarjenih otrok. Vsebinsko pri tem mislimo na formulacijo raziskovalnih vprašanj, izbiro in vključitev raziskovancev, naravo obravnave ali tretmana in intervence, na postopke zbiranja podatkov, na seznanitev raziskovancev s povratno informacijo in poročanje o raziskovalnih razpoznavah.

Nobeno raziskovalno delo ni nikoli amoralno, nevtralnno z vidika vrednot. To še posebej velja - raziskava o najrazličnejših konkretnih raziskovalnih manipulacijah s talenti nas na Slovenskem še čaka - za načrtovanje in uresničevanje raziskovanja nadarjenih otrok. Raziskovanje je vedno vrednostno obremenjeno. Raziskovalci se od začetka raziskovalnega procesa srečujejo z moralnimi oz. etičnimi problemi, ki jih morajo upoštevati.

Nič manj niso potrebni in upoštevanja vredni moralni oz. etični problemi v zvezi s spodbujanjem motivacije raziskovanca. Sem sodi odgovornost raziskovalca do preučevanca v smeri vprašanja, kakšne ugodnosti ali koristi bodo izhajale iz njegove udeležbe v raziskovalnem procesu. S tega vidika sta vprašljiva vpliv raziskave na tiste, ki so se odrekli tretmanu ali intervenciji, in ugotovitev, komu raziskava koristi.

Z upoštevanjem obravnavanih moralnih oz. etičnih načel raziskovalci v razvitem zahodnem svetu na področju raziskovanja nadarjenih otrok posvečajo vse več pozornosti naslednjim raziskovalnim problemom:

- afektivni osebni razvoj nadarjenih otrok in vzgojno izobraževalni programi,
- vzgoja moralno občutljive in odgovorno uravnotežene osebnosti, konfluentni ali sotočni model usmerjanja kognitivnega, afektivnega in moralnega razvoja talentov,
- izbiranje raziskovalnih problemov na področju nadarjenosti, ki bolj ustrezajo zaznavnim potrebam praktikov, učiteljev in vzgojiteljev,
- izbiranje raziskovalnih oseb, nadarjenih otrok iz kulturno drugačnih, kulturno prikrajsanih okolij, revnih, kmečkih, bilingvističnih, migrantskih in rasno drugačnih nadarjenih otrok,
- socialna in kolektivna kreativnost pri nadarjenih in talentiranih učencih (voditeljstvo, kooperativnost),
- glede metodologije raziskovanja nadarjenosti je poudarek na kvalitativnem, področno specifičnem pristopu, na procesni metodologiji raziskovanja, na longitudinalnem in fenomenološkem pristopu,
- raziskovanje izbire učiteljev za razvijanje talentov,
- raziskovanje mentorskega dela sistema dela s talenti,
- raziskovanje vključevanja staršev v razvijanje talentov,
- raziskovanje fleksibilnih, mehkejših metod identifikacije talentov,
- raziskovanje narave kreativnosti in razvijanje kreativnosti nadarjenih otrok.

Raziskovati problematiko nadarjenih in talentiranih otrok, ki so zlahka plen akademsko teoretičnih in praktično političnih manipulacij, pomeni, zastaviti si in uresničevati visoke moralne oz. etične standarde. To hkrati pomeni biti tudi intelektualno

pošten in kot raziskovalec vztrajati navkljub tveganjem pri tem, kar je resnično. Žal pa je jedro ironije pogosto v tem, "da resnica domuje na morišču, neresnica in krivica pa na prestolu".

#### LITERATURA

1. Borg W.R., Gall M.D.: Conducting educational research. New York, Longman, 1989.
2. Etični kodeks visokošolskih pedagoških in znanstvenih delavcev Univerze v Mariboru, Večer, 14.9.1988, str. 4.
3. Ferbežer, I.: Moralno oblikovanje nadarjenih otrok, konfluentni ali sotočni model, *Anthropos*, številka 1-2/1990.
4. Čudina Obradović, M.: Nadarenost, razumevanje, prepoznavanje, razvijanje. Školska knjiga, Zagreb, 1990.
5. Good, C.V., Scates D.E.: Metode istraživanja u pedagogiji, psihologiji i sociologiji, Otakar Keršovani, Rijeka, 1967.
6. Hobbs, N.: Ethical Standards of Psychologists, Washington, American Psychological Association, 1953.
7. Hobbs, N.: Ethical Standards of Psychology (Professional Relationships Research and Writing and Publishing. *American Psychologist*, August, 1951.
8. Hobbs, N.: Ethical Standards in Clinical and Consulting Relationships, *American Psychologist*, February, 1951, stran 57-64 in May, 1951.
9. Kodeks psihološke etike. Društvo psihologov Slovenije, Ljubljana, 1985.
10. Koren, I.: Interdisciplinarni pristup identifikaciji i tretmanu nadarene omladine, *Psihologija u vaspitno obrazovnom procesu*, Šesti kongres psihologa Jugoslavije, Zbornik radova 3. Društvo psihologa Bosne i Hercegovine, Sarajevo, 1981, str. 275-291.
11. Koren, I.: Znanstveno raziskovalno delo na področju nadarjenosti. Nadarjeni, stanje, problematika, razvojne možnosti. Zbornik. Društvo pedagoških delavcev Dolenjske, Pedagoška fakulteta Ljubljana, Republiški zavod za zaposlovanje, Novo mesto, 1994, str. 34-41.
12. Mason E.J., Bramble W.J.: Understanding and conducting research. New York, McGraw Hill Book Company, 1989.
13. Obdareno dete. Jugoslovenski zavod za proučevanje školskih i prosvetnih pitanja. Savezni sekretariat za prosvetu i kulturu. Beograd, 1963.
14. Passow, A.H.: Research on the gifted: ethical aspects. F.J. Monks, W.A.M. Peters, Talent for the future, Van Gorcum, Assen, Maastricht, The Netherlands, 1992, str. 227-229.
15. Predlog zakona o osnovni šoli, *Educa*, številka 1-2/1995.
16. Renzulli, J.S.: The National Research Center on the Gifted and Talented: The Dream, the Design and the Destination. *Gifted Child Quarterly*, Volume 35, Number 2, Spring 1991, str. 73-80.
17. Standardi za pedagoško i psihološko testiranje. Američko udruženje za istraživanja u obrazovanju, Američko udruženje psihologa, Nacionalno vijeće za merjenja u obrazovanju, EDUCA, Zagreb, 1992.

*Dr. Ivan Ferbežer (1944), docent za pedagoško psihologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalec in avtor številnih člankov s področja nadarjenosti.*

*Naslov: Bistrica ob Dravi, Mirna ul. 6, 62341 Limbuš, SLO; Telefon: 386 62 66 11 93*

## Kooperacija pri učnem delu v dvojezičnih osnovnih šolah na Koroškem

UDK 371.3:323.15(436.5863)

*DESKRIPTORI: sistem dveh učiteljev, dvojezične šole, izpopolnjevanje učiteljev, prednosti in pomanjkljivosti modela*

*POVZETEK - Avtor predstavlja nov model poučevanja z dvema učiteljema v šolah z eno- in dvojezičnim poukom, najnost poklicnega izpopolnjevanja učiteljev za tako delo, nato pa navaja in analizira še prednosti in pomanjkljivosti, ki jih ta način dela prinaša.*

UDC 371.3:323.15(436.5863)

*DESCRIPTORS : two-teacher system, bilingual schools, teacher training, advantages and disadvantages of the model*

*ABSTRACT - The author presents a new two-teacher teaching model used in schools with one language or bilingual classes. He points out the necessity of additional professional teacher training for this job. He further discusses the advantages and disadvantages characteristic of this work.*

Ob uvedbi sistema dveh učiteljev na področju dvojezične vzgoje in izobraževanja v južnokoroških ljudskih šolah leta 1988 se ni bilo mogoče zgledovati po vzornikih v Avstriji, predloga s področja pedagogike narodnih skupnosti pa še ni bilo. Tako gledano je bila novost seveda tveganje. Po sedmih letih pa je prišel čas za previdno evalvacijo. Pričujoči prispevek je prvi poizkus posredovanja dobljenih spoznanj in izkušenj.

### Predhodno dogajanje

Reforma manjšinskega šolstva na Koroškem je bila reakcija na vneto politično razpravo. Starši eno- in dvojezičnih učenk/učencev najprej niso videli nikake potrebe po vsebinskem in organizacijskem spreminjanju, prav tako tudi ne prizadeta narodna skupnost v celoti. Ni bilo pomislekov ali pritožb na pristojne oblasti. Zdelo se je, da manjšinsko šolstvo funkcionira. Pedagogi so menili, da je mogoče odgovoriti na spremembe v sociokulturnem okolju in na področju sociolingvistike s kontinuiranimi obnovenimi koraki v okviru pedagogike za narodno skupnost ob strokovni pomoči znanstvenikov. Nacionalni ideologi so vseeno vztrajno zahtevali spremembe. Navsezadnje so se domislili, da so v napetostnem polju med politiko in znanostjo našli pot k rešitvi, ki pa jo je znanost odklonila, narodna skupnost pa sprejela s pomisleki in nejevoljo.

Uvedba kooperativnega oblikovanja pouka z dvema učiteljema v enem razredu je pomenila najglobljo zarezo. Čeprav od tistih, ki naj bi tako spremembo uresničili, na novosti nihče ni bil pripravljen, je po parlamentarni odločitvi vse potekalo zelo hitro. Pojavila se je vrsta začetnih težav, ki so jih morali premagovati vsi, ki so bili soudeleženi

ali prizadeti: šolske oblasti, občine, ki so morale poskrbeti za ustrezne prostorske pogoje, pedagoški inštitut in center za šolske poizkuse. Slednja sta morala organizirati po hitrem postopku tečaje za poklicno pripravo pedagogov. Navsezadnje so se z novostmi morali spoprijeti učitelji, ki delujejo v bazi in so zato najbolj neposredno prizadeti. Sprijazniti so se morali s povsem spremenjeno poklicno podobo. V sodelovanju s šolsko upravo je bilo treba obvestiti še starše, da ne bi prezrli nobenega člana v triadi šolskega partnerstva.

#### *Kako je prišlo do sistema dveh učiteljev?*

Zvezni zakon, sprejet 8. junija 1988, s katerim so spremenili manjšinski šolski zakon za Koroško, zakon o službenem pravu učiteljev in zakon o plačah, predvideva tole bistveno novost: "V prvih treh razredih, kjer se poučujejo k dvojezičnemu pouku prijavljeni učenci skupaj z ostalimi šolarji, je treba namestiti dodatnega učitelja za samostojno ter samoodgovorno vzgojno in učno delo pri obveznih predmetih (razen verouka) za 14 tedenskih ur (drugi učitelj); če potrebujemo drugega učitelja v tej funkciji za dosego polne učne obveznosti v še drugem razredu, je treba v soglasju s šolsko oblastjo prve instance zmanjšati obseg njegove obveznosti kot drugega učitelja v posameznih razredih, pri čemer ni dovoljeno doseči polovice tedenskih učnih ur, ki so predvidene za obvezne predmete (z izjemo verouka) za določene šolske stopnje."

Predzgodba je dokaj razgibana. Prvič se pojavlja sistem dveh učiteljev kot možna rešitev dokaj zagnane razprave o manjšinskem šolstvu na Koroškem v "Strukturnem konceptu za reformne iniciative v manjšinskem šolstvu na Koroškem". Tam najdemo predlog o šolskih poizkusih za "preverjanje alternativnih konceptov poučevanja in učenja" s "team-teaching ter kooperacijami, ki se nanašajo na učenca".<sup>1</sup> "Preizkušanje novih učnih oblik v timu učiteljev (npr. fleksibilna členitev jezikovnega pouka po sistemu dveh učiteljev) in novimi oblikami sodelovanja s pedagogi, ki imajo druge specialne kvalifikacije (vzgojiteljice, igralski terapevti, jezikovni didaktiki itn.)", je ena od številnih reformnih zamisli s strani znanosti. Manjšinske organizacije so jih v glavnem nespremenjene prevzele v svoj reformni program. Kritično preverjanje vzlic napetemu večinsko-manjšinskemu odnosu ni bilo zaželeno.

Politika in administracija si ponavadi prizadevata za hitre in enostavne rešitve. V "koroškem pedagoškem modelu" iz leta 1986 najdemo tudi zamisli znanstvenikov in predstavnikov narodne skupnosti, vendar le fragmentarno, skrajšano in brez vsakega opozorila na potrebo po predhodnih šolskih poizkusih. K sistemu dveh učiteljev je privedel tale predlog: "Če za ureditev samostojnih paralelnih razredov število učencev ne zadostuje, naj pride do časovno omejene grupacije prijavljenih in neprijavljenih učencev ob ohranitvi celotne razredne skupnosti."

<sup>1</sup> Prim. Gstettner / Larcher: Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule, Celovec 1985, str. 144 in 149

## Nove poti

Z uvedbo sistema dveh učiteljev je bila pedagogiki za narodno skupnost na osnovi novelizacije manjšinskega šolskega zakona iz leta 1988 nekako dodeljena vloga prednika. Faza uvajanja je bila zaznamovana z negotovostjo, ki se je izražala s previdnim sprejemanjem, skepsa, pa tudi z resignacijo in zavračanjem. Pri tako daljnosežnih spremembah v šolskem sistemu vedno lahko opažamo določeno zadržanost prizadetega učiteljstva. Prenekateri izkušnja daje za to dovolj povoda. Posebno izrazito se to vidi ob predvideni ali uresničeni uvedbi sistema dveh učiteljev, vseeno kje, v pedagogiki za zdomce, za narodne skupnosti in po novem tudi pri integraciji otrok s posebnimi potrebami. Negotovost, skepsa, zadržanost, odklanjanje ali pa sprejemanje vse tja do navdušenja ne bi smeli biti povod za predsodke, ki otežkočajo trezno obravnavanje problemov z vsemi prednostmi in pomanjkljivostmi vred. Pri tem naj ne bi prezrli, da razširjena in poglobljena vzgoja z dvema učiteljema lahko koristi otroku, ki naj bi našel dodatnega partnerja v tegobah in pospeševalca talentov, četudi se včasih zdi, da je že preveč take oskrbe. Časovna in emocionalna odmaknjenost naj bi bila v pomoč pri iskrenem prizadevanju za pretres prvih izkušenj.

Večina učiteljic in učiteljev je z delavnostjo in angažmajem sprejela izziv. To je privedlo do tega, da lahko razločno zaznamo kvalitetni vzpon v območju, kjer velja manjšinski šolski zakon za Koroško. Ta zakon ima oporo v različnih komponentah:

- znižanje števila učencev v razredu;
- uvedba sistema dveh učiteljev v razredih z eno- in dvojezičnim poukom;
- ustanovitev didaktičnih delavnic za od znotraj vodeno poklicno izpopolnjevanje učiteljev, za skupno soočanje z nastajajočimi vzgojnimi, interakcijskimi in kooperacijskimi problemi ter za razvijanje, ustvarjanje in širjenje didaktičnega gradiva;
- "ukrepi za pospeševanje skupnosti" pri paralelnih razredih in za prijateljsko zblizevanje eno- in dvojezičnih učencev;
- nova definicija pomena dvojezičnosti in prizadevanje za boljše okvirne klimatske pogoje, ki spodbujajo otroke in njih starše k prostovoljnemu sprejemanju dodatne izobraževalne ponudbe (prijava k dvojezičnemu pouku);
- drugi "spremni ukrepi" (npr. pospešena evalvacija itd.).

Ker se šola ne more odtegniti družbenim vplivom in je izpostavljena nenehnim spremembam, dobiva šolsko partnerstvo in vključevanje izobraževalnega in vzgojnega dogajanja v družbeno okolje zelo pomembno mesto. Prav tako pomembna pa je dobro osnovana analiza okvirnih pogojev, resničnega stanja in razvojnih možnosti ob trajnem znanstvenem spremljanju.

## Poklicno usposabljanje

Sistem dveh učiteljev, kot so ga uvedli na področju manjšinskega šolstva na Koroškem, se razlikuje od učnih sistemov, ki tudi predvidevajo vključevanje dodatnega učitelja tako, da ni mogoče govoriti o drugem, asistenčnem, dodatnem, pomožnem, spremnem, oskrbovalnem, podpornem, pospeševalnem in tudi ne integracijskem peda-

goškem delavcu, temveč o v vsem enakopravnem in enakovrednem partnerju pri vzgojno-izobraževalnem delu.

Izbira ustrezne poklicne oznake obeh učiteljev povzroča prizadetim in poverjenim dosti preglavic. Dejstvo, da je to učiteljski tim (U1 + U2/U2 + U1), ki ne dovoljuje hierarhičnih stopenj, razvrstitev ali prednosti, zasluži ustreznejši termin, ki bi bolje opisal položaj drugega učitelja ter odnos med razrednim in drugim učiteljem. Poimenovanje naj bi bilo primerno ideji timskega dela.

Prve pripravljalne tečaje je izvedel pedagoški inštitut ob organizacijski in strokovni podpori Centra za šolske poizkuse v Celovcu. Sedaj izvaja program izobraževanja "drugih" učiteljev Zvezna pedagoška akademija na Koroškem. Kolegij z naslovom "aktualno strokovno področje" obsega 12 + 6 semestrskih ur. Jezikovni tečaj iz slovenščine ni obvezen.

V tej specializirani pripravi na poklic ima teorija in praksa timskega dela svoje posebno mesto, ki predvideva razprave o ravnanju z oblikami in problemi interakcije ter ustreznimi vajami vred. Poseben poudarek ima kooperativno načrtovanje pouka, pripravljalo delo, realizacija in evalvacija pouka, skupno oskrbovanje otrok, preverjanje učnih uspehov, ustvarjanje didaktičnega gradiva in smiselna delitev dela.

Ob vsem je treba preizkušati strategije za premagovanje interpersonalnih zapletov pri sporočanju oddajanju in sprejemanju, v komunikaciji in menedžmentu konfliktov. Resno soočanje s problematiko ne dovoljuje preprostih receptur. V glavnem gre za oblikovanje pripravljeno in sposobnosti za kooperacijo, kakršna dandanes ni zaželena le v učiteljskem poklicu.

"Interkulturalno učenje" so za vse avstrijske šole povzdignili na raven učnega načela, zato ni več posebnost dvojezične šole, če ni neposredno povezano z učenjem jezika. Kljub temu uživa prav na tem področju enako kot socialno učenje izredno pozornost. Za "druge učitelje", ki sodelujejo kot načelno enojezični pedagoški strokovnjaki z dvojezičnimi učitelji v razredih z eno- in dvojezičnimi učenci, je nujna temeljna obveščeno o didaktiki eno- in dvojezičnega pouka in o kulturi Slovencev. K temu sodi vsaj začetni tečaj slovenskega jezika, ki v okviru dodatnega študija sicer ni obvezen, pa ga študentje vendarle radi sprejemajo, ker vedo, da bodo v svoji poklicni praksi vsakodnevno prišli v stik s tem jezikom. Nekatere študijske prireditve je mogoče pozneje v obliki modulnega sistema všteti v morebitno nadaljnje usposabljanje za učitelja slovenskega jezika ali dvojezičnega učitelja.

Šolska praksa, pri kateri preizkušajo, vadijo in analizirajo predvsem oblike in metode kooperativnega oblikovanja pouka, tandem-sistema ali "team-teaching", je kot specialna študijska ponudba Zvezne pedagoške akademije na Koroškem enkratna v Avstriji. Od četrtega semestra naprej se povežejo bodoči "drugi" učitelji s študenti, ki si prizadevajo za dodatno kvalifikacijo slovenščina / dvojezični pouk in prakticirajo kooperativno poučevanje v razredih z eno- in dvojezičnimi učenci. Lastne izkušnje in skupne refleksije so bistvena sestavina poklicnega usposabljanja.

## Potrebna je smotrna delitev dela

Pouk naj ne bi toliko služil kopičenju znanja, temveč vse bolj razvijanju sposobnosti za samostojno pridobivanje znanja in spretnosti pri premagovanju življenjskih izzivov. Socialne kompetence ne smemo zanemarjati, kajti v ospredju vendarle stoji izoblikovanje skupnosti, tolerance, akceptance, spoštovanja, usposabljanje za mirno sožitje v okolju, kjer lahko hitreje pride do napetosti in kjer je še vedno prisoten določen agresijski potencial.

V razredih z dodatnim učiteljem so v večji meri dani dobri pogoji za oblikovanje pouka, ki je zares naravnana na otroka. Seveda mora biti dana pripravljenost in sposobnost za kooperacijo pri obeh učiteljih. Ob številnih možnostih in oblikah medosebne interakcije, ki je pri kooperaciji tako pomembna, moramo biti pozorni na smiselno delitev dela pri skupnem in posamičnem reševanju nalog. V šolskem dogajanju in okrog njega bi to mogle biti take naloge:

- priprava gradiva,
- iskanje in izbiranje učnih pripomočkov,
- ustvarjanje možnosti za ponazarjanje,
- pripravljane vaj in delovnega gradiva, ki omogoča diferenciacijo po zmogljivosti in nagnjenjih otrok,
- ustvarjanje tabelske slike,
- priprava in oskrba postaj pri odprtem pouku,
- posvečanje posameznim skupinam učencev ali posameznikom,
- pregledovanje in popravljane pisnih izdelkov,
- urejanje učilnice,
- pogovori z učenci s posebnimi potrebami (telesno in umsko prizadeti učenci in učenci z vedenjskimi motnjami),
- obveščanje staršev in sporočila v zvezku za obvestila,
- vodenje uradnih zapisov,
- upravljanje razredne knjižnice,
- organizacijska pomoč pri šolskih in izvenšolskih prireditvah,
- stiki z nadrejenimi.

Premišljeno usklajevanje ukrepov pri vzgoji in izobraževanju je prav tako bistven sestavni del kooperativno načrtovanega pouka in njegove izvedbe. Tu se zares lahko udejanji integracijska pedagogika. Dosti je možnosti za izravnavanje zmogljivostnih neenakosti in za pospeševanje razvoja nadarjenih in sposobnih otrok. Zapisi o opazovanjih, ki omogočajo načrtno oskrbo, podporo in pospeševanje, so dragocena pomoč. Priložnostne deficite pri učenju ali motnje dva učitelja hitreje in učinkoviteje odpravljata.

Do uvedbe sistema dveh učiteljev v manjšinskih ljudskih šolah na Koroškem je prišlo v konfliktni situaciji, ne da bi mogli seči po določenih izkušnjah ali vsaj po rezultatih izvedenih šolskih poizkusov. Začetek je bil za vse udeležene in prizadete obremenjujoč, kajti po reformi je bilo treba pospraviti še ostanke iz čustveno razgibane razprave. Kritična in samokritična refleksija zahteva od posameznika spremembo mišljenja, preobrat pa je utrudljiv.

Pred nevarnostjo ločevanja otrok ne smemo zapirati oči. V sistemu dveh učiteljev pride do sestavljanja skupin po jezikovnih kriterijih in tako ponekod do dejanske deljenega pouka. Tudi prostorska ločitev ni izključena. Diferenciacija pa se ne sme izvajati le po jezikovnih kriterijih, temveč tudi po menjajoči se oskrbi učiteljev (U1, U2), po vsebinah, po obsegu, po nagnjenjih in zanimanju učencev itn. Učenke in učenci se fizično sicer nahajajo v enem prostoru, v resnici pa lahko zrastejo nevidne ločevalne stene, ki lahko povzročijo odtujevanje. Proti temu je treba nenehno zavestno krmariti. Ukrepe za pospeševanje skupnosti je treba nameščati med eno- in dvojezičnimi paralelnimi razredi in med eno- in dvojezičnimi skupinami otrok znotraj enega razreda. Pozornost naj velja zavestnemu združevanju skupin, ki so bile za nekaj časa ločene. Členitev pouka dovoljuje povsem prožno grupacijo učencev, pri čemer tudi v glavnem enojezični drugi učitelj ob navodilih dvojezičnega razrednega učitelja lahko prevzame učne sekvence v slovenskem jeziku.

### Nekatere možne težave

Poznavanje šibkih točk samo po sebi ni pogoj za njihovo odpravljanje, je pa v precejšnji pomoč. Za uspešno sodelovanje dveh učiteljev je potrebno poznavanje psihologije in sociologije, saj vsega ne moremo zreducirati na ponudbo receptov. To pomeni, da velika senzibilnost, problemska zavest, pripravljenost za učenje drug od drugega, sposobnost za medsebojno zблиževanje in za vžvljanje v položaje drugih sicer ne prinašajo rešitev, pa vendar nudijo olajšavo pri soočanju s problemi. Tako kot na drugih področjih je najbolj prepričljivo pristno partnerstvo obeh učiteljev in obojestransko spoštovanje, ki lahko postaneta izrazit vzgojni dejavnik. Vendar je vsak odnos izziv, ki traja.

Učiteljice in učitelji včasih boleče zadenejo ob lastne meje, zlasti ko gre za komunikacijo, reševanje konfliktov, za vsebino in upoštevanje dogovorov in končno za refleksije. Stalna pomoč pri razvijanju skupinsko-dinamičnih sposobnosti ter specifičnih strategij reševanja nalog, utemeljena s strokovnostjo, je dobra osnova za uspešno sodelovanje.

### Kje bi lahko bile šibke točke?

#### A. Učitelji:

- neenako pojmovanje poklicnega dela
- dominanca enega ali drugega partnerja
- različna zanimanja
- starostne razlike
- težave s komunikacijo, različna mnenja
- konkurenčno mišljenje
- različne osebnostne strukture in miselnost

- neenaka priljubljenost pri učencih in starših
- problemi pri ravnanju s konflikti in pomanjkljiva konfliktna kultura
- pomanjkanje fleksibilnosti
- razlike v angažmaju
- pozicija pri razrednih in šolskih konferencah
- ravnanje z različnimi kolegi (drugimi učitelji/cami)

#### B. Učenci:

- jezikovno in etnično uvrščanje
- različno ocenjevanje
- motnje pri koncentraciji
- jezikovni problemi in težave pri sporazumevanju
- simpatije in antipatije
- sprejemanje in odklanjanje
- nastajanje skupin zaradi pogoste jezikovne diferenciacije
- menjavanje sedežnega reda in nemir

#### C. Priprava:

- čas za skupno načrtovanje
- različne delovne navade
- različno postavljanje težišč
- nenatančnost pri pripravah
- različne predstave o oblikovanju pouka
- problemi s koordinacijo
- nepravilna delitev dela
- odklanjanje drugačnih zamisli
- različno didaktično gradivo

#### Č. Pouk:

- sočasno delo dveh učiteljev
- povečan delovni nemir
- neenake učne in vzgojne metode
- pogosta menjava učnih oblik
- pomanjkanje fleksibilnosti
- manj upoštevanja nepredvidljivih dogodkov
- začasna odsotnost drugega učitelja
- raztresenost ob uporabi medijev v drugi skupini
- zmeda pri simultanjem delu v dveh jezikih
- funkcionalnost opreme in ureditev učilnice
- neenako ocenjevanje učenčevih del
- prevelika pozornost posameznemu učencu

#### D. Administracija:

- pristojnost pri opravljanju administrativnih nalog
- možnosti delitve dela
- podpisi pri uradnem poslovanju in na spričevalih

- pravni položaj obeh učiteljev
- pristojnost za stike z nadrejenimi instancami in starši
- paralelna dodelitev drugih učiteljev v dveh razredih
- možnosti zaposlovanja drugega učitelja do polne učne obveznosti
- napisi na vratih učilnice

#### E. Šolsko partnerstvo:

- organizacija in vodenje roditeljskih večerov
- govorilne ure, dan staršev
- pristojnost za informiranje in svetovanje
- pozicija v razrednem in šolskem forumu
- ravnanje ob predsodki staršev
- vprašanja zaupanja ali nezaupanja
- kompetenca pri izvenšolskih stikih.

Situacija postane težavna takrat, kadar partnerja ne najdeta skupnega jezika in nimata dovolj časa drug za drugega. Pri tem ni govora le o skupni načrtovalni dejavnosti, temveč o sproščenih pogovorih, včasih tudi v prisotnosti drugih. Na tak način se dajo osvetliti pedagoški problemi ravno tako kakor lastno počutje.

Pri skupnem obisku didaktičnih delavnic je nemara dana priložnost za tovrstno supervizijo. Delavnice niso mišljene samo kot poklicno izpopolnjevanje in ustvarjanje didaktičnega gradiva, temveč tudi kot kraj srečanj in možnost izmenjave mnenj ter izkušenj. S kontinuirano inovativnostjo bo treba storiti vse, da se ne bo izgubila privlačnost didaktičnih delavnic. Ob vseh drugih nalogah naj bi postale pedagoški centri in mesto odprtih srečanj ob ustrezni strokovni podpori.

### Izkušnje s sistemom dveh učiteljev

Ocene dela v sistemu dveh učiteljev in rezultatov kooperacije pri vzgoji in izobraževanju so dokaj različne. Stopnja sprejemljivosti je pri "drugih" učiteljih višja kot pri dvojezičnih razrednih učiteljih. Razlogi za različna gledanja bi lahko bili tudi v predsodkih. Reforma manjšinskega šolstva na Koroškem je bila poskus izravnave interesov med skrajnimi političnimi pozicijami med večino in manjšino. Do uvedbe sistema dveh učiteljev je prišlo v situaciji, ko smo se bali eskalacije. Rezultat vnete razprave so številni dvojezični učitelji občutili kot poraz, ker se njihove želje in predstave niso upoštevale v zadostni meri. To je otežkočalo neobremenjeno srečanje z novim.

Upoštevati pa je treba še druge vidike. Mnogi učitelji so se morali po dolgoletnem poklicnem delu hitro in največkrat nepripravljeno preusmeriti. Dolgoletna povsem avtarkična in neodvisna pedagoška dejavnost v "lastnem" razredu, večinoma brez vsake javnosti, je oblikovala učiteljevo osebnost. Tudi izbira poklica se je zgodila v drugačnih pogojih. Poklicni lik dvojezičnega učitelja se je z reformo temeljito spremenil.

Nenadoma je bila nujna hitra in temeljita preusmeritev. Notranji odpor proti spremembam je včasih privedel do totalnega odklanjanja partnerja v na novo uvedeni pedagoški vpregi, v resnici pa je bil mišljen predvsem sistem. Na tem področju je prišlo

sčasoma do pomiritve. Mnogi so videli v novostih tudi izziv, ki so ga sprejeli z vsemi posledicami vred. Tako je prišlo do pomembnega poklicnega angažmaja, ki je našel dovolj možnosti za udeleževanje pri razvijanju ustvarjalnosti in zagona v strnjениh seminarjih, v didaktičnih delavnicah ter različnih delovnih krožkih. Dvojezična šola je tako doživela temeljit kakovostni premik, njenih rezultatov in uspehov na področju pouka in vzgoje nikakor ni treba skrivati.

Emocionalna komponenta, ki je bila nemalokrat občutena kot ovira ali ogroženost, se je vsaj delno obrnila na dobro. Celo v drugem učitelju so vse bolj začeli odkrivati partnerja, ki lahko razbremenjuje v vedno težjem pedagoškem vsakdanu in je v težavnih situacijah dobrodošla opora.

Čisto drugače se prikazuje kooperacija v izobraževanju in vzgoji z vidika drugega učitelja. Za večino od njih uvedba sistema dveh učiteljev ni bila novost temveč edina znana danost v dvojezični šoli. Povsem neobremenjeni so pričeli svojo poklicno kariero. To (vsaj začasno) poklicno namestitev so hvaležno sprejeli, ker so se bali brezposelnosti. Možnost naslonitve na izkušenega kolega je bila v začetku dobrodošla pomoč. Drugi učitelji niso bili obremenjeni s poklicnimi izkušnjami, ki bi jih bile oblikovale. Kot kandidati za učiteljski poklic so pri poklicnem usposabljanju v socialnem učenju doživeli pripravo, ki je v vsakem oziru pospeševala njihovo odprtost in kooperativnost. Brez predsodkov so se lotili dela. Če so imeli še srečo, da so našli razumnega partnerja, je bil to vsekakor dober začetek. Če pa je bilo težko, jim je še vedno ostala možnost, da se ob prvi priložnosti umaknejo kot razredni učitelji v enojezične razrede.

Kadar mora "drugi" učitelj v okviru dvojezičnega pouka prevzeti dodatne ure, pa se že zastavlja vprašanje, ali sam sploh lahko poučuje, ker ni usposobljen za dvojezični pouk ali pouk v slovenskem jeziku. Glede določitve, da je na prvih treh šolskih stopnjah "v celotnem dvojezičnem pouku treba poučevati v približno enakem obsegu v nemškem in slovenskem jeziku" so se v zvezi s tem pojavila različna pravna mnenja. Za dokončno pojasnitev bo nemara moral poskrbeti zakonodajalec sam.

V stanovskih vprašanjih bo treba pazljivo gledati na striktno enakost tudi glede plač. Nikakor ne gre, da bi enako delo enemu učitelju plačali, drugemu pa ne. Tako početje bi kvarno vplivalo na motivacijo, ki pa ravno na tem delnem področju pedagogike narodne skupnosti igra pomembno vlogo. Odrivanje odgovornosti in pristojnosti, ki ga je v nekaterih primerih že opaziti, bi bilo neljuba posledica.

### Prednosti in pomanjkljivosti

Na mnogih srečanjih in pogovorih, zlasti v didaktičnih delavnicah, ki niso le oblika samostojno vodenega poklicnega izpopolnjevanja učiteljev, temveč tudi kraj refleksij in supervizije, spregovorijo učitelji o prednostih in pomanjkljivostih novega sistema, kakor ga pač vidijo in doživljajo. Odmevi so pomenljivi.

*Prednosti:*

- Pozitivno gledanje, če so bili ljudje temeljito pripravljene na naloge, ki jih čakajo.
- Pri obeh učiteljih so podobna pričakovanja in podobni pogoji; razumeta se.
- Dva učitelja imata več idej, s katerimi lahko ustvarjata živahen pouk. Skupno delo navdihuje.
- Ni treba, da en sam učitelj nosi odgovornost.
- Delitev dela je pravična in oba razbremenjuje, zlasti pri popravljanju učenčevih izdelkov in pripravi didaktičnega gradiva.
- V pouku ne nastaja praznina niti za enojezične niti za dvojezične učence. Kar najbolj je mogoče izkoristiti učni čas.
- Dovolj je možnosti za notranjo in zunanjo diferenciacijo.
- Poleg pospeševanja jezikovnega znanja se najde dovolj možnosti za pomoč manj zmogljivim učencem in pospeševanje razvoja sposobnejših učencev.
- Fleksibilno sestavljanje skupin (ne le po jezikovnih kriterijih) poživlja pouk. Učenci so aktivnejši.
- Za otroke je sistem dveh učiteljev dobra priprava na predmetni pouk.
- Integracijska pedagogika (za otroke s posebnimi potrebami) in vključevanje otrok zdomcev, beguncev in pregnancev najde v teh razredih boljše pogoje.
- Lažje je opazovati in spremljati napredovanje in primanjkljaje v otrokovem razvoju.
- Večja je spodbuda za uvajanje alternativnih in odprtih učnih metod, kar je pomemben prispevek k učinkovitosti pouka.
- Dobro in slabe lastnosti učiteljev se izravnavajo, posebne sposobnosti se izkoristijo.
- Otroci imajo dve osebi, na katere se obračajo; od teh jim je vsaj ena "simpatična".
- Učitelja si izmenjata učna in delovna sredstva.
- Doživljanje uspešnosti se poveča za učitelje in učence.
- Nenehno izmenjevanje izkušenj pomaga, da se "drug od drugega učimo".
- Olajšan je ponovni vstop po daljši prekinitvi poklicnega dela.
- Mladi učitelji najdejo edinstveno priložnost za nabiranje poklicnih izkušenj za začetku poklicne kariere.
- "Teamwork" oblikuje učitelje in učence ter njihovo pripravljenost za medsebojno zblíževanje.
- Oba učitelja imata manj pripravljalnega dela in s tem več časa za učence in zase.
- V razredih z eno- in dvojezičnim poukom je število učencev manjše.
- Priložnostne težave in problemi se lahko rešujejo skupaj in bolj učinkovito ("deljeno veselje je dvojno in obratno").
- Če je eden od učiteljev zadržan, je za nadomeščanje že poskrbljeno.
- Prožno ravnanje z vprašanji šolske organizacije.

*Pomanjkljivosti:*

- Načelno odklanjanje takega načina dela (brez utemeljitve).
- Različne osebnostne strukture se ne dajo v vsakem primeru oblikovati in uskladiti.
- Partnerja si ni mogoče izbrati. Večje težave lahko nastanejo, če dva učitelja "ne moreta" drug z drugim.
- Drugi učitelj se mora pogosto podrediti razrednemu učitelju.

- Ne prav posrečena označba "drugi učitelj" nenamerno posreduje predstavo o nekem "pomožnem učitelju", ki ne velja za enakovrednega partnerja.
- Drugi učitelji se pogosto menjavajo, čemur morajo slediti faze, ko se kolega drug na drugega šele navajata.
- V začetni dobi šolanja se otroku postavlja vprašanje, kdo je v resnici oseba, na katero naj se obrača.
- Zaradi neenake naklonjenosti otrok lahko pride do neznosnega konkurenčnega položaja.
- Dva učitelja hkrati tekmujeta za pozornost otrok.
- Prisotnost dodatnega učnega osebja v razredu ovira individualni ustvarjalni razcvet.
- Nekateri vidijo v sistemu omejevanje in oviranje dela dvojezičnega učitelja.
- Otroci se navadijo na enega učitelja, na njegov način ravnanja in metode.
- Vzgoja k samostojnosti se potiska v ozadje, kajti dva učitelja kot "koklji" bdit nad učenci in le-ti se, bolj kakor je primerno, zanašajo na pomoč učiteljev.
- Nenehna prisotnost dveh učiteljev pomeni za učence določen pritisk. Dva učitelja zmeraj vidita vse.
- Dvojezični učenci imajo veliko dela in tega zmeraj ne uvidijo.
- Potrebne so skupne ure za pogovore. Pri ustreznem časovnem načrtovanju pa je okrnjena razpoložljivost s službenim časom zunaj pouka.
- Ker je "drugi" učitelj praviloma dodeljen dvema različnima razredoma, nastajajo problemi s koordinacijo.
- Ko bi o določenih stvareh mogel odločati eden sam, bi to pomenilo pridobitev časa.
- Razredni učitelj se čuti odgovornega tudi za drugega učitelja, kar občuti kot dodatno obremenitev.
- Stalna obzirnost drug do drugega utruja.
- Delovni nemir in živahnost obremenjujeta učitelje in učence.
- Del pouka, ki poteka v slovenskem jeziku, je močno izoliran od splošnega učnega dogajanja.
- Razširjen okvir za najvišji oz. najnižji obseg namestitve drugega učitelja v enem razredu bi številnim šolam prinesel organizacijske olajšave.

Trdno izoblikovana učiteljeva osebnost in dominantnost posameznega učitelja pri pouku mora ta stopiti v ozadje v prid vsesplošni kooperaciji. Interakcijski problemi in konfliktna situacija silijo k prilagajanju in sočasno sprožijo nek učni proces. Treba je iskati možnosti, kako se da postopati skupaj, dobro shajati drug z drugim in hkrati uveljavljati lastne zamisli. Senzibilnosti tega problema prav v skupnem eno- in dvojezičnem pouku ne bi smeli napak presojati, tako kot tudi v pedagogiki narodnih skupnosti v celoti ne. Nikakor ne sme priti do delitve razredov, ki bi bila na zunaj sicer nevidna, znotraj razredov pa vendarle možna. Tako bi bil en učitelj pristojen za enojezične učence, drugi za dvojezične, kooperacije pa ne bi bilo.

Težave in priložnostne protislovne situacije ne smejo zakriti bistvenega: Reforma manjšinskega šolstva na Koroškem je napredek, če jo gledamo kot celoto. Znala bi najti še marsikaterega posnemovalca.

## Sklep

Sistem dveh učiteljev v enem razredu na območju manjšinskega šolstva na Koroškem po sedmih letih lahko sega po dokaj pestrih izkušnjah praktikov in tistih, ki so proces uvajanja spremljali. Od začetka so bile to adaptacije drugod preizkušenih in uveljavljenih team-teaching modelov s poskusom, da bi različne uporabne prvine zasidrli v dvojezičnem šolstvu. Vzporedno je potekalo iskanje lastne poti. Še dolgo se bo treba razgledovati po še boljših rešitvah. V sodelovanju med znanostjo, administracijo, prakso na kraju samem in navsezadnje s poklicnim usposabljanjem učiteljev bi moralo končno uspeli, da se razvijejo ustrezne didaktike, oblikujejo ustrezni učni načrti, napišejo novi učbeniki in razvijejo nova učna sredstva, vpeljejo sodobne učne metode. Pri tem se bo treba posebej spoprijeti z vsebinsko in organizacijsko povezavo dvojezičnega pouka (slovenščina kot učni jezik) s posredovanjem in pridobivanjem znanja drugega jezika (slovenščina kot cilj). Mednarodno sodelovanje je pri tem prizadevanju učinkovita pomoč.

Dr. Metka Kordigel

## Zaznavanje vzročno-posledičnega razmerja med pravljичnimi motivi

UDK 398.2:372.882

DESKRIPTORI: literatura, otrok, pravljичni motivi, vzročno-posledična razmerja

POVZETEK - Klasično ukvarjanje z literarnim besedilom je v naših šolah potekalo v znamenju iskanja "pravega sporočila" literarnega dela. Tako početje je z vidika nove književne didaktike napačno tudi zato, ker temelji na predpostavki, da gre pri recepciji literature za dialog med avtorjem in bralcem in ne za dialog med bralcem in literarnim besedilom. Poleg tega novejša književne vede ugotavljajo, da pomen literarne umetnine ni konstanten; nastaja ob produktivnem prekrivanju pomenkega polja besedila in bralčevega horizonta pričakovanj. Intenziteta literarnoestetskega doživetja korelira s številom zaznanih indicev, ki jih je za dešifriranje pomena avtor vgradil v besedilo. Različni bralci so sposobni zaznavati različno količino in različne vrste besedilnih signalov.

UDC 398.2:372.882

DESCRIPTORS: literature, child, fairy tales, cause and effect relations

ABSTRACT - In our schools a literary text used to be approached in the classical way, i.e. finding the "right message" of the text. From the standpoint of newer literary didactics such an approach is wrong also because understanding literature presupposes a dialogue between the author and the reader and not between the reader and the literary text. Modern literary sciences also state that the meaning of a literary masterpiece does not remain constant; it comes into existence with the productive overlapping of the meaning in the text with the reader's horizon of expectations. The intensity of a literary and aesthetic experience correlates with the number of recognized indices, which the author has incorporated in his text in order for meaning to be understood. Different readers perceive a different quantity as well as different kinds of discourse signals.

Ni dolgo tega, kar se je skoraj vse šolsko ukvarjanje z literarnim besedilom omejevalo na iskanje tega, "kar nam je hotel avtor povedati", tega "kaj je ideja dela" in tega, "česa smo se danes naučili". In pri tem seveda ni bilo dvoma, kako je učitelj tisti, ki bo učencem povedal, kaj jim je hotel povedati pisatelj.

Iz tega stanja je bilo mogoče izpeljati vsaj dve miselni premisi:

- da gre pri branju literature za dialog med avtorjem in bralcem in
- da eksistira nekakšen idealen pomen vsakega literarnega dela, ki ga morda lahko tu in tam ugane kateri izmed odličnjakov, v glavnem pa ostaja dostopen učitelju.

Z vidika novejša literarne vede sta napačni obe.

Branje in recepcija literature se namreč dogajata v komunikacijski situaciji, ki je od avtorja (in njegovega sporočanja = pisanja) odmaknjena tako prostorsko kot tudi krajevno. Bralec tako ne komunicira s pisateljem/pesnikom, ampak z njegovim delom. Ni sicer dvoma, da je za bolj izobražene bralce značilno poznavanje avtorjevega literarnozgodovinskega, slogovnega in biografskega konteksta, toda nikakršnega dvoma ni, da je recepcija literarnega besedila možna tudi brez tega znanja. Pravzaprav je v življenju tako, da poteka večina recepcijskih situacij brez poznavanja literarnozgodo-

Tomaž Ogris (1946), profesor za didaktiko dvojezičnega in slovenskega pouka na ljudskih in glavnih šolah na Zvezni pedagoški akademiji v Celovcu, šolski nadzornik za manjšinsko šolstvo na Koroškem (Deželni šolski svet), avtor člankov s področja dvojezične vzgoje in izobraževanja.

Naslov: 10. Oktober Str. 24, A-9010 Klagenfurt; Telefon: 0463 58 12 414

vinskih in drugih literarnovednih podatkov - še prav posebej pri branju mladinske literature: večina bralcev ne ve skoraj ničesar o Collodiju, pa vendar skoraj vsi poznamo Ostržka. Večina slovenskih otrok pozna Cicibana, a komajda kateri ve kaj o Župančiču, in ne nazadnje: nihče izmed nas ne ve ničesar o avtorjih ljudske pravljice, pa jih je vendarle vsak od nas poslušal lep del svojega otroštva.

Druga premisa, ki smo jo izpeljali iz klasične literarne didaktike, je vera v existenco edinega pravega pomena literarnega besedila, za katerega je klasična literarna veda menila, da je konstanten, dan že s samim nastankom literature, nekaj, kar je v delo položil avtor in se kasneje ne spreminja več. Konstanška literarnoteoretična šola (Jauss, 1978) pa je v nasprotju s tem podvomila v konstantnost pomena, uvedla kategorijo relativnega pomena ter menila, da se pomen literarnega besedila konkretizira ob vsakem stiku bralca z besedilom. Pomeni, ki nastajajo na ta način, seveda ne morejo biti zmeraj enaki, ker tudi bralci niso zmeraj enaki. Iz tega spoznanja je *estetika recepcije* (Jauss, 1978) izpeljala teorijo o pomenu literarnega besedila, ki nastaja ob produktivnem prekrivanju pomenskega polja literarnega dela in bralčevega imanentnega vidnega polja pričakovanj, t.i. *horizonta pričakovanj*, kar z drugimi besedami pomeni, da gre za konvergenco teksta in recepcije, ki jo je mogoče dojemati le v zgodovinski spremenljivosti njenih konkretizacij.

Estetika recepcije deli te konkretizacije na:

- *delovanje* kot element konkretizacije in tvorbe tradicije, ki je pogojen z besedilom, in na
- *recepcijo* kot element konkretizacije in tvorbe tradicije, ki je pogojen z adresatom.

Pri tem predvideva delovanje nekega umetniškega besedila "pomen", ki ga ponuja besedilo, in bralčovo recepcijo le-tega. Proces delovanja in recepcije umetniškega dela predstavlja dialog med nekim sedanjim in nekim minulim subjektom, dialog, v katerem minuli subjekt lahko sedanjemu nekaj pove, tako kot bi bilo to rečeno prav njemu. Sedanji subjekt izve odgovor, impliciran v minulem odgovoru, in ga spozna kot odgovor na svoje, danes aktualno vprašanje.

Kritično razmišljanje o zgoraj opisani recepcijski situaciji nas seveda mora privedi do spoznanja, da gre za idealizacijo razmer. Da bi se približali realni recepcijski situaciji, je treba na tem mestu uvesti termin horizont pričakovanja in priznati, da lahko bralec razume literarno delo samo do tiste mere, do koder je njegovo vidno polje pričakovanj, njegov horizont pričakovanja sposoben sprejeti signale oz. podatke (za recepcijo), ki jih posreduje umetnina.

Vedenje v zvezi s tekstom je zmeraj istočasno aktivno in receptivno. Jauss ugotavlja, da lahko bralec "stori tako", da mu neko delo spregovori. To pomeni, da lahko *potencialni pomen dela* konkretizira v sodobni pomen samo do tiste mere, do katere v referenčni okvir književnih podatkov za recepcijo vnaša svoje pred-razumevanje sveta in življenja. To pred-razumevanje pa obsega njegova konkretna pričakovanja, ki pripadajo družbenemu, za sloj specifičnemu in biografsko pogojenemu vidnemu polju njegovih interesov, želja, potreb in izkušenj (Kordigel, 1994).

Književno didaktiko so spoznanja estetike recepcije dosegla precej kasno. Šele v zadnjem času govorijo na zahodu o t.i. "student centered approach", pri čemer mislijo (Morgan, 1993, str. 491-500) na fleksibilno didaktiko, ki upošteva posameznega učenca

in tudi dinamiko skupine. To pomeni, da učitelj učencem ne pojasnjuje več, kaj pomeni to ali ono literarno delo, saj ve, da je mogoče razumeti literaturo le v obsegu imanentnega horizonta pričakovanj, kar pomeni: le tiste njene segmente, kjer korespondira z njihovimi življenji, z njihovo lastno izkušnjo.

Morgan razmišlja z zgornjim naslovom: "Conecting Literature to Student's Lives" (Morgan, 1993, str. 495-496):

"S 'students centred' mislim omogočanje študentom, da izrazijo svoje sklepe, odločitve, zaključke, razlage, komentarje, nestrinjanje, skratka, svoje pristne reakcije v zvezi z obravnavano literaturo. Učitelj lahko zagotavlja zgradbo, smer in možnosti (razpravljanja o literaturi), toda resnična povezava pri pouku književnosti je, ne pozabimo, povezava med avtorjem in bralcem... Odločilna sta torej ... bralčeva lastna morala in estetska vzgoja ter avtor kot interpret: avtor vabi bralca, naj razmišlja o življenju in človekovi naravi. Učitelj seveda sme izraziti svojo interpretacijo, vendar mora interpretacije učencev ne le dopuščati, ampak jih spodbujati."

Slovenska književna didaktika (Saksida, 1992, 1994; Kordigel, 1994) se je s problemom konstituiranja literarnega pomena ukvarjala nekoliko bolj poglobljeno:

Bralčev horizont pričakovanj namreč ni zamejen le z obsegom bralčeve izkušnje (družbene in individualne), ampak tudi z njegovim kognitivnim in jezikovnim razvojem.

Tako Saksida ob proučevanju meje med mladinsko in nemladinsko književnostjo (Saksida, 1991, str. 5-33) ugotavlja, da je mogoče brati (tudi) mladinsko literaturo na dva načina:

- na "otroški način", kjer (mladi) bralec konstituira pomene besedila na ravni konkretnega, kar pomeni, da v literaturi upovedenih "konkretnih" motivov ne generalizira, jih ne povezuje s širšo generično stvarnostjo, in
- na "odrasli način", kjer bralec ne recipira besedila na konkretni ravni, ampak razume upovedene "konkretno" motive kot signal širše generične stvarnosti.

Do različne interpretacije (in torej do konstituiranja različnega pomena) prihaja potemtakem zato, ker se horizonta pričakovanj odraslega in otroka razlikujeta ne le po večji in manjši obveščenosti o tem, kakšen je svet, ne le po količini t.i. življenjskih izkušenj, ampak tudi po zmožnosti oz. nezmožnosti generalizacije in abstraktnega mišljenja.

Veda o branju opozarja, da je literarnoestetsko doživetje lahko bolj ali manj popolno in da je kvaliteta literarnoestetskega doživetja determinirana z bralčovo sposobnostjo dešifriranja besedilnih signalov, indicev, ki jih je v besedilo za bralca vgradil avtor zato, da bi lahko ta konstituiral pomen, ki bi bil njegovemu, torej avtorjevemu, čim bližji.

To pa z drugimi besedami pomeni: *čim več je v besedilu takih signalov, ki nimajo korespondence z vsebinami v bralčevem imanentnem vidnem polju pričakovanja, tem bolj se bo pomen, konkretiziran ob recepciji, razlikoval od tistega, ki ga je planiral avtor.*

Med signali, ki nimajo korespondence v bralčevi zavesti, smo do sedaj omenili tiste, ki se ne morejo povezati z ustrežno življenjsko oz. čustveno izkušnjo, in tiste, ki jih ni mogoče registrirati zaradi odsotnosti sposobnosti posploševanja in abstraktnega mišljenja.

K temu je treba dodati še težave pri konkretiziranju pomena, ki jih je opazila že klasična književna didaktika, če bralec /otrok/ ni poznal jezikovnih sredstev, ki jih je za upovedovanje literarnega sveta uporabljal avtor. Od tod skorajda obvezni didaktični korak pojasnjevanja "neznanih besed", ki je v klasičnem konceptu poučevanja sledil vsakemu branju. Sodobna književna didaktika sicer meni, da za recepcijo in konstituiranje pomena mladinske književnosti ni potrebno iskanje slovarskega pomena prav vsake besede, (saj mnoge med njimi, posebno v poeziji, delujejo v prvi vrsti s svojo zvočnostjo, čarobnostjo, komičnostjo), vendar se kljub temu zaveda, kako je za recepcijo, torej za razumevanje literarnega dela, potrebno zaznavanje dovolj velikega števila besedilnih indecev in kako lahko prevelik razkorak med avtorjevim in bralčevim kodom razumevanje onemogoči ali vsaj močno zmanjša intenziteto literarnoestetskega doživljanja.

Omejeno besedišče pa ni edini segment jezikovnega razvoja, zaradi katerega (mladi) bralec ne zaznava v besedilo vgrajenih indecev za rekonstrukcijo literarnega pomena. Nizka stopnja jezikovnega razvoja povzroča namreč tudi nerazumevanje tistih logičnih struktur, za katere bralec nima jezikovnega vzorca, da bi jih vanje umestil in si jih z njegovo pomočjo znova priklical v zavest.

V pričujočem sestavku nas zanima predvsem zaznavanje vzročno-posledičnega razmerja pri recepciji pravljice v dobi konkretnih intelektualnih operacij.

Pravljice recipirajo sicer otroci že v predoperativnem obdobju svojega kognitivnega razvoja, vendar za razumevanje in konstrukcijo tej dobi bralnega razvoja ustreznega pomena zaznavanje vzročno-posledičnega razmerja ni potrebno. Za recepcijo pravljice v t.i. "pravljичni dobi" je namreč značilna popolna zamaknjenost v eidetsko predstavo prostora, časa in dogajanja, v katerega so zapletene literarne osebe v posameznih "prizorih". Veda o mladem bralcu govori o t.i. *potujoči domišljiji*, ki je značilna za to obdobje otrokovega razvoja, domišljiji, ki ni sposobna spremljati zelo zapletenega menjavanja dogajalnega časa in prostora, kakršno najdemo npr. v literaturi za odrasle (Bühler, 1918), in tudi vzročno-posledičnih povezav med posameznimi besedilnimi sekvencami ne.

Pravzaprav strnjene dogajanja (k nekemu cilju usmerjene aktivnosti, ki ob koncu ta cilj doseže ali ne) v pravljicah skorajda ne najdemo. Najpogostejša kompozicija namreč ponuja le sosledje doživljanjev glavnega junaka, posamezne epizode pa ponavadi niso povezane drugače kot s časovnim zaporedjem in s tem, da se dogajajo isti literarni osebi, zato za razumevanje in rekonstrukcijo pomena zadostuje, da se otrok v pravljичni fazi svojega bralnega razvoja popolnoma osredotoči le na dogodek, o katerem teče pripovedovalčeva beseda v danem trenutku. Vse, kar se je zgodilo poprej in kar se še utegne zgoditi (torej vzrok in posledica), ga ne zanima in ga niti ne more zanimati, saj ga izjemnost, zanimivost "sedanjega" dogodka miselno in čustveno popolnoma okupira (Kordigel, 1991, str. 37).

Bralni razvoj teče seveda k sposobnosti preseganja popolne miselne in čustvene fiksacije na recepcijo enega samega motiva, k sposobnosti ohranjanja take količine miselne energije, ki bralcu omogoči pregled nad večjim številom motivov in nato konkretizacijo tudi tistih besedilnih pomenov, ki jih je iz take povezave mogoče izpeljati.

Ena izmed potencialnih možnosti, ki jih prinaša hkratno zaznavanje večjega števila motivov, je razumevanje vzročno-posledičnih razmerij med posameznimi dogajalnimi sekvencami pravljичnega besedila-možnost, ki otroku v pravljичni dobi bralnega razvoja sicer ostaja zaprta, za katero pa smo doslej menili, da bi mladim bralcem v dobi konkretnih intelektualnih operacij že morala biti dostopna. Da ni čisto tako, je mogoče razbrati iz enega izmed podatkov, do katerih je prišla absolventka Oddelka za razredni pouk Pedagoške fakultete v Mariboru Simona Mlaker v svoji diplomski nalogi *Pravljica osvobaja otroka* (Mlaker, 1994), posvečeni temu, kako drugošolci berejo pravljice, in temu, ali jih še potrebujejo. Poleg vsega drugega je študentko zanimalo, ali otroci zaznavajo vzročno-posledično povezavo pravljичnih motivov, in to, ali je registriranje tega besedilnega segmenta kakorkoli povezano s šolskim uspehom anketiranih drugošolcev.

Za eksperiment je bila izbrana pravljica bratov Grimm *Zlata ptica* (Grimm, 1993), klasična pravljica o treh bratih, ki se lotevajo iste naloge, pa jo v skladu z apriorno harmonijo vseh realizacij, ontološkim načelom, ki je za pravljice zavezujoč, reši le najmlajši brat, zato ker je (kot bralec) majhen, nebogljen, a dober in pošten. Ena izmed eksperimentalnih nalog je od učencev zahtevala zaznavanje in razumevanje vzročno-posledičnega zaporedja v tistem delu pravljice, ki pripoveduje o tem, kako je najmlajši brat, kljub temu da mu je to lisica izrecno prepovedala, prestavil zlato ptico iz lesene v zlato kletko. Ker se je ptica ustrašila, je zakričala in tako zbudila stražarje, ki so fanta prijeli in ga vrgli v ječo.

Otroci so morali razvrstiti v pravilno vzročno-posledično zaporedje naslednje dele povedi:

- ptica zakriči;*
- mlajši brat je v ječi;*
- vojaki se zbudijo;*
- mlajši brat prestavi ptico v drugo kletko.*

Rezultati so pokazali, da je le 68% anketiranih otrok zaznalo in razumelo vzročno-posledično razmerje ter pravilno rešilo nalogo. Kar 32% (tretjina!) tega ni zmožla. (Mlaker, 1994, str. 94) Pri tem je treba poudariti, da je šlo pri *Zlati ptici* za resnično nič kaj težko nalogo, saj ima pravljica vgrajen tudi zaviralni moment t.i. "prepovedi, zapovedi in prerokbe", sredstvo, s katerim pripovedovalec recipientu olajšuje zaznavanje besedilnih signalov in konstruiranje pomena tako, da dogodke, ki bodo *posledica* nekega dejanja, izrecno napove:

"Še enkrat ti bom povedala, kaj moraš narediti. Pojdi ves čas naravnost in prišel boš do gradu, pred katerim leži četa vojakov. Nič se ne zmeni zanje, kajti vsi bodo spali in smrčali, kar sredi med njimi pojdi naravnost v grad in skozi vse sobane. Na koncu boš prišel v kamrico in tam v leseni kletki sedi zlata ptica. Poleg nje stoji praznična zlata kletka, ki je prazna. Ampak pazi se! Nikar ne predeni ptice iz skromnejše kletke v sijajnejšo, drugače se ti bo slabo godilo!" (Grimm, 1993, str. 297-298) opozarja lisica mlajšega brata. Toda prepovedi so v klasični pravljici zato, da se kršijo. Mlajši brat bo storil natanko to, pred čemer ga je lisica svarila, kar pomeni, da je zaznavanje vzročno-posledične soodvisnosti motivov olajšano s samo dvakratno ponovitvijo, značilno za pravljичno strukturo.

Že opazovanje pravilne strukture daje slutiti, da je zaznavanje vzročno-posledičnega razmerja med posameznimi motivi neodvisno od števila njenih ponovitev.

Da je res tako, nedvomno dokazuje omenjeni eksperiment Mlakerjeve, ki je sočasno potekal v dveh drugih razredih, razlika med oddelkoma pa je bila prav v številu ponovitev recepcij pravilnega besedila. Medtem ko so učenci enega izmed oddelkov slišali pravljico Zlata ptica le enkrat, jo je v drugem oddelku učiteljica otrokom najprej pripovedovala (kar po teoriji o sugestivnosti živega pripovedovanja povzroča najintenzivnejše literarnoestetsko doživetje), nato je pravljico še brala. Doma so otrokom pravljico brali oz. pripovedovali starši, nato so otroci Zlato ptico brali tudi sami in jo nazadnje poslušali po kaseti. Nato so učenci obeh oddelkov dobili enako nalogo: Razvrsti dele povedi v pravilno vzročno-posledično zaporedje (Mlaker, 1994, str. 96).

Tabela: Rezultati razvrščanja

RAZVRSTITEV	ODDELEK			
	A.		B.	
	Otroci so slišali pravljico enkrat		Otroci so brali/slišali pravljico petkrat	
	f	%	f	%
pravilno	15	68	13	68
nepravilno	7	32	6	32
<b>SKUPAJ</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

Rezultati preverjanja zaznavanja in razumevanja vzročno-posledičnega razmerja kažejo, da med obema skupinama otrok ni nikakršne razlike. Število ponavljanj v eksperimentu ni povečalo zaznavanja vrste motivacijskega sistema, kar pomeni, da ne glede na to, kolikokrat se otroci srečajo z nizom motivov, ostane vzročno-posledično povezanost med njima prazna.

Če torej število ponovitev ne povečuje možnosti za zaznavo vzročno-posledičnega razmerja med motivi, to verjetno pomeni, da otrok take vrste logične strukture sploh ni sposoben registrirati - verjetno zato, ker še nima razvite jezikovne strukture, preko katere bi jo lahko zaznaval in nato razumel.

Na tem mestu je treba nedvomno nekoliko osvetliti povezavo med jezikom in sposobnostjo mišljenja (posebno abstraktnega):

Razmerje jezik-misel, povezanost jezikovnega razvoja z razvojem miselnih operacij, posebej operacij abstraktnega mišljenja in pojmovnosti ter vloga jezika v človekovem spoznavanju (Gnamuš Kunst, 1979, str. 100) - to so že stara filozofska vprašanja, ki se jih danes (tudi empirično) lotevata psihološka in jezikoslovna veda.

Danes med jezikovne zmožnosti poleg jezikovne in komunikativne prištevamo tudi analitično kompetenco. Pojem analitične kompetence opozarja na funkcije jezikovnega sestava v spoznavnih procesih.

Brunner meni, da komunikativna kompetenca obsega pridobitve Piagetovih konkretnih operacij, v katerih je jezik sredstvo za izražanje in reprezentacijo strukture konkretne misli o stvarih. "Pomembno spoznanje o jeziku kot sredstvu mišljenja ni, da

je mogoče z njegovo pomočjo prevesti dejavnost ali predstavo v novo verigo besed in stavkov. Jezik je nov medij, ki nam dopušča, da to, kar smo vanj prevedli, pretvorimo (transformiramo) v novo in učinkovito obliko, česar z drugimi sredstvi ni mogoče storiti. *Tvorna jezikovna pravila in njihovo kombinacijsko bogastvo je potencialno uporabno sredstvo, ki omogoča preiti meje izkušnje.*" (Brunner, 1975).

Analitično zmožnost definira Brunner kot zmožnost, ki omogoča podaljšane (prolonged) operacije mišljenja na temelju jezikovne reprezentacije in stavčne strukture ter se povezuje s postopki mišljenja in reševanja problemov, *ki se ne nanašajo na izkušnje s konkretnimi predmeti, ampak na skupine izjav* (Brunner, 1975).

Olson loči dve različni uporabi jezika, in sicer stavek kot opis zaznave in stavek kot propozicijo. Pod propozicijo misli stavek, ki je v implikativnem razmerju do drugega stavka. Uporaba jezika kot opisa nastopa po njegovem mnenju razvojno pred uporabo jezika kot propozicije, ki je podlaga formalnega deduktivnega mišljenja (Gnamuš Kunst, 1979, str. 87).

Spoznavni proces je potemtakem odvisen tudi od jezikovnega razvoja. Na tem mestu pa se odpira problem jezikovnih primanjkljajev, ki je še posebej izrazit pri uporabi abstraktnih jezikovnih sredstev (Gnamuš Kunst, 1979, str. 58).

Oevermann v svojem delu *Sprache und soziale Herkunft* takole razlaga soodvisnost med spoznavnim in jezikovnim razvojem:

1. Obvladanje določenih jezikovnih skladenjskih sredstev omogoča razvoj nekaterih spoznavnih sposobnosti. Ta zveza se uresničuje v procesu govornega razvoja.
2. Ljudje s pomanjkljivo razvito splošno inteligentnostjo ne morejo izpeljati nekaterih jezikovnih storitev, ker nimajo razvitih potrebnih spoznavnih operacij (Gnamuš Kunst, 1979, str. 103).

Ključ do razumevanja, zakaj nekateri otroci zaznavajo vzročno-posledično logično razmerje, drugi pa ne glede na število njegovih ponovitev tega niso sposobni, gre torej iskati v bolj ali manj (uspešnem) hitrem jezikovnem razvoju.

Slednji je (po teoriji Basila Bernsteina) odvisen predvsem od stimulativnosti oz. nestimulativnosti otrokovega socialnega okolja, od tega, ali živi otrok v jezikovno privilegiranem okolju (ki uporablja razviti jezikovni kod) ali v jezikovno depriviranem okolju (ki uporablja omejeni kod). Ker je ena izmed bistvenih razlik med omejenim in razvitim kodom prav ta, da uporablja razviti kod za upovedovanje stvarnosti skladenjsko zapletene povedi, veliko veznikov in odvisnikov, omejeni pa za upovedovanje iste stvarnosti le kratke, slovnično preproste povedi revne skladenjske gradnje z malo vezniki, in ker se prav skladenjska ravnina pomembno uveljavlja pri razvoju otrokovih spoznavnih operacij, lahko sklepamo, da tista tretjina učencev, ki v testu Mlakerjeve povedi ni znala sestaviti v pravilno vzročno-posledično strukturo, jezikovnih skladenjskih sredstev za izražanje vzročno-posledičnega razmerja, ne pozna in da tudi za to potrebne stopnje spoznavnega razvoja še ni mogla doseči.

Ker je vrsta raziskav pokazala, da je otrokova govorna razvitost pomemben dejavnik učnega uspeha in da je učna uspešnost močnejše povezana z verbalnimi sposobnostmi kot z neverbalno inteligentnostjo (Gnamuš Kunst, 1979, str. 19) lahko pravilnost gornjega izvajanja preverimo, če primerjamo uspešnost pri razporejanju delov povedi v

pravilno logično strukturo s šolsko uspešnostjo drugošolcev, ki so sodelovali v eksperimentu Mlakerjeve (Mlaker, 1994, str. 97).

Rezultati so nedvoumni:

- Vsi učenci z odličnim uspehom so nalogo rešili pravilno.
- To je storila le polovica (57%) učencev s prav dobrim uspehom.
- *Nobeden izmed učencev z dobrim uspehom ni rešil naloge, kar pomeni, da nobeden od njih ni zaznal vzročno-posledične strukture.*

## Sklep

Kljub temu, da otroci v operativnem obdobju svojega bralnega razvoja ne porabijo vse svoje miselne energije za recepcijo posameznega motiva in bi potemtakem pričakovali, da bodo lahko zaznavali tudi tiste besedilne segmente, ki okvir enega motiva presegajo, smo ugotovili, da temu ni tako. Za zaznavanje vzročno-posledične povezave med motivi je namreč potrebna določena stopnja skladišnega jezikovnega razvoja, ki je tisti otroci, pri katerih zaradi njihove manjše šolske uspešnosti predvidevamo nižjo stopnjo verbalne inteligence, še niso dosegli.

## LITERATURA

1. Brunner J. S.: Language as an Instrument of Thought; Davies A. (ed.): Problems of Language & Learning. Heinemann, London, 1975.
2. Brunner J. S.: The Ontogenesis of Speech Acts; Journal of Child Language, Volume 2, Number 1, 1975 str. 1-19.
3. Bühler Ch.: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. Zeitschrift für angewandte Psychologie. Leipzig, 1918.
4. Gnamuš-Kunst O.: Vloga jezika v spoznavnem razvoju šolskega otroka. Ljubljana, 1979.
5. Jauss H. R.: Estetika recepcije. Beograd, 1978.
6. Kordigel M.: Mladinska književnost, otroci in učitelji; Komunikacijski model "poučevanja" mladinske književnosti. Ljubljana, 1993.
7. Kordigel M.: Pravljica in otroška fantazija ali kako je postalo razmišljanje Charlotte Bühler za književno vzgojo aktualnejše kot je bilo kdajkoli poprej. Otrok in knjiga. Maribor, letnik 18, št. 32, 1991, str. 34-42.
8. Mlaker S.: Pravljica osvobaja otroka. Diplomski naloga, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1994.
9. Morgan D.: Connecting Literature to Student's Lives. College English, Volume 55, Number 5, 1993, str. 491-500.
10. Oevermann U.: Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt am Main, 1972.
11. Saksida I.: Izhodišča in modeli šolske interpretacije. Ljubljana, 1994.
12. Saksida I.: Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko. Maribor, 1994.
13. Saksida I.: Mladinska književnost na razredni stopnji osnovne šole. Ljubljana, 1992.

*Dr. Metka Kordigel (1956), docentka za didaktiko slovenskega jezika s književnostjo na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalka, avtorica člankov s področja didaktike mladinske književnosti.*  
 Naslov: Trg Dušana Kvedra 14, 62000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 30 25 68

Dr. Albinca Pesek

## Razvijanje pojmovnega sistema predšolskih otrok s pomočjo glasbe

UDK 372:78

DESKRIPTORJI: glasba, pojmovni sistem, predšolski otrok

POVZETEK - Otroci pri spoznavanju različne glasbe razvijajo kognitivne strukture, kamor vvrščajo glasbene vtise. Ker predšolski otroci značilnosti, ki izhajajo iz glasbe, še ne morejo izraziti, jih povezujejo s posameznimi neglasbenimi konkretizacijami. V eksperimentalnem programu, ki je bil namenjen 5 do 6-letnim otrokom in njihovim staršem, so otroci povezovali značilnosti posamezne vrste glasbe z barvami. Rezultati so pokazali, da so otroci že pred šestim letom starosti sposobni logičnih operacij serializacije (urejanja glasbenih vtisov glede na njihove razlike) in klasifikacije (urejanje glasbenih vtisov glede na njihove podobnosti).

UDC 372.78

DESCRIPTORS: music, conceptual system, pre-school child

ABSTRACT - While learning about various kinds of music, children develop cognitive structures for storing musical impressions. Regarding the fact that pre-school children are unable to express features related to musical sound, they help themselves with non-musical concretizations. Within the experimental program created for 5-6 year olds and their parents, children were asked to relate features of particular tunes to colours. The results of the experiment confirmed that logical operations such as serialization (organization of musical impressions according to differences) and classification (organization of musical impressions according to similarities) can be developed before age six.

## Uvod

Glasbo ponavadi povezujemo s čustvi in razpoloženjem, vendar je pomembna tudi njena povezava z znanostjo. Že v antiki in srednjem veku je glasba poleg aritmetike, geometrije in astronomije predstavljala osnovo posvetne izobrazbe (quadrivium). V novejši zgodovini se veliko znanstvenikov, kot so J.F. Herbert, E. Hanslick, G.W.F. Hegel in T. Adorno, strinja, da je mišljenje pomemben del v glasbenem izkustvu.

Pomemben cilj predšolske glasbene vzgoje in izobraževanja je tudi razvijanje otrokove sposobnosti za razumevanje glasbene umetnosti. S poslušanjem, ritmičnim gibanjem, petjem, instrumentalnimi izkušnjami in ustvarjalno dejavnostjo si otrok postopoma oblikuje glasbene pojme in širi razumevanje o elementih, ki jih vsebuje glasba: o dinamiki, tempu, tonskih višinah, ritmu in dobi, timbru, harmoniji, formi in glasbenem stilu. Ko se otrok zaveda teh elementov, postanejo njegovi pojmi jasnejši in bolj opredeljeni, rezultat pa večje razumevanje in poznavanje glasbe, ki jo posluša in izvaja.

"Z introspektivnega vidika bi lahko rekli, da je pojem zavedanje skupnosti oziroma skupnih značilnosti različnih predmetov in pojavov" (Pečjak, 1977, str. 342). Pojem je torej mentalna konstrukcija ideje ali predstave, ki se v določenem okolju oblikuje na podlagi dojemanja predmetov ali dogodkov in izkušnjah z njimi. To je posplošeno

razumevanje, ki ga posameznik gradi kot rezultat izkušenj in ki v njem po teh izkušnjah ostane. Pojem predstavlja poskus posameznika, da organizira vtise, ki jih sprejema v okolju, in jih povezuje tako, da imajo zanj nek pomen (Lefrancois, 1982). To je individualni način urejanja osebnostnih izkušenj.

Otroci in tudi odrasli oblikujejo, gradijo, pojasnjujejo, razvijajo in razširjajo pojme z lastno mentalno in telesno dejavnostjo s predmeti in dogodki v lastnem življenju. Uporabljajo vseh pet čutil, ko delajo s predmeti, rešujejo probleme, ustvarjajo in sprašujejo.

J. Piaget, ki se je veliko ukvarjal z razvojem otrokovega pojmovnega sistema, je trdil, da otrok pred sedmim letom starosti ni sposoben pojmovati vzročnosti. Mnogi avtorji pa mu očitajo, da je bil v svojih raziskavah pristranski, ker je dostikrat postavljaj otrokom vprašanja, ki so bila daleč od njihovega izkustva (Pečjak, 1977, str. 317). Nekateri raziskovalci so ugotovili, da otroci veliko bolj zrelo odgovarjajo na vprašanja o stvareh, o katerih imajo bogatejše izkušnje.

Pojmi so sprva nejasni in splošni. Z nadaljnimi izkušnjami z objekti in dogodki postajajo bolj natančni. Vsako novo izkušnjo gradi otrok na svojih prejšnjih razumevanjih. Pojmi se spreminjajo in postajajo jasnejši v skladu z otrokovimi izkušnjami.

Dojenček se uči prepoznavati materin glas. Kasneje sliši govorjenje in petje svojih bližnjih. Njegovi pojmi o vokalni kvaliteti se razširjajo. Vokalne izkušnje si kasneje povečuje s poslušanjem zabavne glasbe, oper, orkestralnih del.

Prvi korak pri oblikovanju pojmov je uporaba čutil za sprejemanje stvari in dogodkov. V glasbeni vzgoji to pomeni, da mora otrok imeti mnogo izkušenj pri poslušanju glasbe, videti in dotakniti se mora vseh zvočil. Po določenem času začne graditi svoj lastni sistem strukturiranja in povezovanja glasbenih izkušenj. To, kar sliši danes, primerja s tem, kar je slišal včeraj. Zaznava razlike in podobnosti v glasbi, ki je v njegovih izkušnjah. Začne se usmerjati na določene glasbene elemente, morda na ritem in melodijo ter nanju reagira z gibanjem in petjem. Organizira mišljenje o svojih glasbenih izkušnjah in spoznava, da je včasih glasba tiha in včasih glasna, da včasih poje ženska in včasih moški.

Reagirane na glasbo in razvoj glasbenih pojmov se začne ob rojstvu in se nadaljuje skozi vse življenje. Otrok sliši zvoke v svojem okolju in eksperimentira z glasom. Čim več ima otrok glasbenih izkušenj, tem več glasbenih pojmov si razvije. Zagotoviti mu moramo čim več poslušalskih izkušenj: poslušanje zvokov iz okolja, žive in posnete glasbe, glasbe iz različnih kultur in obdobj, ter vokalne, instrumentalne in elektronske glasbe. Otrok mora eksperimentirati ob ustvarjanju in izvajanju glasbe z uporabo raznih zvočil v svojem okolju, uporabljati mora svoj glas in druge instrumente.

Z izkušnjami si otrok v daljšem času razvije mnoge glasbene pojme. Začenja čutiti in potem vedeti, da se človeški glasovi med seboj razlikujejo, da je nekatera glasba hitrejša od druge, da ima glasba svoj začetek in konec, da so nekateri toni visoki, drugi nizki in tako naprej.

Nekateri glasbeni pojmi se pojavijo relativno zgodaj v življenju, na primer pojmi o dinamiki, zvočni barvi ali tempu. Otrok sicer ne zna besedno izraziti teh pojmov, zna pa povedati, da je petje glasno ali tiho, prepozna instrument, na katerega smo zaigrali

melodijo, in ve, da je pesmica vesela, če je hitra. Pojma, kot sta forma in harmonija, se razvijeta kasneje. Prvi med petim in šestim letom, drugi pa po sedmem ali osmem letu (prim. Zimmerman, 1971).

Dosedanje raziskave so pokazale, da ima dednost sicer vpliv na razvoj otrokovih intelektualnih sposobnosti, vendar so odločilnega pomena pri tem razvoju vplivi, ki jih otrok pridobiva iz okolja. Neusmerjene izkušnje z glasbo pa niso dovolj. Otroci morajo dobiti natančna navodila in spodbude, ki jih vodijo k spoznavanju glasbe in tudi reagiranju nanjo z gibanjem, izmišljanjem zgodbic, risanjem in tako naprej. F. Arnoff (1969) trdi, da ni dovolj vedeti, da otroke lahko naučimo gibanja, petja in igranja na instrumente ter da se lahko na teh področjih razvijajo in izpopolnjujejo; zagotoviti moramo pogoje za pridobivanje potrebnih spretnosti in glasbenega repertoarja ter razviti učne strategije, da bi pomagali otrokom razviti hevrstične tehnike za nadaljnjo kognitivno in afektivno rast v glasbi.

### Organizacija eksperimentalnega programa

V eksperimentalnem programu sta sodelovali dve skupini, sestavljeni iz šestnajstih (5-6 letnih) naključno izbranih otrok in njihovih staršev. Vzgojno-izobraževalno delo je potekalo v šolskem letu 1992/93 dvakrat tedensko od petinštirideset do devetdeset minut. Pri neposrednem pedagoškem delu so sodelovali otroci in tudi njihovi starši. Domače delo so usmerjale glasbene vsebine, ki so jih udeleženci programa spoznavali pri glasbenih urah. Starši so vsak dan opazovali otroka pri glasbenih dejavnostih, zapisovali ugotovitve in jih posredovali pedagogu.

Pri obravnavanju posameznih glasbenih vsebin smo prostor uredili tako, da je bilo mogoče doživljati glasbo v kontekstu njenega geografskega in zgodovinskega izvora.<sup>1</sup>

Vsaka družina je pred začetkom glasbenega programa dobila sedem barvnih kaset, tri pesmarice ter gradivo za starše,<sup>2</sup> sproti pa tudi liste z navodili za domače delo.

### Cilji eksperimentalnega programa

Med osnovne cilje eksperimentalnega programa smo uvrstili:

- spodbujanje skupnega muziciranja v otrokovi družini,
- multikulturno prosvetljevanje,

<sup>1</sup> Ko smo se, na primer, ukvarjali z japonsko glasbo, smo v igralnico prinesli predmete in slike iz Japonske ter cvetove japonske češnje. Uredili smo si tudi kotiček za pitje čaja na japonski način. Doživljanje baročne glasbe smo podkrepili z baročnimi slikami in predmeti, ki so jih otroci prinesli s seboj.

<sup>2</sup> V gradivu za starše so bile navedene osnovne informacije o skladbah na kasetah ter o njihovih skladateljih in obdobjih, iz katerih so.

- razvijanje otrokovega pojmovnega sistema s pomočjo glasbe iz različnih geografskih okolij in zgodovinskih obdobij,
- spoznavanje slovenske glasbene dediščine,
- razvijanje otrokovih interesov za glasbene dejavnosti,
- razvijanje otrokovih glasbenih sposobnosti,
- razvijanje otrokovih spominskih sposobnosti, predvsem glasbenih,
- širjenje otrokovega glasbenega znanja,
- razvijanje delovnih navad.

V tem sestavku bomo posebej izpostavila cilje, ki smo jih opredelili pod tretjo alinejo.

### Razvijanje otrokovega pojmovnega sistema glede stilnih značilnosti posamezne glasbe

Otroci skozi interakcije z različno glasbo razvijajo kognitivne strukture, kamor uvrščajo glasbene vtise. Ker predšolski otroci značilnosti, ki izhajajo iz glasbe, še ne morejo izraziti, jih povezujejo s posameznimi neglasbenimi konkretizacijami. V eksperimentalnem programu so otroci povezovali značilnosti posamezne glasbe z barvami.

Skladbe iz različnih geografskih okolij in zgodovinskih obdobij smo sistemizirali tako, da smo jih posneli na kasete različnih barv. Po razgovoru z otroki različnih starosti smo ugotovili, da velika večina otrok doživlja svetlo barvo kot "staro" in temno kot "novo". Otroci so posamezne barve po "starosti" razvrstili po naslednjem vrstnem redu: rumena, svetlo oranžna, temno oranžna in rdeča. Glede na "starost" barv smo razvrstili tudi glasbo iz različnih zgodovinskih obdobij: glasbo iz baroka smo posneli na rumeno kaseto, iz klasicizma na svetlo oranžno, iz romantike na temno oranžno in iz 20. stoletja na rdečo. Jazz so otroci povezali s črno barvo, ki jih je spominjala na izvajalce, ki so pretežno temnopolti. Tako smo jazz uvrstili na črno kaseto. Ljudska glasba tudi po mnenju otrok predstavlja glasbeno zakladnico vsakega naroda, zato so predlagali za posnetke ljudske glasbe kaseto zlate barve.<sup>1</sup>

Kriteriji za izbor glasbe so bili zgodovinska in geografska raznolikost, dolžina posameznih skladb oz. odlomkov in jasno izražena značilnost, ki smo jo želeli obdelati v okviru določenega vzgojno-izobraževalnega smotra.<sup>2</sup>

Z vsako od petintridesetih skladb smo želeli doseči naslednje:

- prikazati značilnosti določenega geografskega okolja oz. zgodovinskega obdobja,

<sup>1</sup> Za kaseto, kamor smo posneli otroške vokalne ljudske in umetne pesmi, smo izbrali otrokom najbolj priljubljeno barvo - vijoličasto. Glasbenih primerov iz te kasete nismo uvrstili v raziskovalno vprašanje, ki se nanaša na razvoj otrokovega pojmovnega sistema.

<sup>2</sup> *Primeri:*

a. Skladbo *V votlini gorskega kralja* iz suite Peer Gynt, romantičnega skladatelja E. Griega, smo namenili doživljanju ter analizi agogike (accelerando) in dinamike (crescendo).

b. Ob ljudski instrumentalni skladbi *Mexican Hat Dance* so otroci ugotavljali zvočno barvo (glasbila), formo (ABA) in menjavo metruma (dvo-dobni taktovski način v A-delu in tri-dobni v B-delu).

- dograjevati otrokov pojmovni sistem glede stilnih značilnosti posameznih skladb ob povezavi z barvnimi neglasbenimi konkretizacijami,
- izzvati doživljanje razpoloženja v posamezni skladbi in
- izzvati doživljanje in razumevanje določenih teoretičnih zakonitosti.

### Evalvacijske tehnike

Za ugotavljanje otrokovih sposobnosti za razlikovanje skladb iz različnih zgodovinskih obdobij in geografskih okolij smo pripravili dva testa, in sicer za prepoznavanje znanih in neznanih skladb.

Prvi test smo izvajali v dveh zaporednih učnih enotah na koncu glasbenega programa. Otroci so vsakič uvrščali po pet znanih skladb v določeno geografsko okolje oz. zgodovinsko obdobje. Barvne listke so otroci postavljali na označena polja na testnih listih.<sup>1</sup> Za vsako pravilno uvrščeno skladbo je otrok dobil eno točko.

Drugi test smo prav tako kot prvega izvajali po enakem postopku na koncu glasbenega programa, le da so otroci tokrat povezovali neznane skladbe z geografskimi okolji in zgodovinskimi obdobji.

Priljubljenost posameznih skladb smo ugotavljali z vprašalnikom za starše o otrokovem veselju do poslušanja skladb iz različnih zgodovinskih obdobij in geografskih okolij, ki so ga starši izpolnili prav tako na koncu glasbenega programa. Z ocenami od 1 do 5 (pri čemer je 1 pomenila "ne mara" in 5 "ima zelo rad") so ocenili priljubljenost posamezne vrste glasbe, posnete na različnih kasetah. Odgovori staršev so nam povedali, kako so se otroci odzivali na posamezno glasbo.

### Rezultati eksperimenta

Otroci so na testu Prepoznavanje znanih skladb (glede na njihov geografski in zgodovinski izvor) pravilno ugotovili 83,12 % skladb, na testu Prepoznavanje neznanih skladb (glede na njihov geografski in zgodovinski izvor) pa so pravilno ugotovili 68,12 % skladb. Stopnja povezanosti med časom, namenjenim domačemu delu, in uspehom otrok na obeh testih je po Kullbackovem preizkusu statistično pomembna na ravni tveganja manj kot 1%.

Povprečne ocene, s katerimi so starši ocenili priljubljenost glasb iz različnih zgodovinskih obdobij in geografskih okolij, so naslednje: barok 4.19, klasicizem 4.19, romantika 4.50, 20. stoletje 4.75, jazz 4.94, ljudska glasba 4.94, otroške ljudske in umetne pesmi 4.63.

<sup>1</sup> Rumena listič je pomenil skladbo iz baroka, svetlo oranžen iz klasicizma itd.

## Interpretacija rezultatov

Otroci so dosegli visoke rezultate na obeh testih Prepoznavanja skladb. Vzrok za uspeh lahko pripišemo uspešnim pedagoškim strategijam ter času, namenjenemu domačemu delu. Raziskava je pokazala, da so otroci, ki so posvetili več časa domačemu delu, dosegli višje rezultate na obeh testih prepoznavanja skladb zaradi:

- utrjevanja povezav med skladbami in neglasbenimi konkretizacijami (barvami posameznih kaset) in
- utrjevanja pojmovnega sistema glede skupnih značilnosti skladb iz posameznih geografskih okolij in zgodovinskih obdobij.

Povprečne ocene, s katerimi so starši ocenili priljubljenost posamezne vrste glasbe na podlagi opazovanja svojih otrok, se med seboj bistveno ne razlikujejo zaradi:

- pedagoških strategij, ki so omogočile sprejemanje vse vrste glasbe,
- odprtosti in neobremenjenosti otrok za sprejemanje novih, njim neznanih glasbenih vsebin,
- veselja do poslušanja skladb in raznovrstnih dejavnosti, ki so spremljale poslušanje glasbe.

## Zaključek

Z izborom glasbenih vsebin smo vplivali na kognitivno, afektivno in psihomotorično področje otrokovega razvoja. Na kognitivnem področju smo želeli razviti otrokove logične operacije serializacije (urejanje glasbenih vtisov glede na njihove razlike) in klasifikacije (urejanje glasbenih vtisov glede na njihove podobnosti). Rezultati eksperimentalnega programa so pokazali, da so otroci že med petim in šestim letom starosti sposobni ločevati glasbo glede na njeno geografsko in zgodovinsko pripadnost. Torej je čas pred vstopom v šolo izredno pomemben za razvijanje otrokovih kompleksnih zvočnih predstav oz. avdiacije<sup>1</sup> glasbe različnega izvora. Logične operacije serializacije in klasifikacije sodijo po Piagetu v stopnjo konkretnih operacij, ki zajema obdobje od sedmega do enajstega leta. Z raziskavo pa smo ugotovili, da lahko na glasbenem področju s primernimi metodami dosežemo začetek razvijanja otrokovih logičnih operacij že pred šestim letom. Z nadaljnjim usmerjanjem otrokovega glasbenega razvoja bi lahko dosegli nesluten napredek pri razvoju otrokove avdiacije in glasbene pismenosti.

Otrok je v predšolskem obdobju neobremenjen in odprt za sprejemanje vseh glasbenih zvrsti. Z rezultati raziskave smo dokazali, da med priljubljenostjo posamezne vrste glasbe pri otrocih ni bilo bistvenih razlik. Z enakim veseljem so sprejeli glasbo Mozarta, Lutoslawskega in Indijancev. To dejstvo znova dokazuje, da je predšolsko obdobje čas, ko lahko otroku ponudimo kvalitetne glasbene vsebine, ki bodo postale

<sup>1</sup> Ameriški glasbeni psiholog in pedagog E. Gordon je skoval termin "avdiacija", ki mu pomeni slušno predstavo. Ta je po njegovem mnenju temelj kognitivne glasbene psihologije (Gordon, 1984)

del njegove glasbene govorice. Glasbena pedagogika bi morala glede izbora glasbenih vsebin preseči klasične evropsko usmerjene muzikološke koncepte. Sodobna etnomuzikologija poudarja enakovrednost glasbe vseh zgodovinskih obdobij in geografskih okolij, ki bi morale biti v enaki meri zastopane v glasbeno-pedagoškem procesu. Otrok bo tako spoznaval in cenil ne le tisto glasbo, ki ga obdaja, temveč se bo približal razmišljanju svetovnih glasbenih ustvarjalcev.

## LITERATURA

1. Arnoff, F. (1969). *Music and Young Children*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
2. Boardman, E. (1989). *Dimensions of Musical Thinking*. Reston: Music Educators National Conference.
3. Frances, R. (1988). *The Perception of Music*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
4. Gordon, E. (1984). *Learning Sequences in Music*. Chicago: G.I.A. Publications, Inc.
5. Lefrancois, G.R. (1982). *Psychological Theories and Human Learning*. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.
6. Machlis J. (1990). *The Enjoyment of Music: An Introduction to Perceptive Listening*. New York: W.W.Northon & Co.
7. Moog, H. (1967). *Beginn und erste Entwicklung des Musikerlebens im Kindersalter*. Ratingen: A. Henn Verlag.
8. Pečjak, V. (1977). *Psihologija spoznavanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
9. Piaget, J. (1929). *The Child Conception of the World*. London: K. Paul, Trench, Trubner & Co.
10. Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press
11. Serafine, M.L. (1980). *The Piagetian Research in Music*. Council for Research in Music Education, 62, 1-21.
12. Serafine, M.L. (1988). *Music as Cognition*. New York: Columbia University Press
13. Wadsworth, B.J. (1989). *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development*. New York: Longman.
14. Zimmerman, M. (1971). *Musical Characteristics of Children*. Washington, D.C.: Music Educators National Conference.

## Vzgojne vrednote pouka zgodovine

UDK 372.893

DESKRIPTORJI: vzgojne vrednote, zgodovinska snov

POVZETEK - Sodobni pouk zgodovine mora nevsiljivo poudariti tudi vzgojne vrednote: humanistične, moralno-etične in estetske.

V času globoke krize vrednot, v času izgubljanja smisla za kulturne vrednote, vse močnejšega tehnokratizma in potrošniške miselnosti je vzgojna plat še posebno zanimiva.

Obravnavanje zgodovinske snovi nudi obilo možnosti za vzgojne vplive od antike, prvega zgodovinskega obdobja v razmahu humanističnih idealov, do posameznikov, ki so s svojo pokončnostjo simbol nepodkupljivosti in poštenosti, do čudovitih dosežkov v umetnosti, arhitekturi, kiparstvu, slikarstvu in literaturi. Primerov vzgojnih komponent pri pouku zgodovine je nešteto, bogata zgodovinska snov ima močan vpliv na mladega, razvijajočega se človeka, na njegovo čustvovanje in odnos do soljudi in celotne družbe.

### Vzgojne vrednote pouka zgodovine

V času globoke krize vrednot, v času zgubljanja smisla za kulturne vrednote, v času vse močnejšega tehnokratizma in potrošniške miselnosti je vzgojna plat pouka še kako pomembna.

Šola prevzema velik del odgovornosti za vzgojo in izobrazbo mladih. Menimo, da naše šole to poslanstvo slabo opravljajo, saj so vse preveč storilnostno usmerjene in vse premalo poudarjajo vertikalno komponento bivanja. V mislih imamo posredovanje moralne in estetske kulture, pristnih človeških vrednot.

Treba je skrbeti tudi za kultiviranje otrokove etične, estetske, socialne in psihoške naravnosti.

Mlad človek mora imeti visoko postavljeno aspiracijsko raven, zato ga moramo že zgodaj ustvarjalno motivirati. Ne sme biti zgolj praktično (porabniško, materialistično), torej horizontalno usmerjen. Gre za pravo postavitev vrednostne lestvice, ki jo oblikuje tudi vzgojna komponenta pri pouku. Za uspešno delo človek potrebuje znanje, strokovnost pa tudi vzgojo.

Kje je v tem razmišljanju pouk zgodovine?

UDC 372.893

DESCRIPTORS: educational values, history topics

ABSTRACT - Modern history lessons should unobtrusively emphasize values - humanistic, moral and ethical as well as aesthetic. At the time of deep value crisis when cultural values are losing in importance and an ever stronger technocracy is being established, the value teaching aspect becomes especially interesting. Historical contents offer an abundance of opportunities for value influence from the time of Ancient Greece - the first historical period concerned with humanistic ideals on, to the upright individuals - the symbols of incorruptibility and honesty, to the wonderful achievements in art, architecture, sculpture, painting and literature. There are countless examples of value teaching possible within history lessons. The rich historical content has a strong influence on a young and developing person, his emotional life and his relationship towards his fellowmen and the society as a whole.

Pouk zgodovine je v praksi še vedno velikokrat preveč deskriptiven, premalo poglobljen, premalo individualiziran, z neustreznimi korelacijami in aplikacijami, s premalo primerjavami in premajhnim poudarkom na vzgojnih vrednotah.

V smislu posodabljanja, odprtosti, privlačnosti in življenjskosti moramo na novo opredeliti vsebino, cilje in vlogo predmeta, pa tudi zasnovati tak koncept pouka zgodovine, ki bo učenca pripravljalo na življenje z manj dejstvi, brez vsiljene ideologije, z več premišljene vzgojnosti, z analogijami, komparacijami, aktualizacijami in z metodami, ki silijo učenca v aktivnost, k lastnemu opazovanju in sklepanju.

Kako realizirati vzgojne vrednote pri pouku zgodovine, kako vplivati na oblikovanje otrokove vrednostne lestvice, kako poleg horizontalne storilnostne komponente poudariti še vertikalno, ki se manifestira v humanističnem idealu, v materialni in duhovni kulturi?

Pouk zgodovine lahko z bogato snovjo mlade tudi kulturno in duhovno oblikuje. S svojimi vzgojnimi komponentami jim nudi življenjsko pomoč in orientacijo pri obvladovanju trenutnih in bodočih življenjskih nalog.

Vzgojnih komponent pri pouku zgodovine je nešteto, bogata zgodovinska snov ima močan vpliv na mladega človeka, na njegovo čustvovanje in odnose do soljudi in celotne družbe. Odnosi med ljudmi, vrednote, potrebe, želje, iskanja spremljajo človeka od prvih znanih skupnosti do danes. Od antičnih pa do današnjih časov se tudi zgodovina (ne le umetnost ali filozofija) ukvarja s človekom in njegovim iskanjem večne resnice, z njegovo bolečino, njegovo ljubeznijo. Išče svobodo, govori o pravici in resnici.

Vzgoja humane in mnogostransko razvite osebnosti, ki s pomočjo vzgoje spoznava moralne, estetske in tehnične dosežke prejšnjih generacij, je zelo odgovoren in težak pedagoški proces.

Posebej poudarjamo vzgojne vrednote pouka zgodovine: humanizem, moralno-etična vzgoja, materialna in duhovna kultura ter estetska vzgoja.

### Humanistični pomen pouka zgodovine

Humanistični ideal pogosto interpretiramo kot zahtevo po popolnosti življenja oz. z zahtevo po "človeškem" človeku. Prav s poukom zgodovine lahko ideal humanizma mlademu človeku zelo približamo.

Vso grško in rimsko antiko štejem za prvo zgodovinsko obdobje v razmahu humanističnih idealov. Človeštvo se še danes vrača k temu antičnemu modelu, ki je razglasil samega sebe za najmočnejšo silo, za merilo vseh stvari.

V vsebino antičnega humanizma spada ideal lepega in dobrega človeka, ideal sožitja, mirnega reševanja sporov, ideal požlahtnjenja človeškega bitja z umetnostjo, ideal harmonije z naravo itd.

Idejo humanizma so Grki oblikovali v umetnosti, filozofiji, književnosti in političnem življenju.

Ob tem moramo učence opozoriti na zgodovinske okoliščine in na primere, ko v praksi ideja antičnega humanizma ni zaživela. Stara Grčija je bila sužnjelastniška država, kjer so o usodi dežele odločali le svobodni moški, tako ženske kot sužnji pa so bili v podrejenem položaju. Številne vojne, ideja o večvrednosti Atencev ipd. kažejo tudi na nemoč antičnega humanističnega ideala.

Tudi humanizem novega veka se vrača h koreninam in ga plemeniti z novimi izkušnjami človeštva. Na tej poti k človeku je veliko ovir. Pot je strma in naporna, od vseh terja veliko potrpljenja in odpovedovanja.

### Moralno-etična vzgoja

V zgodovinski snovi je mnogo primerov značajnih, nepodkupljivih in poštenih posameznikov na vojaškem, političnem in kulturnem področju. Pokončni posamezniki, kot so bili Giordano Bruno, Nikolaj Kopernik, Galileo Galilei in drugi, se kljub grožnjam z grmado niso odpovedali svojim nazorom.

Ne zanemarimo tehničnih izumiteljev, kot so bili npr.: James Watt, Thomas Edison, Nikola Tesla, Albert Einstein, Louis Pasteur idr.

Upoštevajmo tudi nacionalni vidik, npr.: kaj pomeni Bismarck Nemcem in ali pomeni enako tudi drugim narodom ipr.

### Materialna in duhovna kultura

Humanistični ideal se je manifestiral tudi v materialni in duhovni kulturi. Kulturno-zgodovinski ostanki in spomeniki mladega človeka duhovno bogatijo, izobražujejo, utrjujejo njegovo družbeno zavest in ga moralno krepijo.

Učenca navdušuje samozavest, čistost in vzvišenost klasične Grčije, Rima, središč starega vzhoda itd.

Ob navedenem in ob ustrezni nazornosti vzbudimo v učencu spoštovanje do dela, čudenja ob tem, kaj vse zmore človek, tudi spoštovanje do preprostih množic, posameznika - človeka.

Bogate materialne dediščine nimajo le zibelke civilizacije, ampak tudi naša domovina. Izberimo najvažnejše kulturno-zgodovinske spomenike in peljimo učence, da jih vidijo. Ob tem vzljubijo in začnejo spoštovati kulturno-zgodovinsko dediščino, svoj narod, svojo zgodovino in pridobivajo čut za varovanje kulturne dediščine.

Pri pouku zgodovine učence navdušimo za ogled, vzbujamo pa tudi smisel za zbiranje zgodovinskih reči: dokumentov, starih knjig, novcev in drugih materialnih ostankov. Ob takem natančnem in zamudnem delu se učenci navadijo tudi na vztrajnost in preciznost pri delu.

### Estetska vzgoja

Učencem na ta način razvijamo tudi estetski čut in vzgojno vplivamo na doživljanje lepote, harmonije in razvoj umetniškega navdiha. Estetska vzgoja vpliva na vsestranski razvoj osebnosti. Včasih spričo bleščečih dosežkov, ki so jih ustvarili stari Grki v umetnosti, arhitekturi, kiparstvu, slikarstvu in literaturi, težko verjamemo, da tvorci vse te lepote (del njihovih rok in uma) niso bili polbogovi, marveč ljudje.

Čudovite rozete in veličastni portali gotskih katedral, mogočne renesančne kupole, bogati baročni okraski, arabeske, mošeje, indijske pagode, kitajska svetišča - koliko priložnosti za estetsko vzgojo! Bogate srednjeveške freske po naših samostanih in cerkvah, npr. v Hrastovljah: koliko lepote v tej preproščini! Koliko lepote se skriva v naših mestih, na podeželju, v gradovih! Veliko teh stvari lahko uporabimo pri pouku zgodovine in tako razvijamo učencu estetski čut, vplivamo na njegovo doživljanje lepote, harmonije in spodbujamo umetniški navdih.

### Vzgojne vrednote pri obravnavi kmečkega upora leta 1515

Ob analizi teksta Iz srednjeveških urbarjev, Zgodovinska čitanka za 6. razred, str. 37 in teksta Pritožbe bohinjskih kmetov Briksenškemu škofu, Situla 13, str. 123 razvijamo v učencih predstavo o zatiranju. Zatiranje manjšine s strani večine in zatiranje posameznika bomo moralno ovrednotili. Ob tem si bodo učenci razvijali svoje lastne vrednostne sodbe. V srednji šoli bomo bolj poudarili ekonomsko zatiranje.

Med povodi za prvi slovenski kmečki upor izpostavimo Thurnovo samovoljo. Ko predstavljamo samovoljo grofa Thurna na konkretnem primeru, opozorimo na vzgojne vrednote. Opozorimo tudi na samovoljo fevdalca Johanna Neuhauserja na Tolminskem! Samovoljo, nasilje in teptanje pravic označimo kot negativne vrednostne vzorce.

Učenci v osnovni in srednji šoli s pomočjo literature (Bogo Grafenauer, Boj za staro pravdo na Slovenskem, str. 87) ugotovijo, da je kmečka zveza stanovska organizacija, ki je bila usmerjena proti krivicam in bremenom, ki so tlačila kmeta, in zato tudi proti tistim, ki so mu ta bremena nalagali. Sklenemo, da je za doseg cilja potrebna enotnost, povezanost v tem primeru pa tudi povsod drugod, npr. v razredu.

Učenci zvedo, da je bila med kmeti tudi neenotnost. Slednje podkrepimo z dejstvom, da so bile ovire, ki jih je prinašalo v kmečki način bojevanja tudi kmečko gospodarstvo (vezani so na obdelovanje zemlje). Za vsakega podložnika je bil prvi boj zoper domačega graščaka.

Ne pozabimo poudariti tudi diferenciacije na vasi, ki je dodatno vplivala na kmečko neenotnost. Ob navedenih primerih ovrednotimo kmečko neenotnost in ugotovimo posledice le-te.

Učenci spoznajo in ovrednotijo kmečko zmoto v odnosu do cesarja. Cesar je v svojem odnosu do kmetov neiskren in dvoičen. Učenci si ob takih primerih oblikujejo svoj značaj in moralne vrednote.

V osnovni in srednji šoli na osnovi odgovora kmetov, da zveze ne bodo zapustili ne ta dan ne nikoli, učenci pridobijo tudi vzgojne vrednote. Odločnost kmetov krepi tudi dinamične sile pri učencu (odločnost, vzdržljivost, zagrizenost, borbenost).

Učence opozorimo, da so prve tiskane slovenske besede povezane s kmečkimi upori. "Stara pravda in le vkup, le vkup, le vkup, uboga gmajna!" Ovrednotimo pomen prvih tiskanih besed. V srednji šoli bodo dijaki s pomočjo literature (Bogo Grafenauer, Boj za staro pravdo na Slovenskem, str. 71-72) ovrednotili kruta dejanja posameznih plemičev (Wolfgang Stubenberg, Marko iz Klisa). Ugotovili bodo, da so taka dejanja še dodatno razsrdila kmete. Hkrati bodo tudi moralno ovrednotili ta dejanja.

Učencem v osnovni šoli bomo ob razgovoru o širjenju upora omenili še dodatne vzroke. Ob krutem ravnanju viteza Marka iz Klisa spomnimo učence na "viteške viteze". Pravi vitez je bil pogumen: braniti je moral šibke, neoborožene, ženske, reveže, sirote. Svoj meč je smel potegniti le za pravično stvar. Ni smel biti ne surov ne bojazljiv.

Ob takih in podobnih primerih lahko naučimo otroke verjeti v svojo lastno sposobnost nekaj spremeniti in jim tako ponudimo vir, iz katerega bodo črpali pogum in zaupanje vase na poti skozi življenje.

## LITERATURA

- Božič B.: Trojar Štefan: Zgodovina za tehniške šole, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1980.
- Demarin J.: Pouk zgodovine v osnovni šoli, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1964.
- Djurić M.: Stihija savremenosti, Društveno-filozofska razmatranja, Srpska književna zadruga, Beograd 1972.
- Drašković B., Dvoržak N., Gršič D., Siroglavić S.: Metodiki priručnik za nastavnika uz udžbenik povjesti Čovjek u svom vremenu 1, Školska knjiga, Zagreb 1985.
- Grafenauer B.: Boj za staro pravdo na Slovenskem, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1965.
- Grafenauer B.: Zgodovina slovenskega naroda, IV. zvezek, Glavna zadruga zveza, Ljubljana 1961.
- Grafenauer B.: Problematika izrade programa istorije kao obaveznog predmeta zajedničkog programa osnovnog usmerenog obrazovanja u reformiranoj školi, Pouk zgodovine, št.1, 1979.
- Grobelnik I., Voje I.: Zgodovina 3, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1988.
- Gross M.: Historijska znanost, izd. Sveučelište Zagreb, Zagreb 1976.
- Jemalič J.: Konceptija savremenog udžbenika, Školska knjiga, Zagreb 1986.
- Kos M., Gestrin F., Melek V.: Zgodovinska čitanka za 6. razred osnovnih škol, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1976.
- Kranjec M.: Zimzelen na slovenskih tleh, Prešernova družba, Ljubljana 1972.
- Martković H.: Povjest 1. Udžbenik za usmerjeno obrazovanje, Školska knjiga, Zagreb 1986.
- Razprave Narodnega muzeja v Ljubljani, Situla 13, Ljubljana 1973.
- Zgonik M.: Zgodovina v sodobni šoli, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1968.
- Walters J. D.: Vzgoja za življenje, Mohorjeva družba, Celje 1990.
- Weber T.: Teorija in praksa pouka zgodovine v osnovni šoli, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1981.

Mag. Dragan Potočnik (1959), asistent za didaktiko zgodovine na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Maistrova ul. 20, 62000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 21 10 36

## Stanje in trendi uporabe računalnika v osnovni šoli

UDK 373.32/.34:681.3

*DESKRIPTORI: fakultativni pouk, interesne dejavnosti, naravoslovno-matematično področje, dodatni pouk, dopolnilni pouk, računalnik pri pouku*

*POVZETEK - Avtor v prispevku posreduje delne rezultate raziskave Stanje in trendi uporabe računalnika v slovenskih osnovnih šolah, ki ga je po naročilu Projektnega sveta za računalniško opismenjevanje izvedel Raziskovalni inštitut Pedagoške fakultete v Mariboru. Prikazana je pogostost uporabe računalnika na posameznih predmetnih področjih osnovne šole, in to na razredni ter predmetni stopnji, pa tudi smernice za nadaljnji razvoj.*

UDC 373.32/.34:681.3

*DESCRIPTORS: optional subjects, interest activities, field of science and mathematics, remedial lessons, additional lessons, computers in lessons*

*ABSTRACT - In his paper the author introduces in part the results of his research. The State and Trends of Using Computers in Slovene Primary Schools was a project carried out by the Research Institute of the Faculty of Education in Maribor and commissioned by the Project Board for Computer Literacy. The frequency of computer usage in individual subject areas of primary school at the classroom and subject level, as well as the guidelines for further development are being presented.*

## Uvod

Februarja 1994 je bil v skupščini sprejet zakon o zagotavljanju sredstev za uredničenje nekaterih nujnih razvojnih programov RS v vzgoji in izobraževanju, imenovan "Šolski tolar". Eden izmed petih programov je tudi "Računalniško opismenjevanje", katerega cilj je izvesti široko računalniško izobraževanje za učitelje in ravnatelje, opremiti vse osnovne in srednje šole z računalniško in informacijsko aparaturno in programsko opremo ter omogočiti raziskovanje in uporabo računalnikov v šolah in s tem ustvariti sodobnejši, aktivnejši pouk in uk ter sodobno vodenje in poslovanje šole.

Za kvalitetni premik v tem smislu je potrebno dodobra poznati stanje in trende na tem področju v celotnem izobraževalnem sistemu Slovenije. Zato je bila med prvimi raziskovalnimi usmeritvami, ki jih je vzpodbudil Projektni svet za računalniško opismenjevanje, prav raziskava *Stanje in trendi uporabe računalnika v slovenskih osnovnih in srednjih šolah*. Raziskava pomeni prikaz dejanskega stanja in trendov razvoja uporabe računalnika v slovenskih šolah, ki smo jih dobili s primerjalnimi podatki raziskav iz let 1988 (Gerlič, 1990), 1992 (Gerlič, 1993) in 1994 (Gerlič, 1995). V analizi smo se opredelili predvsem na nekatera bistvena vprašanja, ki močno vplivajo na uspešnost uporabe računalnika v slovenskih šolah.

Tako so nas zanimali predvsem naslednji problemi:

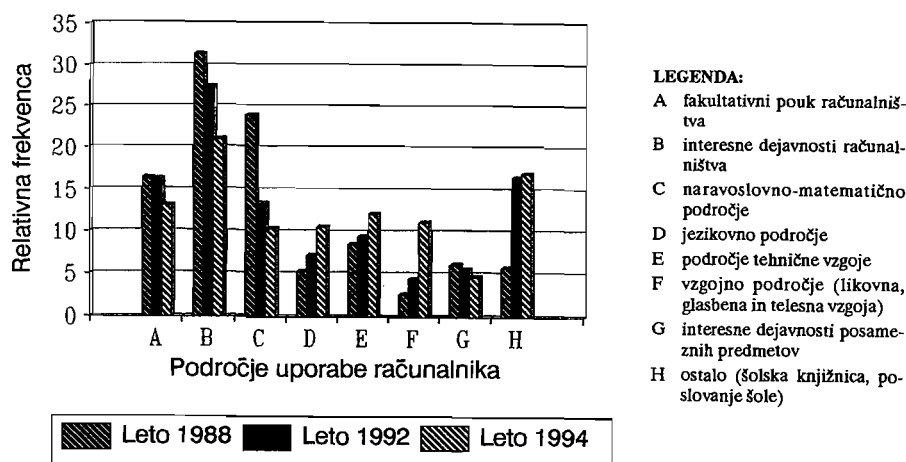
- razpoložljiva aparaturna oprema,

- razpoložljiva programska oprema,
- usposobljenost kadrov in
- specialno-didaktična problematika.

Anketiranih je bilo 85% osnovnih šol. Podatke smo obdelali z uporabo statističnega programskega paketa SPSS na računalniku MikroVax na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Statistično pomembnost razlik med vzorci smo preverjali z Z-testom in hi- kvadrat testom.

### Predmetna področja z uporabo računalnika pri pouku

Problematiko pričnimo s splošnim pregledom uporabe računalnika po posameznih področjih osnovne šole. Histogram na sliki 1 kaže primerjavo stanj za obdobje 1988-1994.



Slika 1: Uporaba računalnika na posameznih predmetnih področjih osnovne šole

Že splošnejši pregled histograma kaže pomembnejše razlike med obema vzorcema, kar smo preverili in potrdili tudi s hi-kvadrat testom ( $\chi^2(14)=225.80$ ;  $p<0.001$ ). Ponovno je potrjeno že večkrat ugotovljeno dejstvo, da šole najpogosteje izvajajo interesne dejavnosti računalništva (31.3% šol v letu 1988, 27.4% v letu 1992 in 21.0% v letu 1994), skoraj za polovico manj pa fakultativni pouk računalništva (16.4% šol v letu 1988, 16.3% v letu 1992 in 13.1% v letu 1994). Presenetilo nas je dejstvo, da je zelo upadla uporaba računalnika na naravoslovno-matematičnem področju (24.0% v letu 1988, 13.3% v letu 1992 in 10.3% v letu 1994), nekoliko manj pa pri izvajanju interesnih dejavnosti posameznih predmetov (6.1% v letu 1988, 5.5% v letu 1992 in 4.7% v letu 1994). Uporaba je opazno narasla na jezikovnem področju (5.3% v letu 1988, 7.25% v letu

1992 in 10.6% v letu 1994), na področju tehnične vzgoje (8.5% v letu 1988, 9.49% v letu 1992 in 12.1% v letu 1994), na vzgojnem področju (2.6% v letu 1988, 4.4% v letu 1992 in kar 11.1% v letu 1994) in v ostalih dejavnostih šole (5.8% šol v letu 1988, 16.5% v letu 1992 in 17.0% v letu 1994), kjer igra najpomembnejšo vlogo uporaba računalnika v poslovno-organizacijskem delu šole.

Statistično preverjanje in histogram kažeta, da se računalnik v slovenskih osnovnih šolah ne uporablja le za računalniško izobraževanje, temveč da so ga šole v obdobju 1988-94 že vključevale v skoraj vsa predmetna področja učno-vzgojnega dela. Seveda so bila v obdobju 1988-92, razen naravoslovno-matematičnega vsa ostala predmetna področja zastopana z nižjo pogostostjo, kar pa se je v obdobju 1992-94 spremenilo v korist ostalih predmetov. To dejstvo je razveseljivo, pa tudi zaskrbljujoče, saj je bilo naravoslovno-matematično področje ves čas temelj za računalniške dejavnosti. Tudi na drugih predmetnih področjih je pogostost uporabe še izredno nizka.

Da bi problematiko negativnega trenda naravoslovno-matematičnega področja (pa tudi ostalih) spoznali nekoliko podrobneje, si oglejmo odgovore šol oz. anketirancev na vprašanje, da naštejejo nekaj predmetov, pri katerih so v preteklem in tekočem šolskem letu uporabljali računalnik pri pouku na predmetni stopnji. Tabela 1 kaže združene odgovore anketirancev za obdobje 1988-94, tabela 2 pa izpeljane rezultate z nekoliko podrobnejšim vpogledom v redni, dopolnilni in dodatni pouk naravoslovno-matematičnega področja.

Tabela 1: Uporaba računalnika na posameznih predmetnih področjih predmetne stopnje osnovne šole

Vrste pouka	Leto	Redni pouk		Dopolnilni pouk		Dodatni pouk	
		f	f%	f	f%	f	f%
Družboslovje (SL, ZE, ZG, TUJ J.)	1988	62	15.5	0	0	21	5.6
	1992	64	17.0	5	1.3	22	6.3
	1994	114	30.9	3	0.8	14	3.8
Naravoslovno-matematično področje (MA, FI, KE, BI)	1988	198	52.8	19	5.1	86	22.9
	1992	207	54.9	18	4.8	55	15.7
	1994	169	45.8	19	5.1	53	14.4
Vzgojno področje (GLV, LV, TEH, VZG., ...)	1988	79	21.1	0	0	6	1.6
	1992	106	28.1	3	0.8	12	3.4
	1994	159	43.1	3	0.8	4	1.1
	1988-92	$\chi^2(2)=14.76$ ; $p<0.001$		$\chi^2(2)=7.11$ ; $p<0.05$		$\chi^2(2)=6.07$ ; $p<0.05$	
	1992-94	$\chi^2(2)=23.48$ ; $p<0.001$					

Globalni vpogled v tabelo 1 potrjuje ugotovitev, da je najpogostejša uporaba računalnika pri rednem pouku, in to na naravoslovno-matematičnem področju (52.8% šol v letu 1988, 54.9% šol v letu 1992 in le 43.1% šol v letu 1994), manj, a s pozitivnim trendom, na vzgojnem področju (21.1% šol v letu 1988, 28.1% v letu 1992 in 43.1% v letu 1994) in najmanj (tudi s pozitivnim trendom) na družboslovnem področju (15.5% šol v letu 1988, 17% v letu 1992 in kar 30.9% v letu 1994). Natančnejši vpogled kaže tudi razliko med tremi vzorci, katerih statistično pomembnost smo preverili s hi-kvadrat testi, podanimi v tabeli 1 za posamezna obdobja. V obdobju 1988-1994 kaže raziskava opazen padec pogostosti uporabe računalnika na naravoslovno-matematičnem področju in rast na družboslovnem in še posebej na vzgojnem področju.

Računalnik se uporablja tudi pri izvajanju dodatnega pouka, in sicer največ na naravoslovno-matematičnem področju, nato na družboslovnem področju in najmanj na vzgojnem področju.

Tukaj so opazne statistično pomembne razlike med obema vzorcema le za obdobje 1988-92 (tabela 1), ki kažejo podoben trend kot pri rednem pouku: padanje dejavnosti na naravoslovno-matematičnem področju za obdobje 1988-94 in najprej minimalno rast na ostalih dveh, nato (1992-94) pa ponoven padec pogostosti. Najmanj šol uporablja računalnik za izvajanje dopolnilnega pouka.

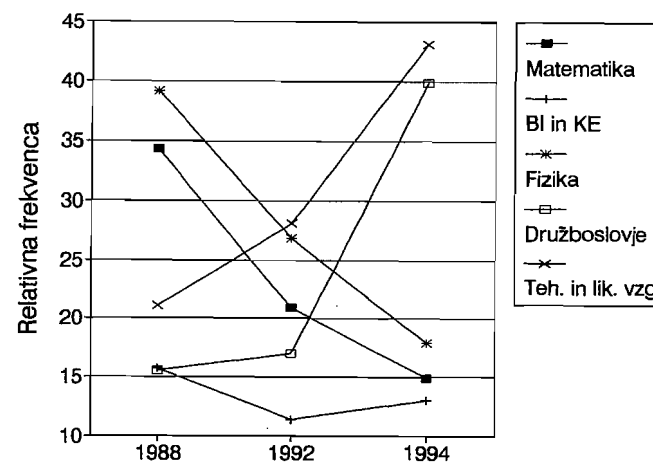
Tabela 2: Uporaba računalnika na naravoslovno-matematičnem področju predmetne stopnje osnovne šole

Vrste pouka		Redni pouk		Dopolnilni pouk		Dodatni pouk	
Predmetno področje	Leto	f	f%	f	f%	f	f%
Matematika	1988	129	34.3	0	0	44	11.7
	1992	73	20.9	14	4	37	10.6
	1994	55	14.9	14	3.8	28	7.6
Biologija in kemija	1988	59	15.7	0	0	4	1.1
	1992	40	11.4	3	0.9	13	3.7
	1994	48	13.0	3	0.8	10	2.7
Fizika	1988	147	39.2	0	0	38	10.1
	1992	94	26.9	6	1.7	22	6.3
	1994	66	17.9	2	0.5	15	4.1

Dejstvo, da je v vseh vrstah pouka prednjačilo naravoslovno-matematično področje, smo pričakovali, saj se je v dopolnilno izobraževanje iz računalništva vključilo največ učiteljev prav tega predmetnega področja, mlajši kadri pa imajo računalništvo že v študijskih programih (predmet računalništvo in informatika, uporabo računalnika pri pouku v specialnih didaktikah itd.). Enako velja tudi za učitelje tehnične vzgoje, kar gotovo dviguje frekvenco vzgojnega področja (tabela 1). Globalni pogled potrjuje negativni trend na naravoslovno-matematičnem področju in pozitiven trend uporabe

računalnika na ostalih dveh področjih. Ponovno lahko ponovimo misel, da je to dejstvo razveseljivo, pa tudi zaskrbljujoče, če naravoslovno-matematično področje na to ugotovitev ne bo ustrezno reagiralo. Za pozitiven trend na ostalih dveh predmetnih področjih gre zahvala tudi projektu *PETRA*, ki je v uporabo računalnika uspešno vključil slovenski jezik, tehnično in likovno vzgojo v 5. razredu. Prav tukaj pogrešamo matematiko, angleški jezik in tudi druge predmete 5. razreda, kar pa kaže popraviti v 6. razredu in še posebej v ostalih dveh razredih, kjer bi kazalo ustrežneje in pogosteje uporabljati računalnik tudi pri pouku fizike, kemije in biologije. Zaskrbljujoča pa je izredno nizka pogostost uporabe računalnika pri dodatnem pouku, posebej še dopolnilnem. Prav v teh oblikah bi morali izkoristiti možnosti individualizacije in diferenciacije, ki jo računalnik ob ustrezni uporabi zagotavlja.

Podrobnejša obdelava podatkov in hi-kvadrat testi so pokazali pomembne razlike glede uporabe računalnika na naravoslovno-matematičnem področju pri rednem, dodatnem in dopolnilnem pouku (tabela 2 in 3). Iz obeh tabel je razvidno, da sta v obdobju 1988-92 močno izstopali fizika in matematika in to predvsem pri rednem pouku, manj pri dodatnem pouku, zelo malo pa pri dopolnilnem pouku. Pri biologiji in kemiji je uporaba računalnika pri rednem pouku več kot za polovico manjša, pri dodatnem, še posebno pa pri dopolnilnem pouku, je skoraj zanemarljivo majhna. Preverjanje s hi-kvadrat testom za to obdobje je potrdilo statistično pomembne razlike med obema vzorcema, in to pri vseh treh predmetih: matematiki ( $\chi^2(2)=22.66$ ;  $p<0.001$ ), fiziki ( $\chi^2(2)=9.39$ ;  $p<0.001$ ) in biologiji ter kemiji ( $\chi^2(2)=11.03$ ;  $p<0.001$ ); trend kaže padajočo usmeritev. Podoben, le nekoliko blažji negativni trend pri matematiki in fiziki se nadaljuje tudi v obdobju 1992-94, čeprav hi-kvadrat test ne kaže statistično pomembnih razlik med vzorci. Pri biologiji in kemiji zasledimo celo manjši pozitiven trend pri rednem pouku (11.4% šol v letu 1992 in 13% šol v letu 1994) ter manjši negativni trend pri dopolnilnem in dodatnem pouku.



Slika 2: Trendi v uporabi računalnika pri posameznih področjih predmetne stopnje osnovne šole

Podatki za biologijo in kemijo so združeni, ker za leto 1988 nimamo ločenih podatkov. V letih 1992 in 1994 smo te podatke pridobili ločeno in jih za boljši vpogled na to predmetno področje uporabe računalnika podajamo v tabeli 3. Za obe predmetni področji je opazna minimalna pogostost uporabe, pri čemer pa pri rednem pouku prednjači biologija z minimalnim pozitivnim trendom, kemija pa z negativnim. Ravno obratno je pri dodatnem pouku, uporaba računalnika pri dopolnilnem pouku pa je na obeh predmetnih področjih zelo majhna.

Tabela 3: Uporaba računalnika pri pouku kemije in biologije na predmetni stopnji osnovne šole

Vrste pouka		Redni pouk		Dopolnilni pouk		Dodatni pouk	
Predmetno področje	Leto	f	f%	f	f%	f	f%
Biologija	1992	20	5.7	2	1.3	3	0.9
	1994	31	8.4	3	0.8	3	0.8
Kemija	1992	20	5.7	1	0.3	10	2.8
	1994	17	4.6	0	0	7	1.9

V nadaljevanju smo raziskali tudi stanje uporabe računalnika pri pouku na razredni stopnji. Šole oz. anketirance smo prosili, naj naštejejo nekaj predmetov, pri katerih so v letih, ki jih pokrivajo vzorci, uporabljali računalnik. Tabela 4 kaže združene odgovore anketirancev, tabela 5 pa izpeljane rezultate z nekoliko podrobnejšim vpogledom v posamezne predmete razredne stopnje za obdobje 1988-94. Anketiranci so lahko izbirali tudi več odgovorov hkrati.

Tabela 4: Uporaba računalnika na razredni stopnji

Leto	1998		1992		1994	
Vrsta pouka	f	f%	f	f%	f	f%
Redni	73	19.5	50	14.2	72	19.5
Dopolnilni	10	2.7	10	2.8	6	1.6
Dodatni	1	0.5	8	2.3	5	1.4

Iz tabele 4 je razvidno, da se računalnik na razredni stopnji v manjši meri že uporablja, in sicer največ pri rednem pouku, precej manj pri dopolnilnem in najmanj pri dodatnem pouku. Hi- kvadrat test je pokazal statistično pomembne razlike med obema vzorcema za obdobje 1988-92 ( $\chi^2(2)=8.15$ ;  $p<0.05$ ) in to v smislu upadanja pogostosti uporabe računalnika pri rednem pouku in minimalni rasti pri dodatnem pouku v letu 1992; za obdobje 1992-94 pa hi-kvadrat test ni pokazal statistično pomembne razlike.

Rezultati leta 1988 so nas presenetili, saj smo predvidevali, da se računalnik pri pouku na razredni stopnji še ne uporablja, dejansko pa ga je tudi na razredni stopnji že

uporabljalo okoli 20% šol. To seveda v primerjavi s svetom ni veliko, predvidevali pa smo, da se bo stanje bistveno spremenilo, ko bodo v prakso prišli prvi diplomanti visokošolskega študija te usmeritve, ki so računalništvo in elemente njegove uporabe pri pouku imeli že v študijskem programu. Toda to ni vplivalo na višje stanje uporabe računalnika pri pouku, saj rezultati obdobja 1992-94 pri rednem pouku v povprečju kažejo najprej negativni trend, nato pa ponovni dvig na raven iz leta 1988. Nasprotno pa je bilo pri dopolnilnem in dodatnem pouku, kjer najprej zasledimo minimalno rast, nato pa ponovni padec. Vse to zahteva resnejši in temeljitejši pristop k tej problematiki, bolj dorečene cilje, jasen model uporabe računalnika v osnovni šoli (še posebej na razredni stopnji) in podrobnejšo analizo vzrokov sedanjega stanja.

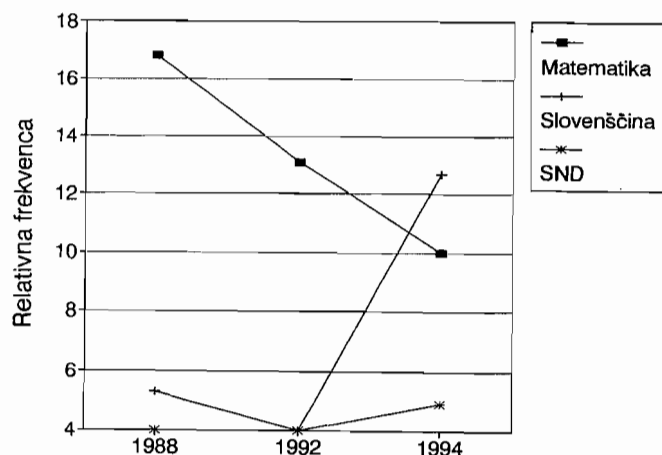
Tabela 5: Uporaba računalnika pri posameznih predmetih pouka na razredni stopnji

Leto	1998		1992		1994	
Predmet	f	f%	f	f%	f	f%
Matematika	63	16.8	46	13.1	37	10.0
Slovenski jezik	20	5.3	14	4.0	47	12.7
SND, SN in SD	15	4.0	14	4.0	18	4.9

Kot prvi korak k spoznavanju globljih vzrokov nakazane problematike je opravljena analiza porazdelitve uporabe računalnika pri posameznih predmetih razredne stopnje, ki jih prikazuje tabela 5. Hi-kvadrat test za obdobje 1988-92 ni pokazal statistično pomembnih razlik med obema vzorcema, za obdobje 1992-94 pa so le-te statistično pomembne predvsem za izvajanje rednega pouka ( $\chi^2(2)=15.26$ ;  $p<0.001$ ). Vidnih je nekaj pokazateljev, podobnih kot smo jih ugotovili že za predmetno stopnjo, in sicer da je v obdobju 1988-92 v uporabi računalnika izstopala matematika, a z negativnim trendom. Negativni trend v uporabi računalnika pri pouku matematike se nadaljuje tudi v obdobju 1992-94 (10% šol). Vidnejši pozitivni trend zaznamo pri slovenskem jeziku, precej manjši pa pri pouku SND oz. SN in SD.

Vzrokov za tako stanje je gotovo več, iščemo pa jih lahko tudi v razpoložljivi programski opremi; npr. za vajo pisanja in vajo osnovnih matematičnih operacij smo v začetnem obdobju uporabe računalnikov (obdobje hišnih računalnikov) imeli tudi pri nas nekaj lastnih (slovenskih) programov (npr. Ciciban piše, Ciciban šteje, Ciciban računa, Maček Muri piše in računa itd.), za področje naravoslovja razredne stopnje pa jih ni bilo mnogo.

V svetu se računalnik na tej stopnji uporablja v veliki meri pri učenju pisanja, branja, računanja, glasbeni vzgoji, likovni vzgoji itd. (Porter, 1988; Naulohy, 1988; Igoc, 1988; Harrison in Brown, 1988 itd.), njihova pomembna prednost pa je ta, da imajo za to stopnjo mnogo večjo izbiro ustreznih izobraževalnih programov.



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

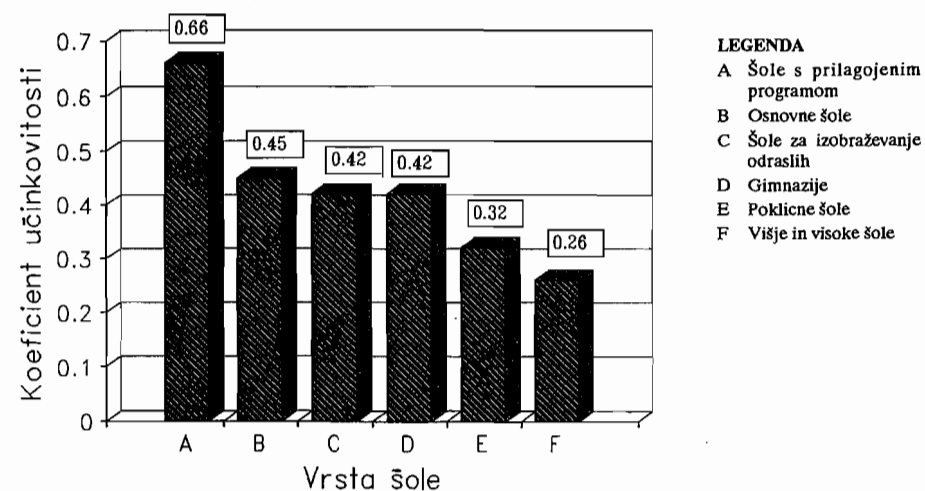
### Zaključne misli

Iz prikazanega dela raziskave, ki je vezan na časovno obdobje 1988-94, lahko strnemo naslednje pomembne ugotovitve:

- Računalnik ima pri pouku večine predmetnih področij v slovenskih osnovnih šolah že svoje mesto, in to na predmetni stopnji več, precej manj pa na razredni stopnji.
- Računalnik se pri pouku največ uporablja pri rednem, manj pri dodatnem, najmanj pa pri dopolnilnem pouku.
- Računalnik se pri pouku največ uporablja na naravoslovno-matematičnem področju, vidno pa se popravlja uporaba računalnika na družboslovnem in vzgojnem področju.
- Pogostost uporabe računalnika pri pouku naravoslovno-matematičnega področja kaže negativni trend, pri družboslovnem in vzgojnem pa pozitivni.

Te ugotovitve so pomembne za našo osnovno šolo, še posebej sedaj, ko smo v procesu prenavljanja osnovne šole in ko imamo z akcijo "računalniško opismenjevanje" možnost za kvalitetno spremembo in usmeritev dela. Svetovne izkušnje kažejo, da lahko računalnik bistveno prispeva h kvaliteti in učinkovitosti izobraževanja, še posebno v osnovni šoli. To npr. potrjujejo tudi ugotovitve mednarodne raziskave Visoke tehniške šole v Zürichu iz leta 1988 (Frey, 1989), ki je eksperimentalno preverjala učinkovitost uporabe računalnika na različnih stopnjah izobraževanja; raziskava je zajela kar 18 dežel (Belgijo, Zahodna Nemčijo, Francijo, Grčijo, Hong Kong, Irsko, Izrael, Italijo, Japonsko, Kanado, Luxemburg, Novo Zelandijo, Nizozemsko, Madžarsko, Poljsko, Portugalsko, Švico in USA). Pomembna skupna ugotovitev, ki jo kaže histogram (sl. 4), je: najvišji koeficient učinkovitosti uporabe računalnika v izobraževanju je bil v šolah z učno in

telesno prizadetimi otroki (šole s prilagojenim programom), nato pa v osnovnih šolah, za njimi so šole za izobraževanje odraslih, gimnazije, poklicne šole, najnižje pa so višje oz. visoke šole. V posameznih delih raziskave opozarjajo tudi na probleme, ki zavirajo uspešnejše vključevanje računalnika v izobraževalni sistem; le-ti so povsem podobni tem, ki smo jih evidentirali tudi mi (aparaturna oprema, programska oprema in strokovna usposobljenost učiteljev). Pod kadrovsko problematiko štejejo tudi problematiko slabo razvite specialne didaktike tega področja in temu ustrezno tudi dokaj nizek nivo znanj, ki jih imajo o uporabi računalnika v šoli ti učitelji. Seveda svetovne raziskave tega področja kažejo, da se je svet (še posebej visoko razvite in razvite dežele) tega problema prej in predvsem resneje zavedal in pospešil (ustrezno motiviral) izdelavo izobraževalne programske opreme in predvsem poskrbel za niz možnosti usposabljanja učiteljev.



Slika 4: Učinkovitost uporabe računalnika v posameznih šolah (Frey, 1989, str. 640)

V slovenskih osnovnih šolah je viden še drugi, že večkrat poudarjen problem: pomanjkanje specialno-didaktičnih znanj za uporabo računalnika pri pouku s strani učiteljev in še posebej ravnateljev ter svetovalcev Zavoda RS za šolstvo. Računalniki in računalništvo nasploh so že našli pot med mladino in v šole; stanje v naši osnovni šoli in rezultati raziskave pa kažejo, da so nas računalniki, kljub mnogim izkušnjam in primerom iz sveta, v šolah v pedagoškem in didaktičnem smislu našli nepripravljene. To se kaže tako na področju prikazanega stanja programske opreme, števila usposobljenih učiteljev, predvsem pa na specialno-didaktičnem področju in sicer v dokaj nizki zastopanosti računalnika pri rednem pouku, še posebej pa pri dodatnem in dopolnilnem pouku. Kaže se tudi precejšnja neenakomernost porazdelitve uporabe računalnika po posameznih predmetnih področjih osnovne šole. Cox in ostali (1988) navajajo podobne ugotovitve tudi za angleško osnovno šolo, toda ne s tolikšno razliko.

Gornje ugotovitve veljajo predvsem za predmetno stopnjo osnovne šole. Raziskava pa je pokazala, da računalnik v naši osnovni šoli uporabljamo tudi na razredni stopnji,

seveda mnogo manj, a začetki so tu. Primerjave s svetom na tem področju so mnogo slabše, toda svetovne izkušnje, ki so nam na tem področju na razpolago (Fray, 1989), in izkušnje, ki jih že imamo (tudi tiste iz predmetne stopnje), lahko pripomorejo k uspešnejšemu vključevanju računalnika v pouk na razredni stopnji.

Kako naprej? Gotovo kaže uporabiti in nadalje razvijati zelo ugodne rezultate, ki jih je pridobil projekt *PETRA* v 5. in 6. razredu osnovne šole. Tako v 5. razredu učenci že uporabljajo računalnik pri (Wechtersbach, 1995):

- *tehnični vzgoji*, kjer učenci v 4 tednih pridobe osnovne spretnosti, potrebne za uporabo računalnikov, v zadnjih 2 tednih pa uporabijo računalnik kot pripomoček pri izdelavi ovojne škatle;
- *likovni vzgoji*, kjer učenci 6 tednov uporabljajo računalniški program Paintbrush kot orodje oz. likovno tehniko pri reševanju nekaterih risarskih in slikarskih likovnih nalog, hkrati pa si utrjujejo znanja in spretnosti, potrebne za delo z računalnikom;
- *slovenskem jeziku*, kjer učenci 10 tednov uporabljajo različne računalniške izobraževalne programe, s katerimi spoznavajo značilnosti slovenskega jezika, pridobivajo nova znanja, si bogatijo besedni zaklad in z računalnikom preverjajo osvojena znanja.

Oddelek 5. razreda ima tedensko dve uri pouka, pri katerih se uporabljajo računalniki. Pri teh urah se učenci praviloma delijo v dve skupini tako, da sta za posameznim računalnikom največ po dva učenca hkrati. Pri pouku sta prisotna dva učitelja: predmetni učitelj nosilnega predmeta, ki vodi pouk, in učitelj računalničar, ki pomaga učencem prebroditi začetne težave pri uporabi računalnika. Pri strokovni in didaktično-metodični pripravi na pouk sodelujeta oba učitelja.

V 6. razredu uporabljajo učenci računalnik pri:

- *tehnični vzgoji*, kjer učenci v 4 tednih pridobe osnovne spretnosti konstruiranja z računalnikom;
- *likovni vzgoji*, kjer učenci v 2 tednih uporabljajo računalniški program Corel Draw kot orodje oz. likovno tehniko pri reševanju nekaterih risarskih in slikarskih likovnih nalog;
- *slovenskem jeziku*, kjer učenci 3 tedne uporabljajo različne računalniške izobraževalne programe, s katerimi spoznavajo značilnosti slovenskega jezika;
- *geografiji*, kjer uporabljajo učenci 2 tedna računalnik pri spoznavanju geografske širine in dolžine ter toplotnih pasov;
- *angleškem jeziku*, kjer uporabljajo učenci 2 tedna računalnik pri bogatenju besednega zaklada;
- *matematiki*, kjer uporabljajo učenci računalnik 3 tedne pri reševanju različnih problemov v geometriji.

Oddelek 6. razreda ima tedensko največ dve uri pouka, pri katerih se uporabljajo računalniki. Pri teh urah se učenci praviloma delijo v dve skupini tako, da sta za posameznim računalnikom največ po dva učenca hkrati. Pri pouku je prisoten le učitelj nosilnega predmeta.

Zgoraj omenjeni način pouka z računalnikom že poteka v eni tretjini osnovnih šol (več v 5. razredu, manj v 6. razredu). Da bi raziskali uporabo računalnika tudi na drugih področjih v osnovni šoli, je programski svet za računalniško opismenjevanje izbral 26 osnovnih šol. Zajeta so bila naslednja področja: področje računalniških interesnih

dejavnosti, uporaba računalnika pri aktivnosti poklicnega svetovanja, filmski in glasbeni vzgoji, gospodinjstvu, izobraževanju, knjižnični vzgoji, logiki, meritvah in fiziki, naravoslovnih, kulturnih in športnih dnevih, nemščini, vzgoji za okolje, matematiki, slovenskem jeziku, zemljepisu, zgodovini, projektnem delu, raziskovalnem delu, tehnični vzgoji, turističnih dejavnostih, pri integriranih tednih v naravi ter v vrtcu in mali šoli.

Njihova naloga je odgovoriti na nekatera pomembna vprašanja, npr.: kdaj uporabiti novo tehnologijo, katere oblike in metode uporabiti, preveriti ustreznost programske, aparature in druge opreme, kako usposobiti učitelje itd., in to preden bodo v naslednjih letih na široko odprli vrata programa "računalniško opismenjevanje". Omogočiti želijo vsem učencem, učiteljem in ravnateljem, da bi pridobili vse, kar potrebujejo za življenje in preživetje v sodobni informacijski družbi. Upamo in želimo si, da jim bodo ti načrti tudi uspeli in da bo uporaba računalnika pri posameznih predmetih razredne in predmetne stopnje bolj enakomerna, kot smo jo ugotovili s to analizo!

## LITERATURA

1. Cox, M., Rhodes, V., Hall, J. (1988). The Use of Computer Assisted Learning in Primary Schools: Some Factors Affecting the Uptake. *Computers & Education*, 1/88, str. 173-178.
2. Gerlič, I. (1990). Računalnik v vzgojno-izobraževalnem procesu Slovenije - stanje in možnosti. Končno poročilo o raziskovalni nalogi. Raziskovalni inštitut Pedagoške fakultete v Mariboru, Maribor.
3. Gerlič, I. (1993). Računalnik v vzgojno-izobraževalnem procesu Slovenije. Raziskovalna naloga v projektu: Inoviranje osnovne šole. Polletno poročilo za leto 1993. Raziskovalni inštitut Pedagoške fakultete v Mariboru, Maribor.
4. Gerlič, I. (1995). Stanje in trendi uporabe računalnika v slovenskih osnovnih in srednjih šolah. Poročilo o raziskovalni nalogi - I. del - osnovne šole. Raziskovalni inštitut Pedagoške fakultete v Mariboru, Maribor.
5. Harrison, T., Brown, P. (1988). *Computers and Children's Language. (Get Started with Computers. A Resource Kit for Primary Schools)*. New South Wales Computer Education Grup Ltd, Cheltenham.
6. Igoe, E. (1988). *How Computers can be Integrated in to the Primary Classroom. (Get Started with Computers. A Resource Kit for Primary Schools)*. New South Wales Computer Education Grup Ltd, Cheltenham.
7. Naulohy, P. (1988). *The Use of Computers in Infants and Primary Schools. (Get Started with Computers. A Resource Kit for Primary Schools)*. New South Wales Computer Education Grup Ltd, Cheltenham.
8. Porter, R. (1988). *Computer and Learning in the First Years of School*. Social Science Press Austria, Wentworth Falls.
9. Wechtersbach, R. (1995). Računalniško opismenjevanje v osnovni šoli (predlog). Gradivo projekta računalniško opismenjevanje, Ljubljana.

Dr. Ivan Gerlič (1947), docent za didaktiko fizike in računalništva v izobraževanju na Pedagoški fakulteti v Mariboru, predstojnik Računalniškega centra PEF, raziskovalec in avtor člankov s področja didaktike fizike in računalništva.

Naslov: Rapočeva ul. 18, 62000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 32 782

## Obravnava učne enote "Vpliv televizije kot vizualnega medija na družbo in posameznika" pri sociologiji

UDK 371.3:316.77

**DESKRIPTORJI:** televizijski medij, pluralna medijska komunikacija, politematsko delo

**POVZETEK** - Vsebina prispevka predstavlja didaktični vzorec možne obravnave družboslovnih vsebin, reduciranih kot "Vpliv televizije kot vizualnega medija na družbo in posameznika". Družboslovne vsebine so vzete iz predmetnega področja sociologija. Avtorica meni, da so lahko obravnavane vsebine pomemben medijski socializator učenčeve osebnosti. Opozarja tudi na izkušnje iz tujine, kjer tovrstni didaktizaciji posvečajo zelo veliko pozornost. V didaktičnem vzorcu je vgrajena problemska učnodelovna strategija.

### Uvod

Pred nami je didaktični vzorec možne obravnave družboslovnih vsebin pri sociologiji na temo "Vpliv televizije kot vizualnega medija na družbo posameznika". Obravnava te tematike je zelo aktualna. Učenčeva osebnost je v današnjem času, ko je učinek medijske vzgoje zelo močan, vsakodnevno izpostavljena pluralno delujočim vplivom številnih medijev, še posebej televiziji. Kako le-ta kot vizualni medij vpliva na družbo in posameznika, živečega v njej? To je temeljno vprašanje, ki ga mora pri pouku sociologije učitelj čim bolje osvetliti. Njegovo osvetljevanje lahko poteka v dveh povezanih šolskih urah (torej v blok uri). Prikazovanje mora biti za učenca didaktično zanimivo. In kako lahko učitelj to stori?

Pri problemski obravnavi te tematike lahko uresničuje naslednje učne cilje:

- učenci preverijo svoj lastni, avtonomni odnos do televizije, do medija, ki ima v sedanjih družbi zelo pomembno informacijsko vlogo;
- v diskusiji z drugimi problematizirajo in kritično ovrednotijo vpliv televizije na oblikovanje njegove osebnosti;
- aplicirajo že znane sociološke pojave na vsebino učne enote;
- seznanijo se z delom strokovne literature o filmu, s katerim se soočijo pri učnih urah;

UDC 371.3:316.77

**DESCRIPTORS:** television media, pluralistic media communication, polythematic work

**ABSTRACT** - The paper presents the didactic model "Influence of Television as a Visual Media on the Society and the Individual" carried out in lessons of Sociology. Social contents have been taken from the subject area of Sociology. The authoress believes they can be an important media socializing agent acting on pupil's personality. She also mentions the experience from abroad, where such work is receiving great attention. The didactic example has an inbuilt learn and work strategy.

- samostojno posredujejo sintezo obravnavanih vsebin v obliki pisne domače naloge, v kateri lahko še nadalje avtonomno razmišljajo o zgodovinski nalogi televizije kot vizualnega medija.

Poudarimo, da bomo pri graditvi didaktičnega vzorca izhajali iz dejstva, da so medijske vsebine učencu že v veliki meri znane. Prikazani didaktični vzorec ne bo idealen. Bo le poskus prikaza možne soustvarjalne delovne strategije učitelja in učenca pri problemski obravnavi medijskih vsebin kot tistih, ki naj učenca tudi ustvarjalno socializirajo, mu v dobi odraščanja pomagajo iskati svojo identiteto v družbi, v kateri deluje pluralno medijsko izobraževanje.

### Prikaz didaktičnega vzorca

Tako, kot je za sleherno didaktično stopnjo smiselno (nujno), da je zasnovana kar najbolj motivacijsko, velja to tudi za ta vzorec. Kako čim bolje motivirati učence, jih kar čim bolj potisniti v problemsko učno situacijo? To lahko učitelj doseže z razvijanjem asociativnega mišljenja učencev. Le-ti naj si v zelo kratkem času (denimo v nekaj minutah) pisno zabeležijo vse asociacije, ki se jim vzbude ob pojmu televizija. Po pregledu asociacij učencev lahko učitelj le-tem zastavi več vprašanj, npr.:

- Kako bi opredelili televizijo kot medij?
- Ali ste redni, vsakodnevni spremljevalec TV programov?
- Koliko časa na dan gledate televizijo?
- Katere oddaje, programe najraje gledate? Zakaj?
- Ali bi lahko živeli brez televizije? Zakaj?

S takšnimi in tudi drugače zasnovanimi vprašanji lahko učitelj bolj problemsko približa učencem vsebine, ki predstavljajo predmet obravnave. Dobljene odgovore učencev lahko uporablja za preseganje površinskega razmišljanja učencev o tej temi, ki jo morajo učenci znanstveno oz. sociološko reflektirati globlje, pri tem se lahko izrazijo različne refleksijske sposobnosti.

Prva ura je lahko še namenjena definiranju (skupaj z učenci) pojma "množični mediji". Nujno je, da učitelj v tem kontekstu opozori učence, da množični mediji komunicirajo z veliko množico ljudi. Učenci naj razmišljajo o različnih vrstah medijev, o njihovih nalogah, še predvsem socializacijski, o njihovem vplivu na družbo in posameznika v njej.

Drugo uro učitelj lahko popestri z uporabo politematično zasnovane skupinske učno-delovne oblike. Učence lahko razdeli v štiri skupine, ki jim razdeli tekste, s pomočjo katerih še natančneje preučujejo ta vizualni medij.

Prva skupina dobi za obravnavo tekst "Čas televizije" (Luthar, 1994), tekst z naslovom "Televizijska reprezentacija" (Luthar, 1994, stran 23-25) in list z vprašanjem: Kakšna je televizijska reprezentacija v razmerju do filmske?

Druga skupina lahko dobi iz že navedenega dela tekst z naslovom "Televizijska serialnost" (Luthar, 1994, str. 29-30) in list z vprašanji: Na koga se obrača televizija? Ali meniš, da vpliva na odnose znotraj družine? Kako?

Tretja skupina lahko dobi iz že navedenega dela tekst z naslovom "Televizijski žanr" (Luthar, 1994, str. 33-34) ter list z vprašanji: Kaj je televizijski žanr? Razloži trditev: "Žanr je del strategij za oblikovanje in kontrolo občinstva."

Četrta skupina pa lahko dobi v razmislek članek iz kakšne revije oz. časopisa o reklamah in list z vprašanji: Kakšna reklama se ti zdi dobra? Katere so njene kvalitete? Navedi konkretni primer dobre reklame! Kakšen namen ima reklamiranje na televiziji? Kakšne so naše in tuje reklame? Ali se odločaš za nakup določenega artikla pod vplivom reklamnih oglasov?

Delo lahko poteka v vseh skupinah enako. Učitelj naj ga spremlja in po potrebi pojasnjuje. Kot pripomoček naj ponudi slovar tujk, kar učence navaja na aktiven študij, na strpno medsebojno komunikacijo, na izpostavljanje različnih vrednostnih pogledov in na iskanje odgovorov, ki so rezultat intenzivnejšega razmišljanja.

Problemski proučitvi vsebin naj sledi poročanje o njih. Z bistvenimi ugotovitvami sleherne skupine se mora seznaniti ves razred. Predmet obravnave skupinske učno-delovne oblike mora vedno izhajati iz razreda in se vanj tudi vračati. Vsi učenci lahko pri tem še nadalje problematizirajo in dopolnjujejo delo sleherne skupine. Zaželeno je tudi, da učitelj ob koncu povzame bistvena sklepna spoznanja vseh skupin.

V sklepnem delu, ki je zelo pomemben za učiteljevo pridobivanje informacij o uspešnosti svojega dela, lahko vsak učenec izdela miselni vzorec o spoznavni tematiki. Učitelj lahko da učencem domačo nalogo, npr.: Napišite esej z naslovom "Televizija kot spomin". Tako lahko učenci še razmišljajo o zgodovinski vlogi televizije, seveda v povezavi z obravnavanimi vsebinami.

## Sklepno razmišljanje

Pričujoči prispevek lahko pomaga pri medijski vzgoji. Le-ta je danes nadvse pomembna za učenca, ki si mora oblikovati odnos do medijske kulture in se upreti manipulaciji sredstev množičnega komuniciranja z njegovo osebnostjo. Tudi ne smemo zanemariti dejstva, da je prav informacija množičnih medijev hitra, sodobna in večkrat tudi veliko bolj zanimiva od tiste, ki jo daje učencu šola. S predstavitvijo konkretnega didaktičnega vzorca pa smo želeli prikazati, da tudi predmetno področje sociologija (torej šola) s uresničevanjem medijske vzgoje, lahko bogati učenca za njegov uspešen življenjski razvoj.

## LITERATURA

1. Glöckel, H. (1992). Vom Unterricht. Bad: Heilbrunn / OBB.
2. Heimann, P. (1976). Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
3. Keane, J. (1991). Mediji in demokracija. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
4. Krek, J. (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

5. Limets, H. (1982). Didaktik. Berlin.
6. Luthar, B. (1994). Čas televizije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
7. Prassel, I. (1995). Povpraševaje po drogah: vloga množičnih medijev. Teorija in praksa, 32, str. 535-537.
8. Splichal, S. (1995). Prihodnost javnih medijev v Sloveniji. Slovenija po letu 1995 razmišljanja o prihodnosti. Ljubljana: Knjižna zbirka Teorija in praksa.
9. Židan, A. (1992). Prispevki za kvalitetnejše družboslovje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
10. Židan, A. (1993). Dinamično učenje v družboslovju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
11. Židan, A. (1995). Aktivno učenje mladih v družboslovju. Skripta. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze.

*Dr. Alojzija Židan (1951), docentka za didaktiko družboslovja na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani, koordinatorica permanentnega izobraževanja za učitelje družboslovja, raziskovalka, avtorica člankov in področja metodike družboslovja.*

*Naslov: Bizovik, Pot na Visoko 15, 61 261 Dobrunje, SLO; Telefon: 386 61 1681 461*

## Poskus osvetlitve nasilniškega vedenja v šoli

UDK 371.5:343.62

**DESKRIPTORJI:** šolska pravila, morala, vrednote, stališča, oblike nasilja, kategorizacija nasilja

**POVZETEK:** Avtorica razpravlja o nekaterih objektivnih možnostih za nastanek nasilja v šoli. Nasilje je prevzemanje takih vzorcev vedenja, ki drugim ljudem povzročajo težave in skrbi ter rušijo norme. Pri poskusu razvrščanja nasilnežev se opira na Tochovo klasifikacijo.

Poroča tudi o empiričnem delu raziskave, ki je dala odgovore na vprašanja o pojavnih oblikah nasilja učiteljev ter oblikah nasilja med učenci.

UDC 371.5:343.62

**DESCRIPTORS:** school rules, morals, values, attitudes, forms of violence, categorisation of violence

**ABSTRACT:** The authoress discusses objective reasons for the rise of school violence. Violence means accepting such behavioural patterns that cause other people problems and worries as well as ruin norms. In the attempt of classifying violent individuals, she makes use of the Toch's classification model.

She also reports on the empiric part of the research which tried to answer the question about the forms of teacher violence and violence among pupils.

### Uvod

Šola je institucionalno okolje, ki združuje učitelje (in druge delavce šole), učence in njihove starše. V svoji organizacijski strukturi, v kateri je primarna pedagoška funkcija, šola ni izločena iz sistema družbenih vrednot svojega časa. Šola je pravna oblika institucije in odprt sistem, ki je povezan s širšo družbeno skupnostjo, od nje prejema naloge in sredstva za svoje delo, njej odgovarja za rezultate svojega dela in iz nje črpa vzgojne vplive. Izobražuje, vzgaja, razvija individualnost, socialnost, konformira, socializira, oblikuje formalne in neformalne skupine, humanizira, kultivira in vzgaja za prosti čas (Pšunder, 1994).

Delo in življenje šole uravnavajo napisana in nenapisana pravila, ki kot norme pripravljajo vse udeležence šole na posnemanje, ponavljanje, spoštovanje in skupno prizadevanje za uveljavljanje vrednot, četudi spontano, nezavestno in neuskkljeno.

V naših razmišljanjih bomo odmislili vse tisto, kar je v šoli dobro (in tega je prav gotovo izredno veliko), in se osredotočili na naslovno temo. O šoli bomo poskušali razmišljati z nekaterih vidikov nasilja.

### Teoretični del

Nasilje je nagnjenost posameznikov k prevzemanju takih akcij in vzorcev vedenja, ki drugim ljudem povzročajo težave in skrbi (Toch, 1987, str. 303).

Nasilje krši pravne norme, zajema pa tudi tiste vzorce vedenja, ki jih sociokulturno okolje opredeljuje kot negativno in v nasprotju z moralnimi normami določenega družbenega okolja (Wolfgang and Ferracuti, 1967, str. 262). Toch (Toch, 1987, str. 188-192) govori o dveh skupinah nasilnežev. V prvo skupino združuje tiste, ki uporabljajo nasilje za samozaščito in poveljevanje svojega ega, v drugo skupino pa tiste, ki sebe in svoje lastne potrebe opredeljujejo kot edine dejavnike družbene relevantnosti. Drugi ljudje so v tem kontekstu objekti, katerih potrebe je sicer treba upoštevati, toda potrebno se jim je zoperstavljati in jih anticipirati.

V prvo skupino nasilnežev klasificiramo tiste, ki z nasiljem:

- branijo svoj ugled tako, da si navidezno z odobravanjem drugih ljudi, dodelijo vzorec vedenja, ki zajema agresivnost,
- poveljujejo norme tako, da v zavzemanju za upoštevanje norm prilagajajo splošna pravila vedenja v nasilniška,
- ščitijo samopodobo tako, da tendirajo k agresivnosti takoj takrat, ko začutijo, da nekdo kvari sliko, ki jo ima nasilnež o sebi,
- lepšajo samopodobo tako, da demonstrativno uporabijo nasilniško vedenje do drugih ljudi, ki s svojo samopodobo delujejo čvrsto in statusno,
- uporabljajo samoobrambo tako, da druge ljudi vidijo kot vir fizične nevarnosti, ki jo je potrebno nevtralizirati.

V drugo skupino nasilnežev pa lahko klasificiramo tiste ljudi, ki z nasiljem:

- zadovoljujejo sebe in svoje potrebe nad ljudmi, ki so občutljivi na to, vzbujajo strah in strahospoštovanje,
- eksploatirajo druge tako, da so ti zmanipulirani v voljno orodje nasilnikovega zadovoljstva, sami pa se načelno opredeljujejo proti nasilju,
- osvobajajo sebe od akumuliranega notranjega pritiska ali kot odgovor na občutke in razpoloženja.

Pečar (1991, str. 116-139) piše, da človeštvo nikoli ni živel v vakuumu, zato je iskalo najprimernejša sredstva za ustvarjanje poslušnosti in konformizma ter za obvladovanje množic, zlasti podrejenih, ki so navadno morale ostajati ponižne in poslušne. Vsak življenjski stil v katerikoli človeški družbi je moral "proizvajati" ustrezno vrednostno zavest in moralo. Nobena socializacija pa ni mogoča brez norm, običajev, navad in morale. Za vse je ključno, da so zavestni ali nezavestni mehanizmi, ki oblikujejo človekovo vedenje in medsebojna razmerja. Ljudje jih ponotranjajo, navezadnje pa delujejo ti mehanizmi tudi z določeno prisilo in vzbujajo občutke krivde. Ker je tako, se potemtakem povezujejo tudi z nasilništvom. Vsakdo se že v otroštvu navzema navad okoli sebe, posnema druge in se uči od drugih. Ponavljanje sprejetih navad pa posamezniku omogoča, da se v določenem kulturnem okolju varuje pred nevšečnostmi. Temu bi lahko rekli, da se posameznik prilagaja tradiciji. Tudi tradiciji šole, šolskega kolektiva in okolja, v katerem šola deluje. Načini prilaganja tradiciji pa so lahko tudi ovira za novosti, za boljše, sodobnejše. Prav tukaj pa lahko iščemo vzroke za konflikte. Upiranje šolski tradiciji, šolskim normam, vedenju, delovanju, avtoritetam, so mnogokrat kršitve, ki se pojavljajo pri učiteljih in učencih in jih lahko razumemo kot nasilje nad učenci in pri učencih. Slednje pa ustvarja odklanjanje, zavračanje pa tudi kaznovanje.

Navade lahko (z vidika vedenja) razložimo kot nagnjenja, da posameznik v določenih situacijah reagira avtomatično, iz izkušenj ali navajenosti. Običaji so splošnejši

od navad in so trdneje v zavesti ljudi kot navade. Običaji imajo lahko svojo vrednost v narodni zavesti, zato mnoge običaje obnavljamo pa tudi vlečemo iz pozabe. Čeprav lahko rečemo, da so nekateri običaji tudi nesodobni in neživljenjski, lahko za navade rečemo, da so pozitivne in negativne. Navadimo se rutinskega dela pa tudi mišljenja in vedenja. To pa lahko pripelje do tega, da se posameznik ob spremenjenih situacijah oklepa starih navad. Del učiteljevega dela prehaja v navado in del učencevega vedenja izhaja iz navade. Žal pa učnih in vedenjskih situacij ne moremo reševati navajeno, ker jih v takem primeru lahko razumemo tudi kot nasilniško delovanje učitelja in učencev.

Morala je skupek norm, ki so sicer nesankcionirane, toda šola te norme privzgaja s privzganjem občutka krivde, s sprejemanjem vrednot, stališč, mišljenj, s poklicnimi standardi. Morala predstavlja osebna merila posameznika (in skupine, s katerimi se ta identificira) in dejansko vedenje posameznika. Vsaka družba si gradi svojo moralo, tudi šola, šolski kolektiv in razred. Učitelj in učenec uravnava svoje vedenje v skladu s prevladujočo moralo, toda morala vsakega od njiju je hkrati določen moralni odnos, v katerem vzpostavljata svoja razmerja s širšim okoljem. V tem odnosu se izraža njuno upoštevanje moralnih norm, ki so lahko tudi odklon od njih. Naučita se razločevati med dobrim in zlim ter iskati možnost za nastajanje nasilja na eni strani in razloge za njegovo preprečevanje na drugi strani. Z normami, pravili, napotili šola vedno izraža nekaj, kar bi rada uredila in dosegla tudi z vsiljevanjem in kaznovanjem. Morala in šolska pravila, kot jih imenujemo za naš namen, pa predstavljajo v bistvu sredstvo nadzora nad učitelji in učenci. Nizka morala ali pomanjkanje morale pa verjetno vodi tudi v odklonskost ali nasilje, kolikor odklonskost ali nasilje nista sama po sebi že posledica neustrezne moralnosti. Ta razmišljanja niso odveč, posebno še če govorimo o vplivanju na vedenje, ki v sodobnem "prikrojenem vedenju" (behaviour modification) poraja vedno večjo deontološko prestrašenost, kako naj učitelj dobro dela in ravna pravično. Pred to paradigmo lahko stoji vsak učitelj, ker je njegovo delovanje vedno ocenjevano s stališča moralnosti, če ne drugače, pa s strani učencev, ki jih nadzoruje.

Vzgojno izobraževalni proces se izvaja organizirano v instituciji, razredu, skupini in skupaj z drugimi. Ta organiziranost je lahko za učitelje in učence psihična omejitev, v kateri učitelj mora ostati, če noče izgubiti zaposlitve, učenec pa mora ostati, ker je šoloobvezen ali ker želi izobrazbeno napredovati. Niti učitelj niti učenec ne moreta izbirati, kdo bo učiteljev sodelavec in kdo učenci, sošolci. Mehanizmi interakcij postanejo zapleteni in osebni ter s tem čustveni in neredko iracionalni. Prav zato se v šolah vzpostavljajo mehanizmi, ki zahtevajo discipliniranje, omejitve, pričakovanja, potrebe. Ti mehanizmi se uravnavajo z nadzorstvom, v katerega lahko vključimo tudi norme, pisane ali nenapisane.

Šola je gotovo prostor, kjer so si učitelji in učenci (vsak s svojimi ali medsebojno) ne le prostorsko blizu, torej drug poleg drugega, ampak se tudi psihično in čustveno zbližujejo in vzpostavljajo medsebojne vezi, ki lahko prekoračujejo potrebe, zaradi katerih sploh prihajajo skupaj. Lahko rečemo, da si učitelji in učenci (spet vsak s svojimi ali medsebojno) postajajo blizu, postajajo istih misli ali podobnih pogledov. Do tega pride tudi, če se ravnamo po morali, običajih, tradicijah. Menimo, da si prav zato v šoli najmočnejši učitelji in učenci posameznike prilasčajo, jih asimilirajo, pri čemer gre za določeno stopnjo posesivnosti. Bližina, čustvenost in posesivnost so po eni strani

možnosti za doseganje konformizma, poslušnosti in podrejenosti, po drugi pa se lahko spreminjajo v neenakopravnost, neprijetnost in nadležnost, če druga stran ne reagira z enakim čustvom in bližino. Podrejanje, poslušnost in ubogljivost lahko ustvarjajo odklonskost in nasilje. Namerno ustvarjanje napetosti, samovoljnosti, nečlovečnosti, manipulacije in dominacije so posledice takega nasilja, ki se lahko pojavlja med učitelji in med učenci pa tudi učitelja nad učenci. Ker gre v šoli tudi za tekmovanje (med učitelji in med učenci), spopadanje, spreminjanje vrednot, šola ni nekonfliktna institucija. Pravila formalnega in neformalnega nadzorstva učiteljev in učencev so različna in urejajo odnose med njimi tudi z različnimi oblikami prisile. Prisilo pa lahko razumemo tudi kot nasilje. Čeprav je v šoli dosti splošnih in posebnih formalnih, strokovnih, organizacijskih in drugih pravil, ki jih razumemo pod terminom šolska pravila, ne gre prezreti neformalnih pravil. Neformalna pravila prinašajo v šolo učitelji in učenci iz okolij, od koder prihajajo, druga neformalna pravila pa oblikujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu, v razmerjih do drugih, pod vtisi in zahtevami. Povsod obstajajo t.i. disciplinska pravila, ki tudi zelo pogosto natančno sankcionirajo določene vrste vedenja, hkrati pa ohranjajo hierarhijo, nadzor, predvidljivost in druge okoliščine, ki so potrebne za doseganje vzgojno-izobraževalnih učinkov. Disciplinska pravila pa niso dovolj za šolsko vzdušje in čisto človeške medsebojne obveznosti: zaupljivost, dostopnost, spoštovanje, odgovornost. Če ni šolskega vzdušja in človeških medosebnih obveznosti, lahko govorimo tudi o nezaupljivosti, nedostopnosti, nespoštovanju, neodgovornosti. Vse to pa lahko razumemo tudi kot nasilje.

## Empirični del

### Namen raziskave in metodologija

Osnovni namen je bil dobiti odgovore na zastavljeni vprašanji:

- Kaj učenci razumejo kot nasilje v šoli? (nasilje učiteljev in nasilje součencev).
- Kakšne izkušnje imajo glede opredeljenega nasilja?

Osnovna raziskovalna metoda je bila kavzalno neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja. Osnovna raziskovalna tehnika, s pomočjo katere smo zbrali potrebne podatke, je bil anketni vprašalnik.

Pri računalniški obdelavi podatkov smo uporabili statistični programski paket SPSS. Raziskovalni vzorec predstavlja slučajni izbor učencev zaključnih razredov osnovnih šol, srednješolcev in študentov (n=630). Zajetih je bilo 392 deklet in 238 fantov. Od skupnega vzorca je bilo 198 osnovnošolcev, 217 srednješolcev in 215 študentov.

### Rezultati obdelave podatkov in interpretacija

Glede na dobljene podatke ugotavljamo, da smo pri različnih starostnih skupinah vzorca dobili različne odgovore, o nasilju učiteljev in med vrstniki. V tabeli so prikazani dobljeni podatki o tem, kaj so anketiranci opredelili za nasilje učiteljev v šoli.

Tabela 1: Rangirane opredelitve nasilja učiteljev v šoli

Rang	Vrsta nasilja	Skupaj		Osnovnošolci		Srednješolci		Študenti	
		f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
1	zahtevajo poslušnost	81	12.85	29	35.80	32	39.51	20	24.69
2	vzbujajo strah	80	12.69	17	21.25	27	33.75	36	45.0
3	žalijo in ponižujejo	73	12.06	25	34.24	26	35.61	22	30.13
4	obnašajo se vzvišeno	71	11.26	10	14.08	26	36.62	35	49.29
5	grozijo	68	10.79	22	32.35	19	27.94	27	39.71
6	so neprijazni	57	9.05	13	22.81	21	36.84	23	40.35
7	ne upoštevajo mojega mnenja	41	6.51	10	24.39	11	26.82	20	48.78
8	ne zaupajo mi	39	6.19	12	30.77	20	51.28	7	17.95
9	kričijo	23	3.65	11	47.82	9	39.13	3	13.64
10	vsiljujejo mi videz	22	3.49	11	50.0	8	36.36	3	13.64
11	posegajo v mojo zasebnost	17	2.69	7	41.1	6	35.29	4	23.53
12	imajo me za lastnino	16	2.59	12	75.0	2	12.5	2	12.50
13	nalagajo mi preveč obveznosti	15	2.38	4	26.66	4	26.66	7	46.66
14	obrekujejo	13	2.06	6	46.15	4	30.77	3	23.07
15	so podkupljivi	12	1.91	8	66.66	2	16.66	2	16.66
16	namigujejo k spolnosti	1	0.15	0	0	0	0	1	100.00
17	drugo	1	0.15	1	100.0	0	0	0	0
	<b>SKUPAJ</b>	<b>630</b>	<b>100.0</b>	<b>198</b>	<b>31.43</b>	<b>217</b>	<b>34.44</b>	<b>215</b>	<b>34.13</b>

Če skušamo opredeljene oblike nasilja učiteljev povezati s podanimi teoretičnimi izhodišči, lahko ugotovimo, da lahko nekatere vrste nasilja (rang 1-9) umestimo v drugo skupino nasilnežev, ki s svojim početjem zadovoljuje sebe in svoje potrebe. Verjetno učitelji s tem izpostavljajo svojo pravno avtoriteto, ki jim je bila dana, ko so postali učitelji, branijo šolski red in šolska pravila. Verjetno pa učitelji (rang 5-9) z grožnjami, neprijaznostjo in kričanjem osvobajajo tudi sebe od akumuliranega notranjega pritiska, ki se pojavlja kot odgovor na lastno razpoloženje.

Nekatere opredelitve nasilja iz tabele 1, ki so nižje rangirane, pa lahko umestimo v prvo skupino nasilnežev. Ko učitelji ne upoštevajo mnenja drugih (rang 7), verjetno branijo svoj ugled in ščitijo samopodobo. Z vsiljevanjem videza drugih (rang 10), učitelji verjetno povečujejo norme in navade iz svojega okolja. Ko učitelji posegajo v zasebnost učencev (rang 11) in jih imajo za svojo lastnino (rang 12), lahko to razložimo s posesivnostjo učiteljev. Posesivnost je lahko možnost za doseganje konformizma, pa tudi poslušnosti in podrejenosti. Sočasno pa posesivnost lahko učenci razumejo tudi kot nadležnost, če nočejo ali ne želijo enako čustveno ali racionalno odreagirati.

Iz tabele 1 je mogoče ugotoviti, da podatki ranga 2, 4, 6 in 7 frekvenčno rastejo glede na tristopenjsko izobrazbeno strukturo vzorca, zato smo te spremenljivke hipotetično postavili v neodvisnost.

Hipotetično neodvisnost smo zavrnil in sprejeli nasprotno; izobrazbeni nivo vzorca (osnovnošolci, srednješolci, študentje) je odvisen od vzbujanja strahu, vzvišenega obnašanja in neprijaznosti učiteljev ter učiteljevega neupoštevanja učenčevega mnenja.

Ko smo ugotavljali izkušnje vzorca glede na opredeljeno nasilje učiteljev, smo iz dobljenih podatkov lahko razbrali, da je vsako od oblik nasilja učiteljev doživelo 37,33% anketirancev enkrat in 52,41% anketirancev večkrat. 8,17% anketirancev je zapisalo, da opredeljene oblike nasilja učiteljev doživlja vsakodnevno, 2,09% anketirancev pa a tem nima osebnih izkušenj.

Izmed oblik nasilja učiteljev, ki so jih anketiranci opredelili kot vsakodnevno izkušnjo, lahko izpostavimo rangirane oblike: vsiljevanje videza, zahtevanje poslušnosti, nezaupanje, žaljenje in verbalno agresijo.

Izmed oblik nasilja učiteljev, ki so jih anketiranci opredelili kot večkratno doživljanje, lahko izpostavimo naslednje rangirane oblike: strahospoštovanje, (vzbujajo strah, zahtevajo poslušnost), verbalno agresijo (grožnje, žalitve, poniževanja, kričanje), posesivnost (poseganje v zasebnost, vsiljevanje videza). V tabeli 2 bomo prikazali dobljene podatke o nasilniškem obnašanju med vrstniki v šoli.

Tabela 2: rangirane opredelitve nasilja med vrstniki v šoli.

Rang	Vrsta nasilja	Skupaj		Osnovnošolci		Srednješolci		Študenti	
		f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
1	nekulturno vedenje	96	15.34	24	25.0	35	36.46	37	38.54
2	fizična agresija	91	14.44	40	43.95	32	35.16	19	20.88
3	kajenje	87	13.81	19	21.84	33	37.93	35	40.23
4	zahtevanje pomoči	86	13.65	21	24.42	29	33.72	36	41.86
5	kraje	61	9.68	31	50.82	19	31.14	11	18.03
6	prepisovanje	54	8.57	18	33.33	19	35.19	17	31.48
7	dajanje opazk	43	6.82	4	9.30	29	67.44	10	23.25
8	namerno zaletavanje	38	6.03	17	44.74	16	42.11	5	13.16
9	dotikanje	35	5.55	12	34.29	2	5.71	21	60.0
10	namigovanje k spolnosti	22	3.49	3	13.64	1	4.55	18	81.81
11	kazanje spolovila	11	1.75	8	72.72	2	18.18	1	9.1
12	drugo	6	0.95	1	16.67	0	0	5	83.33
	<b>SKUPAJ</b>	<b>630</b>	<b>100.0</b>	<b>198</b>	<b>31.43</b>	<b>217</b>	<b>34.44</b>	<b>215</b>	<b>34.13</b>

Čeprav so v tabeli 2 rangirane skupne oblike nasilja med vrstniki v šoli, lahko ugotovimo, da so osnovnošolci največkrat za nasilniško delovanje med vrstniki opredelili fizično agresijo, kraje, namerno zaletavanje in kazanje spolovila.

Ko smo ugotavljali osebne izkušnje pri teh oblikah nasilja, smo ugotovili, da ima kar 57,0% osnovnošolcev (od skupne frekvence ranga) večkratne osebne izkušnje s fizično agresijo vrstnikov in 53,27% osnovnošolcev večkratne osebne izkušnje s krajami. Glede namernega zaletavanja so bolj občutljiva dekleta kot fantje, osnovnošolska dekleta pa so v 100% zapisala, da se kazanje spolovila dogaja v njihovi okolici.

Srednješolci so se v najvišji frekvenčni vrednosti (glede na celoten vzorec) opredelili za prepisovanje in dajanje opazk. Slednje predvsem dekleta (72,31% od skupne frekvence ranga) opredeljujejo kot nasilje.

Študenti dosegajo najvišje frekvenčne vrednosti v celotnem vzorcu pri naslednjih oblikah opredelitve nasilja med vrstniki: nekulturno vedenje, kajenje, zahtevanje pomoči, dotikanje in namigovanje k spolnosti. Tako ima (upoštevajoč skupno frekvenco ranga) vsakodnevne osebne izkušnje z nekulturnim vedenjem vrstnikov 83,14% študentov in s kajenjem 78,04% študentov.

Morda je zanimiv podatek, da so namigovanja k spolnosti med vrstniki v enakem odstotku opredelila dekleta in fantje (50% : 50%). Če skušamo opredeljene oblike nasilja med vrstniki povezati s teoretičnimi izhodišči, ugotovimo, da lahko oblike nasilja med vrstniki umestimo med prvo skupino nasilnežev, torej med tiste, ki uporabljajo nasilje za samozaščito in povečevanje svojega ega.

Z nekulturnim vedenjem (rang 1, 3, 4, 5) verjetno prilagajajo splošna pravila vedenja v svoja, s fizično agresijo (rang 2) verjetno branijo svoj ugled in si (rang 7-11) lepšajo samopodobo tako, da dajejo opazke, se zaletavajo, namigujejo k spolnosti. V drugo skupino nasilnežev, torej tisto, ki z nasiljem zadovoljuje sebe in svoje potrebe, pa bi lahko umestili zahtevanje pomoči, kraje in prepisovanje (rang 4-6), s katerimi v bistvu eksploatirajo sovrstnike.

## Sklep

Glede na podana teoretična izhodišča smo v raziskavi ugotovili, da obstajajo oblike nasilja učiteljev nad učenci in med učenci samimi. Oblike nasilja smo opredelili po podatkih vzorca. Vzorec ni bil reprezentativen, zato ugotovitev ne moremo posploševati. Osnovni namen raziskave pa smo dosegli, ko smo ugotovili, kaj učenci razumejo kot nasilje učiteljev v šoli in kaj kot nasilje med součenci ter kakšne lastne izkušnje imajo anketiranci glede opredeljenega nasilja. Če smo uspeli opozoriti na probleme nasilja v šoli, smo dosegli še kaj več.

## LITERATURA

1. Pečar, J. (1991): Neformalno nadzorstvo, Didakta, Radovljica.
2. Pšunder, M. (1994): Knjižica za učitelje in starše. Založba Obzorja, Maribor.
3. Toch, H. (1987): Violent Men, Inquiry into the Psychology of Violence, State University of New York at Albany.
4. Wolfgang, M. and Ferreuci, F. (1967): The subculture of Violence, Taristock, London.

## Problematika prometne vzgoje in izobraževanja

UDK 656.1.09

**DESKRIPTORJI:** vozniki izpiti, izpitna komisija, ocenjevanje, usposabljanje voznikov, prometna varnost, regionalne razlike

**POVZETEK:** V članku se ukvarjamo predvsem z dvema vprašanjema: kakšni so končni izobraževalni učinki voznškega usposabljanja v Sloveniji in kakšna je pri tem vloga članov izpitnih komisij. Rezultati komparativne analize uspešnosti opravljanja voznških izpitov (še zlasti praktičnega dela) po posameznih izpitnih centrih v 90. letih so pokazali, da gre za precejšnja odstopanja, ki so povezana z neenakim pristopom ocenjevalcev k voznškemu izpitu. Za razlike v uspešnosti opravljenih voznških izpitov je tako navedena vrsta razlogov, pri čemer so bolj poudarjeni objektivni (npr. gostota prometa, prometna infrastruktura, lokalne prometne karakteristike), nezadovoljiva pripravljenost kandidatov, manj pa neposredni vpliv subjektivnosti samih ocenjevalcev. Izmenjava izkušenj pri ocenjevanju uspešnosti kandidatov za voznike motornih vozil poteka večinoma na bilateralnih osnovah (med posameznimi izpitnimi centri), manj pogosta pa so regijska posvetovanja glede kompleksnosti vloge sistema voznškega usposabljanja kot vplivnega dejavnika prometne varnosti.

### Uvod

Ob vprašanju nadaljnega razvoja prometne vzgoje in izobraževanja, v katerega zaradi življenjske pomembnosti sodi tudi občutljivo področje voznškega usposabljanja in priznavanje pravice do vožnje motornih vozil, se znova nekoliko več, predvsem pa resneje, govori v zadnjem letu, ko se pripravlja nov zakon o varnosti cestnega prometa.

Področje prometne vzgoje in izobraževanja predstavlja izrazito vitalno vprašanje katerekoli moderne družbene skupnosti, kajti cestnoprometna varnost je refleksija konkretnih družbenih razmer, organizacijske sposobnosti in še zlasti neposredne odgovornosti države, da s sistemskimi ukrepi poskrbi za njeno nenehno izboljševanje (Gerondeau et al., 1992). Pri kvalitativnem spreminjanju ravni cestnoprometne varnosti pa ima strateško vlogo integriran edukacijski sistem, ki je na tem področju v mnogočem zaostal za siceršnjim razvojem nacionalnega sistema vzgoje in izobraževanja. Pri tem gre

UDC 656.1.09

**DESCRIPTORS:** driving exams, examining body, evaluation, drivers' training, road safety, regional differences

**ABSTRACT:** - The article deals mainly with two questions: what are the final educational effects of drivers' training in Slovenia and what influence have the members of examining bodies. The results of comparative analysis of efficiency of driving exams (especially practical part) among 17 examining centers in 90.s showed quite important differences due probably to unequal examiners' approach at driving exams, too. It was found out many reasons for different results in drivers' training at the final exams that are mainly attributed to traffic density, traffic infrastructure, local traffic circumstances, inefficient readiness of candidates, but less frequent to examiners' personal characteristics. The exchange of experiences in evaluation of candidates for drivers among examining centers bases very often on bilateral cooperation. There were only a few regional conferences concerning multidimensional role of drivers' training as an influential factor for road safety.

za vse njegove ključne segmente in zahtevnostne stopnje - od razvoja predšolske prometne vzgoje do terciarnega nivoja. S posredovanjem vsebin prometne vzgoje in izobraževanja se namreč ukvarjajo najrazličnejši strokovni profili, ki niso ozko profesionalno, pedagoško in anragoško primerno usposobljeni za opravljanje tako zahtevnega dela. Precejšnje pomanjkljivosti, ki so produkt nesistematično in pogosto zgolj voluntersko zastavljenega koncepta prometnega usposabljanja v času obveznega izobraževanja, se še posebej izrazito pokažejo pri "končni" pripravi (povečini) mladih ljudi, deloma pa tudi že starejših prebivalcev za samostojno udeležbo v cestnem prometu.

Temeljni problem prometnega usposabljanja predstavlja izrazito pomanjkanje kvalitetno usposobljenega vzgojno-izobraževalnega kadra na vseh izobraževalnih nivojih. Iz tega sledi, da je potrebno kompleksno področje prometne vzgoje in izobraževanja ter praktičnega voznškega usposabljanja čimprej sistemsko dodelati ter ga profesionalizirati. Ne le zaradi zagnanosti in profesionalnega interesa nekaterih entuziastov, temveč predvsem zaradi potreb in koristi družbe. S kvalitetno zastavljenim sistemom prometne vzgoje in izobraževanja je mogoče v empirično dokazljivih efektih prispevati pomemben delež k varovanju omejenih človeških potencialov.

Posebno pozornost namenjamo analizi specifičnega vidika preverjanja dosežene ravni voznške usposobljenosti, evalvaciji učinkovitosti tega edukacijskega področja, vlogi vzgojno-izobraževalnega kadra ter ocenjevalcev, ki so v končni instanci z učitelji prometnih vsebin in inštruktorji praktične vožnje soodgovorni za tragično prometno dogajanje na slovenskih cestah.

V prispevku naj bi odgovorili predvsem na vprašanje, kolikšna je učinkovitost sistema voznškega usposabljanja ter ugotovili, ali se med posameznimi izpitnimi centri pojavljajo morebitne večje razlike v uspešnosti opravljanja voznških izpitov.

### Raziskovalni pristop

Analiza učinkovitosti voznškega usposabljanja v R Sloveniji temelji predvsem na razpoložljivih statističnih podatkih Ministrstva za notranje zadeve, kamor še vedno sodi področje voznškega usposabljanja. Gre za kvantitativno in kvalitativno evalvacijo podatkov o številu prijavljenih in številu opravljenih izpitov ter njihovi notranji strukturi po voznških kategorijah in po posameznih izpitnih centrih v letu 1993. Podrobneje pa smo preučili še zlasti empirično gradivo - izpolnjene anketne vprašalnike, ki se nanašajo na delo izpitnih komisij v sedemnajstih izpitnih centrih, ki ga je prav tako zbrala že omenjena institucija v letu 1993. Pri realizaciji zastavljenega raziskovalnega cilja nam je s svojimi izkušnjami in strokovnim znanjem veliko pomagal g. I. Pristovnik (MNZ).

## Preverjanje vozniške usposobljenosti kot sestavni del procesa prometnega usposabljanja

Prometno usposabljanje po svoji naravi ni nikoli povsem zaključen vzgojno-izobraževalni proces, ker zahteva nenehno vlaganje (Hribnik, 1995) in sistematičen pristop. Gre za spoštovanje načela postopnosti, kar pomeni, da lahko šele v določenem starostnem obdobju uspešno posredujemo posamezne prometne vsebine. Načelo postopnosti in nadgrajevanje novih vsebin na predhodno akumuliranem znanju ima v vsaki edukacijski fazi izjemen pomen, ki ga številni "učitelji" tako teoretičnega kot praktičnega usposabljanja bodisi ne poznajo ali pa zanemarjajo. Posledice nezadostnega znanja in skromnih vozniških izkušenj pa se neposredno zrcalijo v previsokem krvnem davku, ki ga vsako leto zahtevajo slovenske ceste. Le-tega pa ne plačujejo zgolj tisti, ki so iz kakršnegakoli razloga povzročili prometno nesrečo, temveč tudi naključni udeleženci, ki se vedejo v prometu korektno. Zaradi varovanja življenj in zdravja ljudi je še kako pomembna vloga preverjanja dejanske usposobljenosti ljudi za varno udeležbo v cestnem prometu, predvsem voznikov motornih in drugih vozil.

V procesu neposrednega vozniškega usposabljanja, ki traja različno dolgo (od nekaj mesecev do celega leta ali pa še dlje), je vozniški izpit za vse tri temeljne udeležence te specifične oblike izobraževanja (kandidate za voznike motornih vozil, voznike inštruktorje in ocenjevalce) zelo pomemben akt opravljanja zaključnega dela usposabljanja. Pozitivna ocena praktičnega preskusa vodi neposredno k formalnemu priznavanju pravice do vožnje ene od kategorij motornih vozil (najpogosteje osebnega avtomobila) in s tem k dejanski možnosti prostorske mobilnosti vozniško "kvalificiranega" posameznika. Za tiste, ki na prvem soočanju z ocenjevalcem le-tega s svojim znanjem, spretnostmi in prometnim ravnanjem niso prepričali v zadovoljivo usposobljenost za samostojno vožnjo (in teh sploh ni tako malo!), pa se običajno nadaljuje proces dopolnilnega usposabljanja ter vnovični poskus ali celo večkratni poskusi.

Nesporno je, da je kandidatova pripravljenost za učenje primarnega značaja, vendar jo tako kandidati kot izobraževalni kader očitno podcenjujejo. Res pa je tudi, da se ljudje glede vozniških sposobnosti oz. dojemljivosti za takšno obliko usposabljanja med seboj razlikujejo. Rezultati poglobljene angleške študije glede učinkovitosti različnih metod vozniškega usposabljanja (Lester, Maycock, 1993) so pokazali, da gre za opazne razlike med spoloma in med starostnimi kategorijami. Zelo pomembna je empirična ugotovitev, da je uspešnost v veliki meri odvisna od kvalitete učnega kadra, ki se profesionalno ukvarja s to dejavnostjo. Zato nekateri avtorji učbenikov za uspešno učenje temeljnih prometnih vsebin in začetnih vozniških veščin upravičeno poudarjajo pomembnost izbire dobrega prometnega pedagoga (Stacey, 1993). Seveda pa ni zanemarljiva vloga ocenjevalcev - članov izpitnih komisij, ki kot eksterni dejavniki preverjanja dosežene ravni vozniške usposobljenosti v tem procesu sodelujejo vsaj dvakrat: prvič pri preverjanju teoretičnih osnov varne vožnje in drugič pri zaključnem delu tega izobraževalnega procesa - na izpitni vožnji.

## Uspešnost opravljanja vozniških izpitov

Učinki dela izpitnih komisij po posameznih izpitnih centrih so nesporno najbolj transparentni v primerjavi s številom prijavljenih in uspešno opravljenih izpitov. Za podrobnejšo evalvacijsko analizo nam manjka vrsta indikatorjev, ki se nanašajo na nekatera socialno-stratifikacijska obeležja kandidatov (spolna, starostna, izobrazbena, poklicna struktura le-teh itd.). Šele ko bo informacijski sistem na področju usposabljanja kandidatov za voznike motornih vozil povsem dograjen, bo omogočeno poglobljeno analitično ugotavljanje vseh tistih relevantnih vidikov, ki lahko pojasnijo velike razlike v uspešnosti med posameznimi izpitnimi centri.

*Preglednica 1: Delež uspešno opravljenih vozniških izpitov po posameznih vozniških kategorijah ter izpitnih centrih v Republiki Sloveniji v letu 1993 - teoretični del*

Izobraževalni center	KATEGORIJE					
	A	B	C	D	E	SKUPAJ:
	%	%	%	%	%	%
Celje	48.8	60.9	39.0	64.0	41.0	56.5
Domžale	44.1	58.1	44.0		40.3	55.3
Jesenice	42.9	59.6	38.6	44.4	49.3	56.7
Kočevje	45.1	71.0	52.7		50.5	64.9
Koper	57.4	62.1	34.3	66.7	29.5	57.8
Kranj	46.2	60.3	40.4	44.2	40.2	55.1
Krško	47.8	60.2	38.7		35.7	55.1
Ljubljana	71.2	70.5	46.0	50.7	46.4	67.5
Maribor	59.8	67.0	51.5	61.2	52.6	64.2
M. Sobota	59.6	71.6	50.9	60.0	52.9	67.4
N. Gorica	45.7	63.6	35.2	25.0	36.2	57.0
N. mesto	48.8	56.3	42.2	48.9	41.4	52.3
Postojna	50.6	60.8	43.7	37.5	44.3	55.8
Ptuj	64.5	56.7	33.5		38.0	53.2
S. Gradec	47.4	61.7	43.3	71.7	45.6	57.2
Trbovlje	50.5	58.9	35.1		38.6	55.6
Velenje	60.6	59.5	43.9		47.2	58.3
SKUPAJ (%)	54.2	63.6	42.6	53.5	43.6	59.6
Število prijavljenih	5769	57518	5993	664	5704	75648
Število uspešnih	3128	36595	2551	355	2486	45115

V preglednici 1 so navedeni nekateri podatki o številu vseh pristopov k vozniskim izpitom po posameznih kategorijah in izpitnih centrih ter njihova učinkovitost pri teoretičnem in praktičnem delu opravljanja vozniskega izpita. Za resnejšo analizo pa bi bilo zanimivo ugotoviti tudi, kakšna je distribucija te populacije glede na število poskusov, pri katerem so končno uspeli doseči priznanje željene pravice do vožnje motornega vozila. Učinkovitost vozniskega usposabljanja namreč ne gre meriti zgolj po deležu uspešno opravljenih izpitov, temveč tudi po številu ponavljanj, vložnem času pri opravljanju vozniskega izpita, številu porabljenih ur, materialnih stroških, pa tudi po deležu, ki ga imajo kasneje vozniki novinci v strukturi povzročiteljev prometnih nesreč. Parcialna analiza pojava prometnih nesreč v letu 1994 (Prometne nesreče voznikov s krajšim vozniskim stažem, MNZ, 1994) je pokazala, da je ta kategorija voznikov bolj izpostavljena prometnemu tveganju in se tudi pogosteje znajde v vlogi povzročiteljev prometnih nesreč, še zlasti takrat, ko se mladostni lahkomišelnosti in precenjevanju sposobnosti pridruži uživanje alkohola, drog, rizično vedenje idr. (Plant & Plant, 1992). Strinjati se je mogoče s trditvijo mnogih raziskovalcev, da prometne nesreče skoraj nikoli ne nastanejo zgolj zaradi enega samega razloga (Evans, 1991).

Empirični podatki razkrivajo več dimenzij procesa vozniskega usposabljanja. V pretežnem delu gre za opravljanje izpita za voznike osebnih avtomobilov (t.i. B-kategorije). Ta ima tudi največji strukturni delež med vsemi vozniki motornih vozil, kar pomeni, da je postala potreba po obvladovanju spretnosti vožnje tega motornega vozila skorajda ena od nepogrešljivih civilizacijskih zahtev in kot takšna sestavni del splošne izobrazbe. Delež voznikov je med mlajšimi generacijami zelo visok. Vozniška usposobljenost pa postaja tudi selektivni kriterij pri zaposlovanju v nekaterih poklicih. S tem se spreminja tudi struktura voznikov motornih vozil in udeležnost obeh spolov v prometnih nesrečah v vlogi povzročiteljev le-teh.

V naslednjih nekaj letih je mogoče pričakovati, da bodo številčno zmanjšane skupine mlajših prebivalcev vnesle v sistem vozniskega usposabljanja določene kvalitativne in kvantitativne spremembe. Zaostril se bo konkurenčni boj med dosedanjimi specifičnimi izobraževalnimi organizacijami. Interes za pridobitev licenc profesionalnih voznikov višjih kategorij motornih vozil pa bo v marsičem determiniran z razvojem ali z zatonom prevoznništva kot gospodarske dejavnosti ter razmerami na trgu. Zasičenost na tem pridobitniškem gospodarskem področju je že sedaj zelo velika. Zaradi hitrega razvoja cestnega prometa bi zato veljalo zavestno usmerjati razvoj v smeri izboljševanja kvalitete prometnega usposabljanja bodočih voznikov motornih vozil in vseh ostalih kategorij prometnih udeležencev (predvsem pešcev in kolesarjev).

Nadalje ni mogoče mimo ugotovitve, da so razlike glede uspešnosti opravljanja vozniskih izpitov med posameznimi izpitnimi centri razmeroma zelo velike. Pri tem ne mislimo toliko na število prijavljenih kandidatov, kar je objektivno pogojeno z upravno določenim teritorialnim zaledjem in zakonsko regulativo, kje sme kandidat opravljati preskus vozniske usposobljenosti, temveč predvsem na uspešnost pri opravljanju praktičnega dela vozniskega izpita. Razlike med izpitnimi centri variirajo za več kot 20%, kar je treba strokovno analizirati. Še zlasti zato, ker gre za večletna podobna razmerja med posameznimi izpitnimi centri.

Preglednica 2: Delež uspešno opravljenih vozniskih izpitov po posameznih vozniskih kategorijah ter izpitnih centrih v Republiki Sloveniji v letu 1993 - praktični del

Izobraževalni center	KATEGORIJE					
	A	B	C	D	E	SKUPAJ:
	%	%	%	%	%	%
Celje	67.1	50.1	50.5	47.9	60.6	51.1
Domžale	68.7	54.2	85.6		82.2	56.5
Jesenice	70.1	42.2	43.0	66.7	68.4	43.8
Kočevje	74.1	60.3	83.5		96.3	63.6
Koper	69.8	50.9	63.4	76.2	73.7	53.2
Kranj	97.4	52.8	56.3	54.2	68.0	55.2
Krško	75.8	59.0	56.8		70.7	60.0
Ljubljana	95.2	52.5	70.3	68.2	79.2	55.6
Maribor	90.1	53.8	72.3	67.4	87.5	57.0
M. Sobota	88.9	67.0	75.6	61.5	82.7	69.3
N. Gorica	79.7	57.8	69.0	57.1	73.2	60.5
N. mesto	82.6	55.0	67.3	64.3	73.6	58.3
Postojna	89.1	53.8	75.9	80.0	79.1	59.3
Ptuj	87.3	54.3	65.9		75.2	56.9
S. Gradec	80.6	57.3	69.5	57.1	79.8	60.1
Trbovlje	86.8	60.5	74.2		89.8	62.6
Velenje	67.7	51.7	54.9		67.5	52.7
SKUPAJ (%)	84.4	54.2	66.4	63.1	76.5	56.9
Število prijavljenih	3092	61634	3639	539	2242	71146
Število uspešnih	2610	33412	2415	340	1716	40493

Kot zanimivost lahko primerjamo izpitni center v Murski Soboti z najvišjim deležem uspešno opravljenih izpitov ter izpitne centre v Jesenicah, Celju in Velenju z bistveno nižjo uspešnosti pri izpitnih vožnjah. Ob predpostavki, da veljajo v vseh izpitnih centrih enaki kriteriji za ocenjevanje in ob izhodiščni hipotezi, da med ocenjevalci ni večjih razlik, bi takšne razlike lahko logično pojasnili najbrž le z razlikami glede pripravljenosti (dejanski usposobljenosti) kandidatov. Če pa upoštevamo, da so intelektualni potenciali dokaj enakomerno porazdeljeni med prebivalstvom in da med slovenskimi regijami ni pretirano velikih razlik glede primarnega in sekundarnega izobraževanja (čeprav imajo razvitejša regije nekatere povsem dokazljive komparativne prednosti), je potrebno iskati

pravi odgovor tam, kjer sicer poteka preverjanje vozniške usposobljenosti - torej v izpitnih centrih.

Na zastavljeno vprašanje, kaj vpliva na tako različno uspešnost pri opravljanju voznških izpitov po posameznih območjih, nam posredovani odgovori izpitnih centrov (povečini predsednikov izpitnih komisij) kažejo, da gre v nekaterih vidikih za dokaj tipične in pričakovane odgovore, vendar tudi za prepoznavne nianse. Lahko bi rekli, da je najbolj izstopajoč pomen objektivnih pogojev izvajanja procesa voznškega usposabljanja in njegova verifikacija. Pri tem gre za izpostavljanje različnosti glede zahtevnosti prometa, njegove gostote, razlik v obstoječi prometni infrastrukturi, opremljenosti cestnega omrežja (še zlasti s prometno signalizacijo v urbanih naseljih) idr. Če bi sledili načinu takšnega razmišljanja, potem je očitno, da gre za dokaj velik kontrast med velikimi urbanih središči (npr. Ljubljana, Maribor, Celje) ter manjšimi urbanih naselji (predvsem občinskimi središči), ki premorejo le nekaj semaforiziranih križišč.

Tu se izpit pogosto opravlja na manj zahtevnih prometnih površinah, pa tudi odnos med ocenjevalci, inštruktorji ter kandidati je nekoliko drugačen (manj formalen). To seveda samo po sebi še ne pomeni, da je vpliv človeškega dejavnika glede objektivnosti ocenjevanja prav tako a priori diferenciran. Res pa je, da ima lahko način vzpostavljanja medsebojnih socialnih interakcij pomemben vpliv pri ocenjevanju dejanske usposobljenosti. Na drugih segmentih izobraževalnega sistema naj bi se temu izognili z uvedbo t.i. eksternega preverjanja znanja.

Druga skupina razlogov, ki domnevno v precejšnji meri vplivajo na velike razlike glede učinkovitosti opravljanja voznških izpitov, se navezuje na vlogo in kvaliteto neposrednega voznškega usposabljanja, pri katerem gre v vse bolj transparentni obliki za oster spopad med (pre)številnimi avto šolami za potencialne kandidate. Nikakor niso odveč opozorila, da se pomen teoretičnega dela usposabljanja še naprej marginalizira in podcenjuje. Hkrati pa je že mogoče prepoznati očitne razlike v kvaliteti dejanske pripravljenosti kandidatov za zaključni izpit med posameznimi avtošolami in njihovimi inštruktorji. Analiza delovanja avto šol je pokazala, da je stanje na tem področju postalo izrazito kaotično in da je tudi kadrovska zasedba mnogih avto šol povsem neustrezna (Uposabljanje voznikov, 1993).

Prav zato je kritične pripombe vreden osnutek novega zakona o varnosti v cestnem prometu, ki za kategorijo učiteljev cestnoprometnih predpisov in voznikov inštruktorjev postavlja bistveno nižje pedagoške standarde kot za ostali učni kader v izobraževalnem sistemu. Iz tega sledi logična zahteva po čimprejšnji zakonski ureditvi vprašanja pogojev, ki jih mora izpolnjevati takšna vzgojno-izobraževalna institucija, kot je avto šola, katere temeljna naloga ni zgolj pripraviti kandidata za uspešno opravljanje izpita, temveč ga nauči vse tiste vsebine, ki so nujne za varen cestni promet. Že majhne napake lahko postanejo ob spletu neugodnih okoliščin "kaznovane napake" (Petz, 1987) s katastrofalnimi posledicami za mnoge (tudi naključne) prometne udeležence.

Posledice pa so izrazito multidimenzionalne in jih nikakor ne gre ocenjevati zgolj po nastali materialni škodi (Gspan, Jug, 1993), temveč bi morala resna analiza zajeti tudi širok spekter t.i. nematerialne škode, ki jo neizbežno utrpijo udeleženci in njihovi svojci ter družba (Inič, 1987). Če so tudi objektivne prometne okoliščine manj zahtevne pri usposabljanju bodočih voznikov (npr. malo zahtevnih prometnih situacij), bo tudi

kandidat hitreje obvladal postavljene zahteve, kasneje pa se bo verjetno težje znašel v situacijah, ki od vsakega prometnega udeleženca zahtevajo ustrezno raven dejanske usposobljenosti.

V posameznih primerih je mogoče iz analize opravljenega dela izpitnih centrov izluščiti tudi kritične vidike, ki neposredno zadevajo subjektivno vlogo članov izpitnih komisij pri uporabi različnih kriterijev ocenjevanja. To potrjujejo odgovori iz posavskega območja, ki poleg že navedenih vidikov objektivnih prometnih okoliščin pripisujejo velike razlike pri uspešnosti opravljanja izpitov vlogi članov izpitnih komisij. Vprašanja zadevajo naslednje vidike njihove vloge v zaključnem aktu usposabljanja: ali so popustljivejši do kandidatov (člani izpitnih komisij so namreč še vedno samo moški, kar kaže na ohranjanje elementov tradicionalizma), kakšno je njihovo konkretno vedenje pri soočanju s kandidati; kakšna je "drža" in ton uvodno spregovorjenih besed; ali gre za vzpodbudni t.i. očesni kontakt; ali zna ocenjevalec umiriti začetno, običajno zelo naelektrano ozračje in zmanjšati psihično napetost kandidata ter spodbuditi le-tega za kar najbolj kakovostno dokazovanje pridobljenih prometnih znanj, spretnosti in navad; na kaj se predvsem osredotoči ocenjevanje (npr. na "pikolovsko" iskanje pomanjkljivosti in napak) itd. Z drugimi besedami, gre za vidik odločilne soudeležnosti ocenjevalca pri končnem izobraževalnem efektu.

V primeru da je bila opravljena vožnja po svoji kvaliteti izpod zahtevanega nivoja, je treba kandidatu podrobneje pojasniti razloge njegove trenutne neuspešnosti, pri čemer gre tudi za aktivno vlogo inštruktorja. Neuspešnega kandidata je treba spodbuditi k povečanemu interesu, da ponavljajoče pomanjkljivosti čimprej odpravi in se po vnovičnem preverjanju kot začetno dovolj "kvalificiran" voznik lahko uvrsti v veliko skupino izkušenih voznikov. Vsako drugačno ravnanje je brez dvoma destimulativno. Čeprav bi na deklarativni ravni najbrž težko našli drugačno stališče, je praktično ravnanje ocenjevalcev zelo heterogeno. Z vidika objektivnosti kriterijev ocenjevanja vozniške usposobljenosti bi bilo treba zastaviti empirično raziskavo, ki bi podrobneje preučila omenjene vidike. Predvsem bi bilo treba analizirati mnenja kandidatov o delu svojih učiteljev (inštruktorjev) in o objektivnosti ocenjevalcev - članov izpitnih komisij.

Domnevamo lahko, da se na tem izobraževalnem področju še vedno soočamo z vprašanjem ohranjanja hierarhičnega odnosa med subjekti voznškega usposabljanja. Prav temu vidiku bi bilo v procesu permanentnega usposabljanja učiteljev cestnoprometnih predpisov, inštruktorjev vožnje in članov izpitnih komisij treba nameniti bistveno večjo pozornost. Danske izkušnje kažejo, da so rezultati t.i. komunikacijskega treninga, v katerega so bili aktivno in sistematično vključeni ocenjevalci in ki zadeva vprašanje demokratizacije odnosov med vsemi tremi udeleženci voznškega usposabljanja, zelo vzpodbudni.

Da so kriteriji med ocenjevalci znotraj istega izpitnega centra in med posameznimi izpitnimi centri dokaj heterogeni, deloma kažejo tudi odgovori na vprašanje, katero osnovno vodilo se upošteva pri ocenjevanju vožnje in v koliki meri ocenjevalci uporabljajo obrazec za ocenjevanje. Prav tako gre omeniti tudi različnost pri časovni izvedbi izpitne vožnje ter dolžino prevoženih kilometrov. Ponekod se konča preverjanje razmera hitro, drugod traja bistveno dlje časa in zajema večje število elementov preverjanja, kandidat pa prevozi tudi večje število kilometrov.

## Celosten vtis in upoštevanje elementov varnosti kot osnovni vodili pri ocenjevanju izpitne vožnje

Po opravljenem programu usposabljanja, ko je kandidat (v glavnem po mnenju inštruktorja) zadovoljivo absolviral predvidene prometne vsebine v vlogi voznika motornega vozila, sledi še formalni preskus opravljenega dela s prisotnostjo enega ali več članov izpitne komisije, ki oceni doseženo vozniško usposobljenost. V predhodnem delu smo že ugotovili, da se delež uspešno opravljenih izpitov zaključne vožnje po posameznih kategorijah precej razlikuje. Če ne upoštevamo kategorije A, je pri višjih kategorijah (C, D in E) uspešnost kljub razlikam med izpitnimi centri na splošno zaznavno višja v primerjavi z B - kategorijo. Morda tudi zato, ker gre za pridobivanje kategorij, ki bodo povečini služile kasnejšemu poklicnemu statusu kandidatov. Najbolj množično pa je pridobivanje licence za vožnjo osebnih avtomobilov. Pri tej kategoriji je uspešnost glede na vse prijavljene izpite nekaj več kot polovična. Navedena stopnja uspešnosti opozarja, da je odstotek tistih, ki že v prvem poskusu opravijo vozniški izpit razmeroma nizek, kar pomeni, da gre za precejšnje število ponavljalcev, ki si šele pri vnovičnem ali celo po večkratnih poskusih uspejo pridobiti pravico do vožnje te kategorije motornih vozil.

Z vidika objektivnosti ocenjevanja izpitne vožnje je zelo pomembna, katera so temeljna vodila, po katerih se ravna ocenjevalci. Odgovori na tako zastavljeno vprašanje po izpitnih centrih kažejo, da gre povečini za tri temeljne vidike:

1. za celosten vtis, ki ga napravi kandidat s predstavljenim prometnim vedenjem v vlogi voznika;
2. za nepogrešljiv vidik upoštevanja elementov varne vožnje;
3. za uporabo predpisanega izpitnega obrazca, ki v glavnem služi kot opomnik pri razlagi pozitivnega ali negativnega rezultata in kot dokument o opravljenem izpitu.

V primeru, da kandidat napravi hujšo napako, se seveda vožnja prekine, kar pomeni, da bo moral poskusiti znova, medtem pa pomanjkljivo znanje dopolniti s podaljšanjem treninga vožnje.

Posebej velja izpostaviti vprašanje, kako pomembno spodbujevalno vlogo lahko opravi ocenjevalec, če zna na primeren način pojasniti najbolj pogoste napake, zaradi katerih je bil kandidat neuspešen. Res je sicer, da kritičnih pripomb vsi kandidati ne sprejemajo kot dobronamerne, vendar bi morala postati kritična analiza opravljene izpitne vožnje samoumevna oblika odkritega in strokovnega pogovora med vsemi tremi udeleženi stranmi. Izrekanje vrednostnih sodb o intelektualnih, telesnih in značajskih sposobnostih kandidata ne sodi med vsebine takšnega razgovora.

Analiza uspešno opravljene izpitne vožnje je prav tako primeren in celo potreben način dajanja prijateljskih napotkov vsem tistim, ki so dokazali zadovoljivo stopnjo vozniške usposobljenosti. Zavedati bi se morali, da je pridobitev pravice do vožnje za vsakega kandidata pomembna prelomnica v njegovem življenju, povezana s socialnim statusom. V prometnovarnostnem smislu pa pomeni priznanje pravice do vožnje tudi aktivno vključitev novega udeleženca, ki bo s svojim znanjem in konkretnim ravnanjem krojil lastno usodo in usodo drugih prometnih udeležencev. Tudi tistih, ki so mu na takšen ali drugačen način pomagali vstopiti v heterogeni svet motorizacije. Gre potem-

takem še za kako resno življenjsko vprašanje, kako voziti in ob tem tudi preživeti (Šefman, 1991).

Z vidika preverjanja vozniške usposobljenosti so pomembna tudi formalna določila glede časovne omejitve trajanja preverjanja teoretičnega in praktičnega dela vozniškega izpita ter števila prevoženih kilometrov. S časovnim podaljševanjem vožnje in povečevanjem prostorske distance narašča tudi verjetnost, da bo kandidat napravil hujšo napako, ali pa si bo nabral preveliko število kazenskih točk, zaradi česar bo moral izpitno vožnjo ponoviti.

Če sodimo po posredovanih poročilih izpitnih centrov o opravljenem delu v letu 1993, gre tudi v tem primeru za prepoznavne razlike. Vsak neuspeh, ki ga kandidat doživi pri preverjanju njegove vozniške usposobljenosti, se odraža tudi v njegovem stališču do sistema usposabljanja in vloge članov izpitne komisije. Če po opravljeni izpitni vožnji ne sledi racionalna razlaga in pogovor s kandidatom (kar seveda ne pomeni monologa ocenjevalca, temveč obojestransko enakopravno komunikacijo), se med kandidati pojavijo (pogosto tudi neupravičeno) prepričanje, da je pri enem članu izpitne komisije bistveno lažje uspešno opraviti preizkus kot pri drugem. Pri tem gre tako za vprašanje dejanskih kriterijev ocenjevanja vožnje, kot tudi za vprašanje, kdaj in kje se izpit opravlja.

Člani izpitnih komisij naj bi bili po posplošeni oceni - predvsem tistih, ki niso uspeli opraviti izpita - preveč strogi in celo neobjektivni. V koliki meri k temu prispeva še različna strokovna izobrazba ocenjevalcev (od IV. do VII. stopnje) je vsekakor relevantno vprašanje. Stereotipno stališče kandidatov do zaključnega akta preverjanja dejanske usposobljenosti lahko dobi na svojem pomenu še zlasti v manjših izpitnih centrih z manjšim številom ocenjevalcev. Pretočnost informacij med tistimi, ki so bodisi že opravili izpit ali pa so to vsaj enkrat (neuspešno) poskusili in med tistimi, ki bodo šele nastopili v takšni vlogi, je uspešnejša.

## Zahtevnejši cestni promet narekuje potrebo po spremembi klasičnih načinov preverjanja vozniške usposobljenosti

Pri nas se že dlje časa ohranja ustaljeni način preverjanja vozniške usposobljenosti, čeprav bi lahko na osnovi odgovorov na anketni vprašalnik o delu izpitnih komisij v letu 1993 sklepali, da poteka tudi sama izvedba teoretičnih izpitov in zaključnih izpitnih voženj diverzificirano. Ponekod se bolj ali manj strogo držijo opredeljenega časa testiranja teoretičnih osnov, drugod ne, kar je pomembno za kandidate, ki so počasnejši v branju in pri razumevanju zastavljenih testnih vprašanj. Če sledi teoretičnemu preizkusu še zagovor, se ta del izpita lahko časovno precej podaljša in lahko traja v povprečju tudi do 2 uri. Ob spremenjenih razmerah v cestnem prometu se lahko zastavi vrsta relevantnih vprašanj, ki se vežejo na način preverjanja teoretičnega znanja. Omejeno število t.i. testnih pol pogosto najde pot do kandidatov, ki se pravih odgovorov na zastavljena vprašanja naučijo kar na pamet, ne da bi se ob tem sploh ali resneje poglobili v vsebinski vidik prometne problematike. Pedagoški in andragoški strokovnjaki upra-

vičeno opozarjajo, da gre pri takšnem (testnem) načinu preverjanja znanj pogosto zgolj za prepoznavanje pravih odgovorov, zaradi česar je vrednost pridobljenega "znanja" v kvalitativnem smislu dokaj omejena.

Zdi se, da imajo identična stališča tudi mnogi slovenski ocenjevalci, pa tudi inštruktorji, ki ugotavljajo, da kandidati sicer na hitro ali pogosto celo na površen način naučenih teoretičnih vsebin ne znajo uporabiti v konkretnih prometnih situacijah. Smisel teoretičnega usposabljanja pa je prav razumevanje zapletenih prometnih situacij, v katerih je treba hitro in pravilno reagirati. Zato se razmeroma pogosto dogaja, da je treba kandidate poučevati temeljnih teoretičnih vsebin še v času, ki je sicer namenjen praktičnemu treningu ali celo po končani (neuspešni) izpitni vožnji.

Veljalo bi razmisliti o rešitvah, ki jih uporabljajo v nekaterih evropskih državah, kjer kombinirajo različne načine preverjanja teoretičnih znanj. Glede na sedanjo raven tehnične usposobljenosti, bi bilo nekatere načine že mogoče udejanjiti v naših izpitnih centrih. Ker gre pri podajanju in preverjanju teoretičnih znanj za bolj ali manj rutinsko opravilo, ne preseneča, da imajo mnogi kandidati in neredko tudi inštruktorji v avto šolah podcenjevalen odnos do tega dela voznškega usposabljanja, ki sicer predstavlja sestavni in nepogrešljivi del celovitega procesa pridobivanja voznškega dovoljenja. Analiza delovanja avto šol (MNZ, 1993) je pokazala, da je materialna opremljenost le-teh ter uporaba modernih didaktičnih sredstev in učnih metod v fazi teoretičnega usposabljanja skromna. Če razumemo proces prometne vzgoje in izobraževanja ter praktično usposabljanje bodočih voznikov kot zahteven vzgojno-izobraževalni proces, potem nikakor ni mogoče prezreti zahtev, ki jih pred učitelje, inštruktorje in ocenjevalce postavlja opravljanje te vzgojno-izobraževalne dejavnosti.

Logično je torej, da profesionalni učni kader dobro obvlada psihološka, pedagoška, andragoška, didaktična, metodična, in sociološka znanja, brez katerih je tovrstni pedagoški proces le bolj ali manj ponesrečena improvizacija. Socialna kategorija kandidatov je namreč po vrsti socio-demografskih karakteristik izrazito heterogena populacija, kar samo po sebi narekuje uporabo različnih pristopov.

Spremenjene prometnovarnostne razmere zahtevajo resen poseg tudi v način preverjanja praktičnega dela voznške usposobljenosti, ki se se prav tako razlikuje med posameznimi izpitnimi centri. Ponekod je mogoče opraviti izpit tudi bistveno prej, kot je sicer zakonsko določeno, drugod poteka dlje časa in z večjim številom km prevožene poti, kar je odvisno tudi od tega, na kateri lokaciji poteka izpitna vožnja. Pripombe iz nekaterih izpitnih centrov, da imajo lokalne prometne značilnosti lahko pomemben vpliv na končno uspešnost voznškega usposabljanja, so vsekakor zelo tehtne. Gre pa tudi za to, kdaj se opravlja izpitna vožnja (npr. zjutraj, ob prometnih konicah, zvečer ali ponoči in v kakšnih vremenskih pogojih).

Poleti ni mogoče preveriti, v koliki meri kandidat obvlada specifične vozne situacije, ki so neposredno povezane z vremenskimi razmerami. Zato bi tudi za praktični del izpita veljalo upoštevati kriterij raznovrstnosti. Vsak voznik se bo namreč v svoji bodoči voznški "karieri" znašel v zelo različnih situacijah, pri čemer bi za naše klimatske razmere morali nujno upoštevati, da je vožnja v neugodnih vremenskih razmerah (v megli, po dežju, v vetrovnih okoliščinah ter na zasneženem in poledenelem cestišču) objektivna realnost. Zato se tudi tisti, ki se prično usposablja v poznem spomladanskem

času in izpit opravijo do jeseni, v tem obdobju ne soočajo s težjimi voznimi razmerami, ki zahtevajo posebno dobro izurjenost. Povečanje števila nesreč ob dežju, prvi poledici in v začetnem obdobju sneženja kaže, da mnogi vozniki ne poznajo skritih pasti spremenjenih voznih razmer. V državah, ki se soočajo s podobnimi vremenskimi razmerami, so prav zato uvedli tudi trening vožnje v specifičnih (predvsem spolzkih) voznih pogojih. Ob razpoložljivih tehničnih sredstvih je tudi pri nas že mogoče izvesti simulacijsko vožnjo v takšnih okoliščinah, tudi v času, ko le-teh praktično ni pričakovati na naših cestah.

Omeniti pa bi veljalo še specifičnosti pri opravljanju voznškega izpita za A kategorijo, ko ocenjevalec le opazuje prometno vedenje kandidata za voznika te kategorije. V vse večjem številu se pojavlja vodenje s pomočjo radijske zveze, kar pa je odvisno predvsem od opremljenosti avto šol na posameznem območju. Najbrž je tudi lažje opraviti izpit tam, ker imajo že vnaprej določene izpitne relacije, saj se tudi kandidati lahko do podrobnosti seznanijo s konkretnimi prometnimi rešitvami. Vodenje po radijski zvezi pa dejansko omogoča izvedbo izpitne vožnje na neustaljeni relaciji, zaradi česar je težavnostna stopnja opravljanja voznškega izpita v tem primeru bistveno večja. Poudarek izboljšanju voznškega usposabljanja in preverjanja doseženega prometnega znanja in voznih spretnosti voznikov te kategorije pa je smiselni tudi zato, ker sodijo vozniki motornih koles v skupino prometnih udeležencev, ki je nadpovprečno udeležena v prometnih nesrečah. Pogosto tudi kot povzročitelji. Vsako izgubljeno življenje je nenadomestljivo, še posebej pa tragično, ko gre za mlade ljudi, ki niso uspeli niti dokončati začrtane izobraževalne poti ali pa so šele vstopili v svet odraslih.

### **Problem vzpostavljanja enakopravnih odnosov med vsemi subjekti voznškega usposabljanja**

Spreminjajoče družbeno-ekonomske okoliščine imajo resen vpliv na stanje cestno-prometne varnosti (Hribernik, 1994). Demokratizacija slovenske družbe v devetdesetih letih zahteva, da se novonastalim razmeram prilagodijo tudi tiste družbene institucije, ki so desetletja ostajale bolj ali manj zaprte in po svoji organizacijski strukturi strogo hierarhične. Številni avtorji sodobne pedagoške in andragoške znanosti upravičeno posvečajo vse večjo pozornost novim oblikam in spremembam v načinu medsebojnega komuniciranja med vsemi v proces usposabljanja vpletenimi stranmi. Na preučevanem področju je vprašanje še posebej aktualno, saj je desetletja praktičiran izrazito hierarhičen pristop v komuniciranju. Kandidat je vse do danes ostal v izrazito podrejeni vlogi - še zlasti v odnosu do izpitnih ocenjevalcev. Prav zato zasluži posebno analitično pozornost vprašanje spreminjanja medsebojnih odnosov. Pri testnem načinu preverjanja teoretičnih znanj kandidat pravzaprav v mnogih primerih niti nima neposrednega osebnega kontakta z izpitno komisijo.

Ko konča z izpolnjevanjem testne pole, se mu zgolj sporoči rezultat. Le tisti, ki se nahajajo na meji med uspelim in neuspelim poskusom imajo možnost komuniciranja z enim od ocenjevalcev. Vsi ostali se z njimi pravzaprav šele prvič soočijo pri zaključnem preverjanju voznške usposobljenosti. V primeru, da bi vsak kandidat imel možnost

neposrednega kontakta z ocenjevalci že pri teoretičnem izpitu, bi bila tudi kasnejša vnovična komunikacija (čeprav ni rečeno, da bi šlo za istega ocenjevalca) najbrž enostavnejša. Hkrati pa bi bila po naši oceni tudi psihološka pripravljenost kandidatov bistveno večja. Dokler je mogoče opraviti teoretični del vozniškega izpita predvsem s prepoznavanjem pravih odgovorov, ne gre zavreči poenostavljene trditve mnogih kandidatov, da je vsak izpit povezan z bolj ali manj srečnimi naključji. Pri temeljitem izpraševanju z uporabo modernih izobraževalnih tehnologij pa se na ta vidik ni več mogoče zanašati. Domnevamo lahko, da bi se pozitiven efekt pokazal še zlasti pri praktičnem delu vozniškega usposabljanja, kjer igra element obremenjene psihološke situacije za kandidata še posebej limitirajočo vlogo. Ocenjevalec je tisti, ki lahko z razbremenitvijo napetosti bistveno poveča verjetnost uspešnega zaključka preverjanja vozniške usposobljenosti.

### Zaključek

Problematika ocenjevanja usposobljenosti kandidatov za voznike motornih vozil predstavlja pomemben vidik nacionalne prometnovarnostne problematike. Analiza opravljenega dela v letu 1993 je za slovenske izpitne centre pokazala, da gre za številna odprta teoretična in praktična vprašanja, ki jih je treba reševati v širšem okviru in na povsem jasno opredeljeni strokovni ravni. Spodbudno je, da se pomanjkljivosti mnogi že zavedajo in jih tudi sproti rešujejo, ne le v okviru istega izpitnega centra (med člani izpitnih komisij), temveč tudi z izmenjavanjem izkušenj med posameznimi centri ter na nacionalni ravni. Iz odgovorov na zastavljeno vprašanje o izmenjavanju strokovnih izkušenj je bilo mogoče ugotoviti, da sta obseg in kvaliteta medsebojnih komunikacij zelo različni, še zlasti, ko gre za sodelovanje z drugimi institucijami, ki se prav tako ukvarjajo s prometnovarnostno problematiko. Mislimo predvsem na prometno policijo, svete za preventivo in vzgojo v cestnem prometu, na sodnike za prekrške in sodišča, ki obravnavajo posamezne vidike prometnovarnostne problematike in na institucije ter profesionalna združenja. S širšimi vidiki prometne varnosti so izpitne komisije bolje seznanjene na tistih območjih, kjer je takšno sodelovanje že ustaljena praksa in kjer je tudi pripravljenost za sodelovanje bolj izrazita. To je pomembno še zlasti zato, ker se o celotni problematiki vozniškega usposabljanja razmeroma redko razpravlja v širšem okviru (npr. na dobro organiziranih regijskih posvetovanjih). O udeležnosti mladih voznikov v prometnih nesrečah je potrebna povratna informacija, ki lahko prispeva k spremembi kvalitete usposabljanja. Ugotovitev velja tako za inštruktorski kader kot člane izpitnih komisij. To hkrati pomeni, da gre tudi za prevzemanje soodgovornosti za prometnovarnostne razmere na določenem območju. Vzpostavljane tesnejšega sodelovanja med tistimi, ki se neposredno ukvarjajo s problematiko vozniškega usposabljanja ter vsemi drugimi, ki se na kakršenkoli način soočajo s prometnovarnostno problematiko, pa je predpogoj za doseganje sicer permanentno zastavljenega nacionalnega cilja - večjo prometno varnost.

Tudi zato je smiselna čim večja transparentnost dela posameznih institucij, ki neposredno ali pa posredno skrbijo za vzgojo in izobraževanje mladih generacij vozni-

kov različnih kategorij motornih vozil. Ob vse gostejših cestnoprometnih tokovih je povečana strokovna angažiranost, medsebojno sodelovanje ter izmenjavanje izkušenj še kako potrebno. Ob vsem tem pa ni mogoče mimo objektivnega dejstva, ki zadeva nacionalni kadrovski potencial. S povečevanjem zahtev po novih vsebinah, oblikah in metodah dela, se kot samoumevno postavlja zahteva po nenehnem izpopolnjevanju vseh tistih, ki so si pridobili licenco za ocenjevanje usposobljenosti kandidatov za voznike motornih vozil. Zahteva po višji formalno doseženi strokovni izobrazbi in ustrezna pedagoška usposobljenost je v današnjih prometnih razmerah povsem upravičena. Deloma pa tudi zato, ker se je v zadnjem desetletju pomembno spremenila izobrazbena struktura kandidatov za voznike motornih vozil. Če se spreminjajo izobrazbeni standardi na vseh nivojih izobraževalnega sistema, je najbrž razumljivo, da mora takšnemu trendu slediti tudi izobraževalni sistem vozniškega usposabljanja, ki predstavlja njegov sestavni del. Specifično težo pa ima vendarle zato, ker imajo pomanjkljivo znanje in storjene napake izrazito multidimenzionalne posledice - ne le za povzročitelje prometnih nesreč temveč tudi za povsem naključne prometne udeležence.

Čeprav statistike o prometnih nesrečah navajajo le izjemoma pomanjkljivo znanje kot temeljni vzrok nastanka nesreč, se vendarle zastavlja vprašanje, ali je proces usposabljanja res naravnano tako, da njegovih selektivnih preprek ni mogoče preiti brez zadovoljivega znanja. Pot do cilja pa je lahko zelo različna, čeprav se še vedno ukvarjamo s tradicionalnimi oblikami vozniškega usposabljanja, skoraj nič ali premalo pa razmišljamo o alternativnih in dopolnilnih oblikah (npr. usposabljanje s spremstvom druge osebe) ter o razvijanju kontrolnih mehanizmov, ki vse tiste, ki se kot vozniki novinci izkažejo za nezanesljive (s pogostimi prekrški ali celo povzročenimi prometnimi nesrečami) vrnejo v fazo začetnega vozniškega usposabljanja in ponovnega opravljanja teoretičnega in praktičnega dela vozniškega izpita.

Resnici na ljubo je treba reči, da je s formalnega vidika vendarle storjen pomemben korak (predlog novega zakona o varnosti v cestnem prometu), ki mnogo jasneje in celoviteje opredeljuje tudi sistem vozniškega usposabljanja in korektivnih mehanizmov po tem, ko je že bila priznana pravica do vožnje. Vprašanje je seveda, koliko časa bo potrebno za njegovo udejanjanje in v koliki meri se bodo zakonsko sprejeta določila tudi spoštovala. Če so širše okoliščine vozniškega usposabljanja razmeroma zelo dobro opredeljene, se nam vendarle zastavlja vprašanje, zakaj ni bil storjen odločilnejši korak tudi na kadrovskem področju. Ocenjevalec, ki si je pred mnogimi leti pridobil zgolj srednješolsko izobrazbo, bo kljub dolgoletnim izkušnjam imel precejšnje težave pri celovitem ocenjevanju tistih, ki imajo bistveno širše razvit kulturni horizont. Končno gre tudi za vidik medsebojnega spoštovanja, ki temelji na doseženih rezultatih. Zgolj zatečeno stanje pač ne bi smela biti realna podlaga za sistemsko urejanje področja, ki je izrazito vitalnega značaja za vsakega izmed nas. V končni instanci je mogoče razumeti specifičnost pedagoških kriterijev (nižjih od tistih, ki veljajo kot splošni standardi v siceršnjem vzgojno-izobraževalnem sistemu), kot da gre za področje, ki je po svoji težavnosti stopnji razmeroma zelo preprosto. Takšno stališče po našem mnenju nima nikakršnih objektivnih osnov, še posebno ne, če znamo povezati različne socialne relacije med seboj. Ob vsem tem je potrebno prvenstveno zasledovati permanentno zastavljeni nacionalni cilj - to je višja raven cestnoprometne varnosti. Le-ta žal ostaja precej oddaljena od sicer željenega horizonta.

Če sledimo stališču in predlogom vrhunskih evropskih prometnih ekspertov glede doseganja ugodnejše ravni cestnoprometne varnosti, je vloga države pri zagotavljanju pogojev za varnost v cestnem prometu odločilnega pomena. Države Evropske unije so zastavile zahteven projekt izenačevanja skupnih kriterijev, ki veljajo kot minimalni okvir priznavanja pravice do vožnje motornih vozil (Council Directive, 1991). Nikakor ne gre za podcenjevanje vloge t.i. subjektivnega dejavnika, vendar pomeni transfer glavnine odgovornosti za nizko prometnovarnostno raven zgolj na prometne udeležence, kar je ne tako redko mogoče slišati pri nas, prikrievanje lastnih pomanjkljivosti ali celo strokovne nesposobnosti kompetentnih državnih institucij. Slovenija pa si kot država z vse bolj iztrošenimi demografskimi potenciali ne bi smela privoščiti hazardiranja, ki smo mu priča na naših, izrazito krvavih, cestah. To posledično pomeni, da mora vsaka institucija opraviti svoje delo tako, da bo njen učinek dejansko prepoznaven. K temu pa lahko pomemben delež prispevajo tudi ocenjevalci v naših izpitnih centrih. Seveda le z resnim delom in zadovoljivim strokovnim znanjem. Pri tem so pridobljena pedagoška, psihološka in andragoška znanja predpogoj objektivnega preverjanja dosežene ravni usposobljenosti.

#### LITERATURA

1. Council Directive of 29 July 1991 on driving licences. Official Journal of the European Communities, No. L 237, 24 August 1991
2. Evans, L. (1991): Traffic Safety and the Driver. New York, Van Nostrand Reinhold
3. Gerondeau, C. et al.(1992): Die Verkehrssicherheit in der Europäischen Gemeinschaft. Köln, Zeitschrift für Verkehrssicherheit 38(2), str. 66-93
4. Gradivo "26th CIECA Conference" (Commission Internationale des Exams de Conduite Automobile). Maastricht, 20-23 september 1993
5. Gradivo "JIDITVA" (Journées Internationales de la Sécurité Routière). Brussels, 26-28th october 1993
6. Grahn, B. Harmonization of the driving courses in Europe. Brussels, JIDITVA '93, 26-28 oktober 1993
7. Gspan, P.; Jug, A. (1993): Ekonomski učinki varstva pri delu. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za varnost pri delu
8. Hribernik, F. (1994): Vloga družbeno-ekonomskega dogajanja pri spreminjanju ravni cestnoprometne varnosti. Ljubljana, Policija, 14(1-2), str. 5-21
9. Hribernik, F. (1995): Vlaganje v prometno usposabljanje voznikov - večja prometna varnost. Ljubljana, Vzgoja in izobraževanje, 26(1), str. 33-38
10. Inić, M. (1987): Bezbednost drumskog saobraćaja. Beograd, Savremena administracija
11. Lester, J.; Maycock G. (1993): Some aspects of driver training research in the UK. Brussels, JIDITVA '93
12. Petz B. (1987): Psihologija rada (poglavje: Psihološki problemi nezgoda i nesreča). Zagreb, Školska knjiga, str. 139-191
13. Plant, M; Plant, M. (1992): Risk-Takers. Alcohol, Drugs, Sex and Youth. London and New York, Tavistock/Routledge
14. Predlog zakona o varnosti cestnega prometa (1995). Ljubljana, Poročevalec Državnega zbora Republike Slovenije, 21(5), str. 14- 67
15. Poročila o delu 17 izpitnih komisij v letu 1993. Ljubljana, Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije, Uprava za upravno pravne zadeve, 1994

16. Prometne nesreče voznikov s krajšim voznikiškim stažem. Ljubljana, Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije, 1994
17. Stacey, M. (1993): Learn to Drive in 10 Easy Stages. London, Kogan Page
18. Statistični podatki prometnih nezgod, motornih vozil in voznikov motornih vozil v letih 1990-1993. Ljubljana, Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije
19. Šefman, P. (1991): Vozi in preživi. Ljubljana ČZP Delo
20. Usposabljanje kandidatov za voznike motornih vozil v avto šolah. Ljubljana, Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije, Uprava za upravno pravne zadeve, 1993

