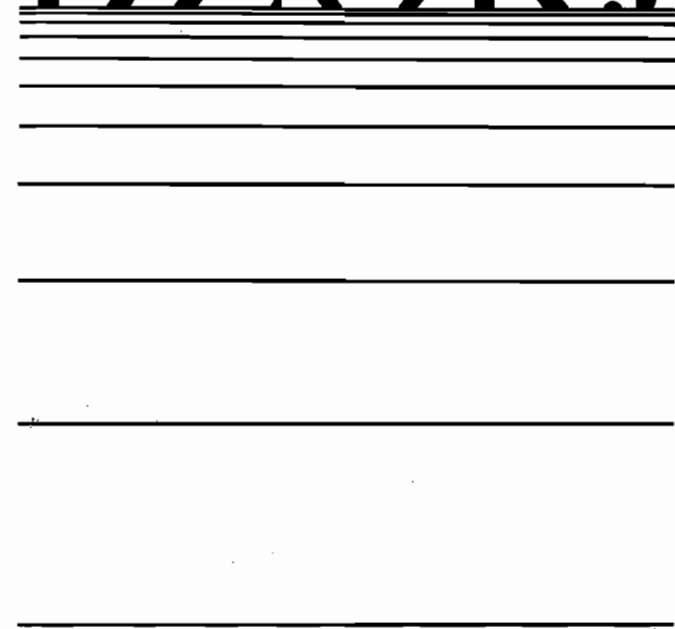


P E D A G O Š K A
O B Z O R J A



5-6

D I D A C T I C A S L O V E N I C A

Letnik 12

1997

Številka 5-6

IZDAJATELJI:



Pedagoška obzorja Novo mesto



Pedagoška fakulteta Ljubljana

UREDNIKI:

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

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

LEKTOR:

- Melanija Frankovič

NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:

- Novo mesto, Prešernov trg 3/II, p.p. 124

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

PEDAGOŠKA OBZORJA

REVIJA ZA DIDAKTIKO IN METODIKO

LETO 1997

LETNIK XII

ŠTEVILKA 5-6

VSEBINA

Dr. Marjan Blažič	203	DOLOČILNICE, KI VPLIVAJO NA KVALITETO UČNEGA PROCESA OB UPORABI UČNIH MEDIJEV
Dr. Zlatka Cugmas	216	POMEN KVALITETE OTROKOVE NAVEZANOSTI NA MATER ZA RAZVOJ OTROKOVE SAMOSTOJNOSTI
Mag. Milena Valenčič Zuljan	228	KAJ IMAJO V MISLIH UČITELJI, KO RAZMIŠLJAJO O INOVIRANJU LASTNE UČNE PRAKSE
Dr. Amand Papotnik	241	PROJEKTNA NALOGA NA PROJEKTNIH TEDNIH IN TEHNIŠKIH DNEVIH
Mag. Alenka Cemič	253	VZGOJA IN GIBALNA IGRA PREDŠOLSKIH OTROK
Mag. Darko Hederih	257	TESTI IN KVIZI ZNANJA - RAZLIKE IN PODOBNOSTI
Mateja Horvat	262	OPREDELITEV RAZLOGOV ZA POGOSTO UPORABO IGER PRI POUKU V NIŽJIH RAZREDIH OSNOVNE ŠOLE
Katarina Lenarčič	271	UPORABA DIDAKTIČNE SESTAVLJANKE PRI POUKU
Mag. Dragan Potočnik	278	VZGOJA KOT PROCES KULTIVIRANJA ČLOVEKOVE NARAVE

Določilnice, ki vplivajo na kvaliteto učnega procesa ob uporabi učnih medijev

CONTENTS

Marjan Blažič, PhD	203	FACTORS DETERMINING THE QUALITY OF THE TEACHING PROCESS WHEN TEACHING MEDIA ARE APPLIED
Zlatka Cugmas, PhD	216	THE IMPORTANCE OF THE QUALITY OF CHILD'S ATTACHMENT TO THE MOTHER FOR THE DEVELOPMENT OF HIS/HER INDEPENDENCE
Milena Valenčič Zuljan, MA	228	WHAT GOES ON IN TEACHER'S MINDS WHEN THINKING ABOUT INNOVATING THEIR TEACHING PRACTICE
Amand Papotnik, PhD	241	PROJECT TASK AS PART OF PROJECT WEEKS AND TECHNICAL DAYS
Alenka Cemič, MA	253	EDUCATION AND MOVEMENT GAMES OF PRE-SCHOOL CHILDREN
Darko Hederih, MA	257	KNOWLEDGE TESTS AND QUIZZES - DIFFERENCES AND SIMILARITIES
Mateja Horvat	262	DEFINING THE REASONS FOR THE USE OF PLAY IN THE LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL
Katarina Lenarčič	271	THE USE OF DIDACTIC PUZZLES IN CLASS
Dragan PotočniK, MA	278	EDUCATION AS A PROCESS IN THE CULTIVATION OF HUMAN NATURE

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.68:371.3

DESKRIPTORJI: učni medij, učinkovitost, opremljenost, didaktična usposobljenost

POVZETEK - V okviru preučevanja determinant, ki posredno ali neposredno vplivajo na kvalitativno raven učnega procesa ob uporabi učnih medijev, smo poskušali dobiti odgovore o informiranosti učiteljev o uporabi učnih medijev in strokovni usposobljenosti za delo z njimi, o pogostosti uporabe učnih medijev in o didaktičnih prednostih in omejitvah, ki se kažejo v spremembah mikroartikulacije učne ure. Rezultati kažejo, da je opremljenost šol s sodobnimi učnimi mediji skromna, neustrezna pa je tudi usposobljenost učiteljev osnovnih in srednjih šol za delo s sodobno učno tehnologijo.

Original scientific paper

UDC 371.68:371.3

DESCRIPTORS: teaching media, efficiency, equipment, didactic qualification

ABSTRACT - When studying the factors that directly or indirectly determine the quality level of the teaching process when teaching media are applied, we tried to gain information from teachers about their use of teaching media and their professional qualification for work with them, the frequency of use as well as the didactic advantages and limitations resulting from the changes in lesson microarticulation. It has been established that schools are only poorly equipped with modern teaching media, and that primary and secondary school teachers are unsuitably trained for the work with modern teaching technology. The data also reflect the present state of efficiency of our school system.

Uvod

Množično vključevanje mladine v šole vseh stopenj poraja številna vprašanja v zvezi z ustreznim in učinkovitim učnim procesom. Zadnjih pol stoletja prihaja do vedno bolj viharnih sprememb na področju poučevanja in učenja. Ugotavljamo, da novih didaktičnih pristopov ne uvajamo v zadostni meri smotrno in sistematično, skratka, da naša šola s svojim načinom dela, kakor tudi z vsebino, ne zadovoljuje družbenih potreb, na kar opozarja tudi poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enainvajseto stoletje (Delors, 1996).

Vsakanja dinamika življenja in dela narekuje šoli intenziviranje tempa učnega procesa in s tem v zvezi tudi iskanje novih in boljših poti za doseganje učnih ciljev, kajti intenzivnejši tempo dela pri pouku ne moremo doseči s preživeli učnimi metodami in oblikami dela ter moralno amortizirano izobraževalno tehnologijo. Zavedati se moramo, da v današnjem času, ko prodirajo na vsa področja dosežki

avtomacije, elektronike in kibernetike, ni mogoče z zastarelo izobraževalno tehnologijo pripravljati mladine za naloge, ki jih bodo morali opravljati v prihodnje (Merchan, 1996, str. 85-86).

Danes vnašamo v učni proces mnoga spoznanja o zakonitostih učenja in ga s tem dvigujemo na višjo kvalitativno raven. Eden izmed elementov, ki vodi do izboljšav pri izobraževanju in zagotavlja ob ustreznih predpogojih doseganje dinamičnosti učnega procesa, so tudi učni mediji, ki nam omogočajo učinkovitejše posredovanje znanja, omogočajo nam, da dobijo učenci konkretne in jasne zaznave o zunanjem svetu. Učni mediji ustvarjajo tudi ugoden objektivni predpogoj za racionalizacijo in ekonomizacijo pouka in učenja, tako da lahko dosežemo ob čim manjši porabi časa in energije učencev čimboljše učne rezultate.

Ob uporabi različnih učnih medijev se pomembno spremenita učna strategija in v veliki meri kvaliteta znanja (Greenfield, 1992). Uporaba učnih medijev omogoča pridobivanje raznovrstnih, bolj dinamičnih in kompleksnih spoznanj, ki so bližja sodobnim potrebam in zahtevam. Sodobni učni mediji omogočajo učiteljem, da del časa posvetijo tudi nekognitivnim procesom in krepitvi interpersonalnih odnosov (Armbruster, 1992).

Uporaba različnih naprav za učenje, raznovrstnih sredstev masovne komunikacije in drugih medijev za posredovanje informacij pri pouku je zahtevala strokovno opredelitev tako pedagogov kot nepedagogov. Mnenja obojih so bila identična predvsem v tem, da bodo učni mediji korenito vplivali na učiteljevo vlogo pri pouku, da je vrednost učnih medijev odvisna izključno od tega, kako in kdaj se uporabljajo, torej od učitelja, ki bo z učno tehnologijo upravljal, oz. od njegove strokovnosti, motiviranosti itd.

Izkazalo se je, da sodobni učni mediji znatno spreminjajo učiteljevo pozicijo in funkcijo pri pouku. Zahvaljujoč učnim medijem učitelj vse manj poučuje, razlaga, pojasnjuje, preverja učne učinke. Seveda pa to še vedno dela in je zato v današnjih pogojih dela nepogrešljiv in nezamenljiv.

V pogojih uporabe učnih medijev učitelj sprejema nove funkcije, kot so npr. organizatorska, iniciatorska, animatorska, komentatorska, katalizatorska, kreator-ska itd.

Z uvajanjem učnih medijev se pojavljajo številni novi problemi in vprašanja, vezana na nove pogoje dela. Razvojne tendence v izobraževanju gredo v smeri vse večjega prenosa didaktičnih funkcij, ki so jih do sedaj opravljali učitelji, na nepersonalne medije, kar med drugim tudi pomeni, da na celoten proces učenja in poučevanja neposredno vplivajo učni mediji s svojimi specifičnimi didaktičnimi učinki.

Učitelji se soočajo s protislovno situacijo. Na eni strani se srečujejo z učnimi mediji vseh vrst, na drugi pa s težavami, ki izhajajo iz njihove neinformiranosti in neusposobljenosti za delo z njimi. Rezultati nekaterih akcijskih raziskav kažejo, da je določeni medij relativno redko izbran na osnovi didaktičnih kriterijev. Prevladu-

jejo tematski in pragmatični vidiki (Merchan, 1996, str. 91). Ker je izbira učnega medija eno izmed pomembnejših didaktičnih vprašanj, mora učitelj poznati ustrezne teoretične predpostavke tega procesa, tako da uporaba medija dejansko prispeva k realizaciji zastavljenih učnih ciljev.

Metodologija raziskovanja

Osnovno populacijo našega raziskovanja sestavljajo vsi učitelji in profesorji osnovnih in srednjih šol v R Sloveniji v šolskem letu 1995/96. Ker smo želeli priti na osnovi podatkov vzorca do čim točnejših spoznanj o celotni populaciji, smo izbrali enote vzorca tako, da je bil le-ta reprezentativen. V vzorec smo zajeli vsa slovenska regionalna področja. Iz vsake regije smo po metodi enostavnega slučajnega izbora izbrali po eno osnovno in po eno srednjo šolo, nato pa po isti metodi proporcionalno število respondentov. Operativno smo to izvedli tako, da smo na vsaki šoli iz seznama učiteljev izbrali 33% slučajni vzorec respondentov, pri čemer smo upoštevali strukturo po spolu. V raziskavo je bilo vključenih skupno 280 učiteljev osnovnih in srednjih šol.

Rezultati in interpretacija

Informiranost učiteljev o uporabi učnih medijev in strokovna usposobljenost za delo z njimi

Eno izmed izhodišč pri razpravi o problemih, ki so vezani na izbiro in uporabo učnih medijev, je tudi proučevanje informiranosti o uporabi učnih medijev in strokovne usposobljenosti učiteljev za delo z njimi. Temeljna predpostavka za izoblikovanje določenega stališča in hotenja po didaktičnem eksperimentiranju in uporabi določenega učnega medija sta ustrezna informiranost o možnostih uporabe in ustrezna strokovna usposobljenost za praktično delo z učnimi mediji, ki vključuje oblikovanje določene spretnosti ravnanja z mediji in poznavanje didaktičnih vidikov medijskega predstavljanja. Ena izmed izjav na drugem delu lestvice stališč se je nanašala tudi na relacijo informiranost - stališče. Večina respondentov (57,3%) se je strinjala ali zelo strinjala z izjavo, da imajo negativno stališče do uporabe učnih medijev pri pouku predvsem tisti učitelji, ki ne poznajo dovolj njihovih didaktičnih in tehničnih možnosti, skratka tisti, ki niso zadosti informirani. Tudi analiza variance kaže na statistično pomembne razlike v stališčih do učnih medijev med vzorcema slabo ali zelo slabo informiranih učiteljev in zelo dobro informiranimi učitelji.

Iz dobljenih podatkov vidimo, da je na splošno informiranost neustrezna. Zelo dobro ali dobro je informiranih le 33,7% učiteljev, zadovoljivo 41,9%, slabo ali zelo slabo pa kar 24,4%. Možno je domnevati, da predstavlja neinformiranost, ki je zelo jasno izražena, precejšnje oviro pri razvoju vzgojno-izobraževalnega dela v celoti, posebej na didaktičnem področju. Ker iz vsakdanjega življenja dobro vemo, da se ne lotevamo nalog in opravil, o katerih nismo dobro poučeni in zanje ustrezno usposobljeni, lahko tudi tu potegnemo vzporednico: v takem sistemu ni mogoče preseči tradicionalnega razredno-urnega sistema z učiteljem kot monopolnim nosilcem in posreduvalcem informacij ter ocenjevalcem povratnih informacij. Opozorili bi še na pomemben, empirično sicer nepreverjen vidik slabe informiranosti, ki se kaže kot negativen odnos slabo informiranih učiteljev do uvajanja kakršnih koli didaktičnih novosti. Opisano zahteva intenzivnejše akcije vodstev šol, učiteljskih kadrovskih šol in prosvetnih oblasti za intenziviranje dopolnilnega izobraževanja zaposlenih učiteljev.

Domevali smo, da med odgovori na vprašanje o informiranosti glede uporabe učnih medijev ni razlik med učitelji osnovnih in srednjih šol. χ^2 -preizkus je pokazal, da moramo ničelno hipotezo zavrnilo in sprejeti nasprotno, ki trdi, da so statistično pomembne razlike v odgovorih učiteljev osnovnih in srednjih šol. Iz tabele vidimo, da so učitelji srednjih šol statistično pomembno ($P=0,001$) slabše informirani v primerjavi z učitelji osnovnih šol. Razloge je v prvi vrsti iskati v načinu dodiplomskega izobraževanja učiteljev osnovnih šol, ki vključuje ustrezno razmerje med pedagoško-psihološko skupino predmetov in temeljnimi predmeti. Učitelji srednjih šol se usposabljaajo na filozofskih fakultetah, kjer je pedagoško-psihološka skupina predmetov zelo slabo zastopana, in na drugih, največkrat tehniških fakultetah, kjer teh predmetov sploh ni, obvezna dokvalifikacija pa je najpogosteje formalna, po času trajanja kratkotrajna, tako da v procesu dokvalifikacije ni mogoče razviti pri kandidatih ustreznih pedagoškega načina mišljenja, ki naj bi med drugim odstranilo tudi manjvrednostne komplekse. Ti se pri tehniških profilih delavcev v šoli kažejo izraziteje, ker se ves čas nekako skrivoma primerjajo s svojimi kolegi iz gospodarstva glede osebnih dohodkov in možnosti razvijanja ustreznih strokovnih ambicij.

Problem informiranosti v veliki meri pojasnjuje tudi odgovore na vprašanje, kako so učitelji strokovno usposobljeni za delo z učnimi mediji. Pojasnili smo že razliko med informiranostjo in strokovno usposobljenostjo za konkretno pedagoško delo z njimi. Tu je slika še presenetljivejša. Popolnoma ali dovolj usposobljenih se čuti le dobra tretjina respondentov (37,2%), deloma usposobljenih je več kot polovica (53,6%) in neusposobljenih slaba desetina (9,1%).

Podatki kažejo, da se učitelji osnovnih in srednjih šol po svoji strokovni usposobljenosti za delo z učnimi mediji pomembno razlikujejo. V celoti gledano, je slika usposobljenosti zelo neugodna. Kljub temu pa nas je presenetila situacija v srednjih šolah, kjer je kar 74,5% učiteljev deloma usposobljenih ali neusposobljenih, ker je le 34,2% srednješolskih učiteljev odgovorilo, da so slabo ali zelo slabo informirani

o uporabi učnih medijev pri pouku. Testiranje verjetnosti povezave med variablama usposobljenost za konkretno uporabo učnih medijev pri pouku in informiranostjo je pokazalo zelo visoko medsebojno odvisnost ($\chi^2 = 215,74 > \chi^2_{0,001} (m=4)$; $V = 0,53$; $C_c = 0,74$). Determinacijski koeficient nam pove, da je možno pojasniti vsaj 55% skupno delujočih dejavnikov. Če pripišemo odgovorom, da so zadovoljivo informirani (za ta odgovor so se odločili v 41,3%), nekoliko nižjo konotacijo glede slabe informiranosti, je pojav jasnejši. V tem primeru bi bila povezava med informiranostjo in usposobljenostjo popolna. Neustrezna informiranost in neusposobljenost dejansko v celoti pojasnjujeta didaktične vrzeli pri srednješolskih učiteljih, in ustrezne konsekvence, ki so pogojene z opisanimi vzroki.

Pogostost uporabe učnih medijev

Ker je kvantitativni vidik povezan s kvalitativnim, kar pomeni, da lahko po obsegu uporabe učnih medijev posredno sklepamo tudi na kvaliteto učnega dela, smo si zastavili vprašanje, kako pogosto učitelji pri svojem delu uporabljajo učne medije, katere medije, glede na modaliteto sprejemanja informacije, najpogosteje uporabljajo, ali je učiteljeva motivacija za integracijo učnih medijev v učni proces bolj rezultat intrinzične ali ekstrinzične motivacije, zanimali pa so nas tudi razlogi tistih učiteljev, ki pri svojem delu redko ali zelo redko uporabljajo učne medije.

Postavili smo hipotezo, da se učitelji po pogostosti uporabe učnih medijev ne razlikujejo glede na vrsto šole in glede na predmetno področje oz. glede na svoje delovno mesto.

Izračunana vrednost χ^2 presega kritično vrednost na nivoju statistične pomembnosti 0,001, torej zavrnilo hipotezo o neodvisnosti med pogostostjo uporabe in vrsto šol, in sprejmemo alternativno hipotezo, da se učitelji razlikujejo po pogostosti uporabe učnih medijev glede na vrsto šol. Podatki kažejo, da kar 62,5% učiteljev srednjih šol redko ali zelo redko uporablja pri pouku učne medije, na osnovnih šolah pa je takih samo 41%. Glede na že interpretirani podatek, da je večina šol dobro ali zelo dobro opremljena z učnimi mediji, lahko sklepamo, da izobraževalna tehnologija na šolah, posebej srednjih, ni ustrezno izkoriščena, kar lahko pojasnimo z neustrezno usposobljenostjo učiteljev, pa tudi z razmeroma nizkimi poklicnimi ambicijami. Te bo sedaj gotovo spodbudila nova šolska zakonodaja z določili o napredovanju osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev na osnovi njihovega kvaliteta inovativnega strokovnega dela.

Drugi, zelo pomemben dejavnik, ki določa pogostost uporabe učnih medijev, je stopnja opremljenosti posameznih šol. Podatki kažejo, da učitelji na šolah, ki so dobro ali zelo dobro opremljene, pogosteje uporabljajo učne medije pri pouku kot učitelji na slabo opremljenih šolah, kjer je tendenca redke ali zelo redke uporabe dominantna ($\chi^2 = 24,47 > \chi^2_{0,001} (m=4)$; $C_c = 0,31$). Vidimo, da so tudi možnosti, seveda poleg ostalih dejavnikov, močna spodbuda za uporabo medijev.

Testiranja verjetnosti povezave med variablama pogostost uporabe in vzgojno-izobraževalno (predmetno) področje je pokazalo, da moramo ničelno hipotezo zavrniti in sprejeti alternativno, ki trdi, da obstajajo razlike med učitelji v pogostosti uporabe učnih medijev glede na predmetno področje, ki ga poučujejo ($\chi^2 = 36.64 > \chi^2_{0,001}$ ($m=10$); $C_c = 0,34$). Zelo pogosto ali pogosto uporabljajo učne medije učitelji razrednega pouka (62,0%), učitelji proizvodno-tehničnega področja (53,8%), učitelji jezikovno-umetnostnega in družboslovnega področja (52,6%), med učitelji strokovno-teoretičnih predmetov je takih samo 37,8%, med učitelji naravoslovno-matematične skupine predmetov le 37,3% in iz znanih razlogov le 6,2% učiteljev telesnovzgojnega in zdravstvenega področja. Vsekakor je opazna velika razlika med družboslovno in naravoslovno-tehnično skupino predmetov, seveda v korist prve. Omenjeno razmerje lahko pojasnimo le z vsebino in načinom učnega dela ob ustreznih kvalifikacijskih in drugih predpostavkah. Za naravoslovno-tehnično skupino predmetov vemo, da je ena izmed osnovnih strategij hevristična strategija dela, ki omogoča v večji meri samostojno pridobivanje znanja, za kar pa so seveda potrebni ustrezni laboratorijski pripomočki, ki pa niso predmet naše raziskave. Tudi teoretično posredovanje znanja je pri naravoslovni skupini predmetov v večji meri vezano na razvoj in dokazovanje ustreznih zakonitosti, kjer pa še vedno prevladuje tradicionalna metoda ustnega razlaganja v okviru nehevristične strategije ob prevladujoči rabi šolske table in krede, za katero pa seveda ne trdimo, da je v celoti neustrezna, sploh pa ne v kombinaciji z metodo demonstracije in laboratorijsko metodo.

Nadaljnje proučevanje je pokazalo še dve visoki stopnji verjetnosti medsebojnih povezav, in sicer med odvisno variabla pogostost uporabe učnih medijev in neodvisni- ma variablama informiranost o uporabi učnih medijev pri pouku ($\chi^2 = 108.01 > \chi^2_{0,001}$ ($m=4$); $V = 0,38$; $C_c = 0,57$) in stopnjo strokovne usposobljenosti za delo z učnimi mediji ($\chi^2 = 116.57 > \chi^2_{0,001}$ ($m=4$); $V = 0,39$; $C_c = 0,59$). Bolj informirani in strokovno usposobljeni učitelji, ne glede na stopnjo dosežene izobrazbe, pogosteje uporabljajo pri svojem delu učne medije. Korelacija je zmerna, toda dovolj izrazito nakazuje stopnjo medsebojne povezanosti.

Podatki tudi kažejo, da mlajši učitelji, tako po starosti kot po delovni dobi, redkeje uporabljajo učne medije ($\chi^2 = 11.21 > \chi^2_{0,05}$ ($m=4$); $C_c = 0,27$) kot njihovi starejši kolegi, v celotnem kontekstu pa pa ima pomembno vlogo tudi zadovoljstvo z delom na šoli oz. stopnja identifikacije z učiteljskim poklicem v celoti. V stopnji pogostosti uporabe se učitelji ne razlikujejo glede na spol pa tudi ne glede na stopnjo dosežene izobrazbe.

Učitelje, ki redko ali zelo redko vključujejo učne medije v učno delo, smo povprašali po razlogih za tako ravnanje. Večina (65,0%) meni, da na šoli ni na voljo ustreznega didaktičnega gradiva, manj kot tretjina (32,0%) ima slabe izkušnje z uporabo učnih medijev v tehničnem smislu, skoraj petina (18,8%) učiteljev dosega s klasičnim načinom dela enako dobre učne rezultate kot ob uporabi drugih nosilcev in posredovalcev informacij, manjša skupina učiteljev (13,2%) pa ima slabe iz-

kušnje z uporabo učnih medijev v metodičnem smislu. Odgovori potrjujejo pravilnost nekaterih naših predpostavk. Pomemben vzrok za neuporabo učnih medijev je tudi sorazmerno majhna izbira softverskega gradiva. Mnogi uvoženi didaktični materiali ne ustrezajo našim potrebam. Te razlike so bile v preteklosti še večje, ker so jih med drugim pogojevale tudi velike ideološke razlike, ki so pomembno vplivale na koncepcijo kurikuluma. Vsebinsko, s katero napolni določen vzgojno-izobraževalni sistem svojo izobraževalno tehnologijo, črpa iz svojih družbenih, zgodovinskih, kulturno-zgodovinskih in političnih razmer.

Tako se v naši praksi pogosto srečujemo s protislovjem. Večinoma so šole ustrezno opremljene s tehnično posredovalnimi komponentami učnega medija, programska oprema pa je pomanjkljiva. Sama tehnološka stran (hardver) je razvitejša od vsebinske (softver), zato sodobni didaktični prijemi močno zaostajajo za razvojem sodobnih tehničnih medijev. Priprava didaktičnega materiala je velikokrat prepuščena individualni iniciativi učiteljev. Tako si marljivi in ambiciozni učitelji prizadevajo za svoje področje dela pripraviti čim več didaktičnega materiala, manj vestni pa se izgovarjajo na neusposobljenost za pripravo takih materialov, pa tudi na dolžnost najširše družbene skupnosti, ki naj bi organizirala pripravo kurikulumov, ki vključujejo tudi ustrezne didaktične materiale.

Težave pri vključevanju učnih medijev v tehničnem smislu imajo učitelji z dokončano srednjo strokovno in z visoko izobrazbo. Glede na predmetno področje so to učitelji jezikovno-umetnostnega in družboslovnega področja, ki pa za razliko od učiteljev naravoslovja in strokovno-teoretičnih predmetov nimajo težav metodične narave. Z vidika problemov metodične narave prednjači skupina učiteljev z dokončano visoko izobrazbo, kar ponovno opozarja na neustrezno didaktično pripravo za učno delo na nekaterih učiteljskih kadrovskih šolah in neustrezno dopolnilno pedagoško dokvalificiranje učiteljev strokovno-teoretičnih predmetov. H klasičnemu podajanju učne snovi se bolj nagibajo pedagoški delavci z zaključeno srednješolsko izobrazbo.

Glede na modaliteto sprejemanja informacij lahko medije razdelimo na vizualne, na avditivne in avdiovizualne. Nas so zanimale skupine učnih medijev, ki jih učitelji najpogosteje uporabljajo. Z razvojem tehnike snemanja, shranjevanja in reprodukcije slike in zvoka se je dostopnost videa močno povečala, tako da skoraj polovica učiteljev (47,7%) odgovarja, da najpogosteje uporabljajo pri pouku avdiovizualne medije, sledijo vizualni (41,9%), desetina vseh učiteljev, to so pretežno učitelji tujega jezika in glasbene vzgoje, pa uporablja pretežno avditivne učne medije. Med osnovno in srednjo šolo je statistično pomembna razlika glede na vrsto uporabljanih učnih medijev ($\chi^2 = 9.51 > \chi^2_{0,01}$ ($m=2$)). Učitelji osnovnih šol v večji meri uporabljajo avdiovizualne medije kot učitelji srednjih šol, ki pa nekoliko prednjačijo v rabi vizualnih medijev, predvsem grafoskopske projekcije, kar je potrdil tudi razgovor z respondenti. O razlogih na tem mestu nebi razpravljali, čeprav so z didaktičnega vidika zanimivi.

Glede na to, da s stopnjo informiranosti in strokovno usposobljenostjo za delo z učnimi mediji nismo zadovoljni, nas je v nadaljevanju zanimalo, katere interne ali

eksterne spodbude naodločilneje vplivajo na odločitev o uporabi učnih medijev. Poznavanje virov spodbud lahko pomembno pojasni možnosti transferja informacij, ki zadevajo inovacije na področju učnega dela. Učitelji so izmed osmih možnih naštetih spodbud lahko izbrali več odgovorov. Večina (65,1%) navaja lastne izkušnje kot glavni vir informacij in spodbud, zelo spodbudno delujejo nanje tudi njihovi sodelavci - učitelji (38,0%), sledijo spodbude, ki so jih dobili ob različnih oblikah strokovnega izpopolnjevanja (34,9%), spodbude iz strokovne literature (33,1%), v manjši meri pa spodbudno učinkujejo še informacije iz dodiplomskega študija (16,7%), od ravnatelja (10,2%), od svetovalnega delavca na šoli (2,1%) in druge (0,8%), kot so študij ob delu, sredstva masovnih komunikacij ipd. Priznati moramo, da nas je opisano rangiranje virov spodbud nekoliko presenetilo. Nismo pričakovali, da bodo prevladovali lastne izkušnje in spodbude sodelavcev (ki pa jih prav tako spodbujajo lastne izkušnje). Če pomislimo, da do izkušenj prihajamo praviloma na osnovi lastne aktivnosti, ali natančneje, lastnega eksperimentiranja, in to kar s populacijo učencev, ki bi jim morali zagotoviti strokovno in didaktično brezhiben učni proces, smo lahko zaskrbljeni. Individualne izkušnje nikakor ne morejo biti objektivni kriterij ustreznosti ravnanj v učnem procesu, ne da bi take izkušnje soočali z doseženimi rezultati na eni strani in z didaktično teorijo na drugi. Iz odgovorov razberemo, da tudi vodstvo šol skupaj s svetovalno službo zaradi neznanja ali malomarnega odnosa do dela svojih nalog ne opravljajo korektno.

Spremembe v mikroartikulaciji učne ure ob uporabi učnih medijev

Prilaganje nekaterih najpomembnejših dejavnikov didaktičnega polja

V številnih razpravah o dejavniki pouka in sestavinah učnega procesa, ki z vidika polifaktorske teorije pouka poskušajo določiti posamezni določilnici ustrezno mesto v hierarhični strukturi, so kot najpomembnejši izpostavljeni učni cilji, učna vsebina, učne metode, učne oblike in učna strategija. Predvidevali smo, da dobijo ti dejavniki ob uporabi učnih medijev drugačno pojavno obliko, oz. da uporaba medija v določenem obsegu vpliva na potrebo po prilagoditvi teh dejavnikov.

Odgovori o vplivu uporabe učnih medijev na prilagoditev drugih dejavnikov v učnem procesu so predstavljeni v tabeli, iz katere je razvidna stopnja potrebe po prilaganju. Vidimo, da je zelo jasno izražena ugotovitev, da so reperkusije na učne cilje in učno snov manjše, na učne metode in oblike ter učno strategijo pa izrazitejše. To pomeni, da uporaba učnih medijev od učitelja ne zahteva večjih sprememb ali celo novo oblikovanje učnih ciljev, ampak le določeno stopnjo korekcije že postavljenih ciljev. Prav tako narekuje uporaba učnih medijev minimalne prilagoditve in korekture učne vsebine. V procesu korekcije, ki jo učitelj izvede deloma v fazi priprave na učno delo, deloma pa v okviru samega učnega dela, gre pravzaprav za aktiviranje učiteljevih ustvarjalnih zmožnosti, kar mu omogoča, da posamezne komponente didaktičnega polja medsebojno prilagaja in usklajuje.

Tabela: Vpliv uporabe učnih medijev na druge dejavnike učnega procesa

DEJAVNIKI		VPLIV UPORABE UČNIH MEDIJEV			
		Da	Delno	Ne	Skupaj
Učni cilji	f%	29.9	37.5	32.6	100.0
Učna snov	f%	29.2	44.3	26.6	100.0
Učna metoda	f%	67.4	30.2	2.3	100.0
Učna oblika	f%	67.4	28.9	3.6	100.0
Učna strategija	f%	62.0	33.9	4.2	100.0

Če smo za prva dva dejavnika ugotovili, da zahtevata manjše korekture, pa zahtevajo ostali trije korenitejše spremembe in prilagoditve. Tu ne gre za modifikacijo določene metode, oblike ali strategije, pač pa za pravilen oz. drugačen izbor teh dejavnikov. V tem kontekstu je težko pojasnjevati dejavnik učna strategija, ker vključuje vse našete dejavnike, pa tudi nekatere druge, ki oblikujejo celotni duktus v procesu učenja in poučevanja.

Tabela: Vrednosti χ^2 -preizkusa za verjetnost povezave med spremenljivkami didaktičnega polja ob uporabi učnih medijev in stopnja medsebojne povezave

SPREMENLJIVKA	χ^2	DF	Cc
1. UČNI CILJI			
- učna snov	$\chi^2 = 171.40 > \chi^2_{0,001}$	4	0,68
- učna metoda	$\chi^2 = 25.53 > \chi^2_{0,001}$	4	0,31
- učna oblika	$\chi^2 = 13.62 > \chi^2_{0,01}$	4	0,23
- učna strategija	$\chi^2 = 30.61 > \chi^2_{0,001}$	4	0,33
2. UČNA SNOV			
- učna metoda	$\chi^2 = 25.42 > \chi^2_{0,001}$	4	0,31
- učna oblika	$\chi^2 = 14.76 > \chi^2_{0,01}$	4	0,24
- učna strategija	$\chi^2 = 13.95 > \chi^2_{0,01}$	4	0,23
3. UČNA METODA			
- učna oblika	$\chi^2 = 389.05 > \chi^2_{0,001}$	4	0,88
- učna strategija	$\chi^2 = 227.79 > \chi^2_{0,001}$	4	0,75
4. UČNA OBLIKA			
- učna strategija	$\chi^2 = 231.81 > \chi^2_{0,001}$	4	0,76

χ^2 -preizkus je pokazal različne stopnje medsebojne povezanosti med obravnavanimi dejavniki. Visoka korelacija med odgovori kaže, da večina učiteljev pravilno razume medsebojno razmerje med dejavniki, ter da se zaveda pomembnosti teh dejavnikov za učinkovito pedagoško delo.

Sprememba učiteljeve funkcije v razredu

V zgodovini vzgojno-izobraževalnega dela so se razvile mnoge didaktične teorije, vzporedno z njimi pa so se nenehno spreminjali tudi tehnični pogoji učnega dela.

Z uporabo različnih strojev za učenje, različnih sredstev masovne komunikacije (radio, televizija), programiranega pouka in drugih tehničnih medijev za posredovanje informacij, se je začelo pri nepedagogih, včasih pa tudi pri pedagogih, oblikovati mnenje, da bodo moderni učni mediji bistveno zmanjšali učiteljevo vlogo, oz. da bo učitelj navsezadnje postal v šoli nepotreben. Rezultati znanstveno tehnološke revolucije so sicer močno spremenili vsa področja človekovega življenja in dela, tudi na področju izobraževanja, toda izkazalo se je, da sodobna tehnična sredstva ne dajejo povsod in vedno enakih rezultatov. Tudi na šolskem polju se je izkazalo, da moramo v okviru nadaljnjega razvoja šolstva še vedno računati z učiteljem, ki bo z ustrezno tehnologijo upravljal, z njegovo strokovno usposobljenostjo, motiviranostjo za delo itd. Vrednost učnih medijev, pa tudi kakršne koli tehnologije je odvisna izključno od tega, kako se uporablja. Priznati moramo sicer, da je učiteljev subjektivni delež nekoliko manjši ob uporabi sodobnih učnih medijev. Nova izobraževalna tehnologija sicer zmanjšuje možnost učiteljeve subjektivne napake, izključiti pa je seveda ne more.

Poudariti moramo, da sodobni učni mediji znatno spreminjajo učiteljevo pozicijo in funkcijo pri pouku. Zaradi uporabe učnih medijev učitelj vse manj poučuje, razlaga, pojasnjuje, preverja učne učinke, toda jasno je, da to še vedno dela. Rečemo lahko, da je učitelj danes še vedno nepogrešljiv in nezamenljiv, se pa pomembno spreminja njegova vloga. Težišče dela se pomika v pripravljalno fazo, pri izvajanju učnega procesa pa dobiva pomembno pomoč v učnih medijih.

Ob uporabi učnih medijev dobiva učitelj nove funkcije, kot so npr. organizatorska, iniciatorska, animatorska, komentatorska, katalizatorska, kreatorjska itd.

Uporaba učnih medijev na neki način pomeni tudi prenos nekaterih didaktičnih funkcij z učitelja na tehnične učne medije. Večina učiteljev (66,7%) se strinja ali zelo strinja s trditvijo, da tak prenos nekaterih didaktičnih funkcij pozitivno vpliva na učno razpoloženje (klimo) v razredu, s tem pa tudi na učno motivacijo in rezultate učenja. Slaba petina (19,5%) jih do tega vprašanja nima izoblikovanega stališča, dobra desetina (13,8%) pa se z njim ne strinja. Preizkušanje verjetnosti povezav med variablama je pokazalo, da so v stopnji strinjanja oz. nestrinjanja statistično pomembne razlike v odgovorih med učitelji osnovnih in srednjih šol.

Naslednje vprašanje nekoliko pojasnjuje omenjeno učno razpoloženje in rezultate učenja. S trditvijo, da učni mediji omogočajo hitrejše in kvalitetnejše pridobivanje znanja in da nudijo več možnosti za ustvarjalno delo učencev, se strinja ali zelo strinja kar 86,0% učiteljev. Kvalitetno pridobivanje znanja v najširšem pomenu besede ter kreativni procesi so mogoči, če so vsi učni dejavniki uravnoteženi, če je torej učno razpoloženje ugodno za take aktivnosti. Povedati moramo, da ugodno

učno klimo ne ustvarjajo tehnični mediji sami, ugodno delovno vzdušje lahko izzove v določenem kontekstu le učitelj skupaj z zainteresiranimi učenci. Da je tako, potrjuje tudi visoka stopnja strinjanja (95,0%) s trditvijo, da vse večja uporaba učnih medijev pri pouku pomembno spreminja današnjo funkcijo učitelja, toda učitelj bo še nadalje ostal nezamenljiv.

Za naloge pouka lahko rečemo, da so družbeno-zgodovinsko pogojene. V teoriji jih zaradi lažje obravnave delimo na materialno izobraževalne, formalno izobraževalne in vzgojne, v praksi pa jih moramo razumeti in realizirati v njihovi dialektični povezanosti. Kakšno je razmerje med posameznimi vrstami nalog v praksi? Vsekakor moramo ugotoviti, da materialno izobraževalne naloge učitelj še najlažje realizira, včasih celo s količino učne snovi nekoliko pretirava. Pri realizaciji formalno izobraževalnih nalog se že pojavljajo nekateri problemi s kasnejšimi posledicami. Snov si mora učenec tako usvajati, da si istočasno razvija kritičnost, iniciativnost, sposobnost opazovanja, svoje intelektualne potencialne itd. Razvijanje formalno izobraževalnih sposobnosti v procesu pouka zahteva drugačen položaj učenca (pa tudi učitelja) pri pouku, nove učne strategije in sodobno izobraževalno tehnologijo. Nedvomno pa je najbolj problematična realizacija vzgojnih nalog pouka. Pouk bi moral biti tako voden in organiziran, da bi učenec doživel čim več estetskih, moralnih, družbenih in drugih vrednot. Če v ta kontekst nalog vključimo učne medije, jih moramo obravnavati kot pomemben dejavnik, ki prispeva k doseganju specifičnih učnih ciljev in nalog v učnem procesu. Učni mediji morajo biti vtakani v celotni proces vzgoje in izobraževanja, da bi lahko prispevali k realizaciji kognitivnih nalog (izboljšanje kvalitete učenja in poučevanja) in konativnega področja za izboljšanje kvalitete oblikovanja učenčeve osebnosti.

Povedali smo že, da lahko učni mediji učitelja nadomestijo pri mnogih rutinskih opravilih, zato lahko učitelj ob racionalni organizaciji pouka posveti preostali čas tistemu področju, za katero mu je v preteklosti zmanjkovalo časa, to je vzgojni problematiki.

Predpostavko, da uporaba učnih medijev pri pouku zmanjšuje obseg učiteljevega dela kot predavatelja in da močno povečuje njegovo funkcijo na vzgojnem področju, smo preverili tudi empirično.

Pri izračunavanju χ^2 -preizkusa smo zaradi nizkih empiričnih frekvenc združili pozitivni in negativni stopnji strinjanja. Hipotezo, da med vrstami šol ne obstaja statistično pomembna razlika glede mnenja, da uporaba učnih medijev zmanjšuje funkcijo učitelja kot vira informacij in povečuje njegovo vzgojno funkcijo, smo morali zavrniti. Iz podatkov ugotavljamo, da se te prednosti uporabe učnih medijev v večji meri (73,5%) zavedajo osnovnošolski učitelji, ki tudi čutijo zaradi razvojnih posebnosti osnovnošolskih otrok večjo potrebo po vzgojnem delovanju, pa prav zaradi preobremenjenosti z realizacijo materialno informativnih nalog te funkcije ne morejo celovito opraviti. V srednji šoli je razmerje med kognitivno, afektivno in konativno komponento pouka občutno v korist kognitivnega področja, konativno pa je prepogosto prepuščeno vodstvu šole in šolski svetovalni službi. Razlog za tako

stanje lahko zopet poiščemo v dodiplomskem usposabljanju srednješolskih učiteljev in v okviru bolj ali manj neorganiziranega in neuspešnega koncepta permanentnega izobraževanja.

Analiza kaže tudi statistično pomembne razlike v odgovorih med učitelji različnih stopenj dosežene izobrazbe in različnih strokovnih področij. Glede na stopnjo izobrazbe se k izrazitemu strinjanju najbolj nagibajo učitelji z višjo izobrazbo (75,7%), sledijo učitelji s srednjo (61,7%), medtem ko skoraj polovica učiteljev z visoko izobrazbo (45,5%) ne more izraziti mnenja ali pa se s trditvijo ne strinja ($\chi^2 = 18.91 > \chi^2_{0,001}$ (m=4); $C_c = 0,27$). Glede na vzgojno-izobraževalno (predmetno) področje so najvišjo stopnjo strinjanja izrazili učitelji razrednega pouka (76,9%), sledijo učitelji proizvodno-tehničnega (73,1%), naravoslovno-matematičnega (70,1%), strokovno-teoretičnega (60,0%), umetnostno-jezikovnega in družboslovnega (55,3%) ter telesnokulturnega in zdravstvenega področja (43,8%). Nekoliko preseneča razmeroma visoka (44,8%) neodločna ali negativna konotacija odgovorov učiteljev umetnostno-jezikovnega in družboslovnega področja ($\chi^2 = 33.28 > \chi^2_{0,001}$ (m=10); $C_c = 0,33$). Ti imajo po našem mnenju zadosten vzgojni vpliv že prek predmetnega področja samega in ne čutijo pomanjkanja časa kot ovire za delovanje na afektivnem in konativnem področju.

V okviru preverjanja predpostavk, ki so vezane na reševanje vzgojne problematike učencev in razpoložljivim časom, smo ugotavljali stopnjo strinjanja s kontrolno trditvijo, da učitelji nimajo dovolj časa za reševanje vzgojnih problemov svojih učencev, ker večino razpoložljivega časa porabijo za razlago ter preverjanje in ocenjevanje znanja. Prav uporaba učnih medijev omogoča učiteljem, da lahko več časa posvetijo vzgojni problematiki. Večina učiteljev (58,1%) se s takim mnenjem strinja ali zelo strinja.

Sklep

Znano je torej, da so učitelji zaradi načina sedanje organizacije pouka preobremenjeni z rutinskimi opravili, kot so podajanje učne snovi, preverjanje in ocenjevanje, iskanje in priprava različnih didaktičnih materialov itd., zato konativna komponenta učnega procesa vedno ne pride do izraza v željeni meri. Učni mediji prinašajo možnost preseganja opisanega stanja, saj učitelja deloma osvobodijo rutinskih opravil dominantnega nosilca in posredovalca znanja. Za to morajo biti izpolnjeni nekateri pogoji. Med njimi je najpomembnejši ta, da mora biti šola didaktično preudarno opremljena z mediji, ki vključujejo prav vse potrebne medijske komponente.

Drugi pogoj, ki bo učitelja osvobodil množice nekreativnih opravil, pa je potreba po uvajanju novih delovnih mest strokovnih in tehničnih sodelavcev za učno tehnologijo v celoti in v tem kontekstu tudi za učne medije. To zahtevo

podpira večina učiteljev osnovnih in srednjih šol, ne glede na starost, delovno dobo, stopnjo izobrazbe, predmetno področje in velikost šole.

LITERATURA

1. Armbruster, B., Hertkorn, O.: Allgemeine Mediendidaktik, Greven Verlag, Köln, 1992.
2. Baerenz, H.: Paedagogische Kommunikation. Eine Argumentation, Gießen, 1982.
3. Delors, J.: Učenje - skriti zaklad, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1996
4. Dichanz, H., Kolb, G.: Beitrage zur Medienforschung, VGS, Köln, 1989.
5. Greenfield, P.: Mind and media, Harvard University Press, Cambridge, 1992.
6. Hawkrige, D.: New Information Technology and Education, Croom Helm, London, 1982.
7. Merchan, B.M.: Didactica y nuevas tecnologias en educacion, Editorial Escuela Espanola, Madrid, 1996
8. Peterssen, W.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik, Ehrenwirth, München, 1989

Pomen kvalitete otrokove navezanosti na mater za razvoj otrokove samostojnosti

Izvirni znanstveni članek

UDK 159.922.7

DESKRIPTORJI: varnost, avtonomija, iniciativnost, separacija, individualizacija

POVZETEK - Kot navaja teorija navezanosti, je kvaliteta odnosa med otrokom in materjo pomembno povezana z otrokovo adaptacijo. V članku predstavljamo raziskavo, ki sem jo opravila s 96 otroki, ki so obiskovali pripravo za vstop v šolo ali prvi razred osnovne šole. Zanimalo me je, ali je stopnja samostojnosti pomembno povezana s kvaliteto navezanosti, ki jo otroci izražajo v odnosu do svojih mater. Uporabila sem vprašalnik za matere, ki je poleg vprašanj o demografskih podatkih vključeval ocenjevalno lestvico pogostosti otrokovega samostojnega delovanja in ocenjevalni lestvici otrokovega obnašanja do matere v situacijah, ki so za otroka stresne, kar bi naj odražalo kvaliteto otrokove navezanosti na mater. Rezultati so potrdili pričakovanja, saj je bila stopnja samostojnosti pomembno povezana z občutkom varnosti, ki so ga v odnosu do matere izražali otroci.

Uvod

Ob rojstvu je otrok povsem odvisen od skrbi in nege drugih oseb. Če teh oseb oz. te osebe (običajno je to mati) ne bi bilo, bi umrl. Erik Erikson trdi, da otrokov razvoj poteka na osnovi notranjih konfliktov, ki se lahko razrešijo tako ali drugače, in sicer glede na otrokove izkušnje s starši (Berk, 1996). V obdobju od rojstva do osemnajstega meseca starosti se pri otroku razvija zaupanje oz. nezaupanje, kar je odvisno od tega, kako uspešno mati zadovoljuje njegove potrebe. Med zaupanjem in nezaupanjem mora obstajati ravnotežje. Zaupanje je osnova za oblikovanje intimnih odnosov z drugimi, medtem ko je nezaupanje osnova tega, da zna otrok

Original scientific paper

UDC 159.922.7

DESCRIPTORS: security, autonomy, initiative, cooperation, individualisation

ABSTRACT - According to the attachment theory, the quality of the relationship between mother and child is strongly defined by the child's adaptation. The article presents research work carried out on 96 children who attended pre-school classes or the first grade of primary school. We tried to establish whether the autonomy level was connected to the quality of attachment expressed in the child's relationship to his/her mother. A questionnaire was administered to the mothers, which, alongside various demographic data, included an assessment scale of the frequency of child's autonomous action and further two assessment scales of child's behaviour towards his/her mother in situations stressful for the child, which all reflect the quality of child's attachment to her. Results confirmed our expectations and we found the level of autonomy to be relevantly connected to the feeling of security expressed by the child in his/her relationship to the mother.

zaščititi sebe. Če prevladuje nezaupanje, otrok zaznava svet kot neprijazen in nepredvidljiv ter ima težave pri oblikovanju tesnih socialnih stikov (Papalia in Olds, 1995).

Sigmund Freud pa trdi, da je prva faza razvoja oralna. Otrok sprejema zadovoljstvo preko ust. Obstaja podobnost med Freudovo in Eriksonovo teorijo razvoja. Tudi Erikson omenja hranjenje, vendar poudarja, da zdrav razvoj dojenčka ni odvisen od količine hrane in oralne stimulacije, ampak od kvalitete materinega obnašanja ob hranjenju. Če je mati občutljiva (je prijazna, topla; potrpežljivo čaka, da se otrok naje, potem, ko otrok ne kaže več interesa za mleko, pa ga odstavi in podobno), če odgovarja na otrokove signale, namige in konstantno neguje in skrbi za otroka, ima otrok veliko možnosti za razvoj zaupanja (Berk, 1996; Papalia in Olds, 1995).

Seveda lahko za otroka skrbijo tudi druge osebe, a najbolj odgovorna za otrokov razvoj je mati. Ima najpomembnejši, čeprav ne edini vpliv. Otrokov razvoj je odvisen tudi od otrokovega temperamenta, drugih oseb, s katerimi se srečuje, in od situacij, kot npr. prenatalne komplikacije in komplikacije ob rojstvu (Papalia in Olds, 1995).

Nobena mati ne more biti popolna. Njeno ravnanje z otrokom je povezano z njenimi lastnimi občutki zadovoljstva, s trenutno življenjsko kondicijo (le-ta je verjetno manjša, če mora skrbeti za več mlajših otrok) in z izkušnjami v zvezi z vzgajanjem otroka, ki pa so povezane tudi s kulturo, v kateri živi (Berk, 1996).

Otrok, ki je v prvi fazi razvoja razvil zaupanje vase in v svet, se bo svetu približal, ga bo raziskoval; tisti, ki je razvil nezaupanje, pa se bo izogibal ljudem in stvarim (Berk, 1996).

Pri približno 18 mesecih je otrok že bolj fizično, emocionalno in kognitivno zrel, zato se začne druga faza razvoja, ki jo Erikson imenuje "avtonomija v nasprotju s sramom in dvomom". Otrok je vedno bolj neodvisen. Hoče sam hoditi, jesti, se oblačiti, pospravljati igrače in podobno ter vztrajno ponavlja: "Jaz naredil!". Prav tako, kot se pogosto ta stavek ponavlja pri otroku, se v tem obdobju pri starših pojavlja opozorilo; "Ne!" Ta faza traja do tretjega leta starosti (Berk, 1996).

Freud drugo fazo razvoja imenuje analna in poudarja toaletni trening. Tudi Erikson daje velik pomen toaletnemu treningu. Vidi pa še več drugih vidikov. Otrok hoče sam sprejemati odločitve ne le na področju izločanja oz. zadrževanja blata in urina. To hotenje po sprejemanju lastnih odločitev se pogosto izrazi kot negativizem, tendenca, da reče: "Ne bom, nočem!" (Berk, 1996). Otrok namreč testira omejitve, ki mu jih postavljajo odrasli (Papalia in Olds, 1996).

V nasprotju z zunanjo kontrolo in zunanjo regulacijo, za katero naj bi skrbela mati, malček razvija samokontrolo in samoregulacijo na različnih področjih delovanja. Samoregulacija je definirana kot "kontrola lastnega obnašanja, da bi se ujemalo s socialnimi pričakovanji" (Papalia in Olds, 1996, str. 256). Npr., ko otrok prvič želi potisniti prst v električno stikalo, ga mati odločno zavrne, naslednjič bo

morda že ustavil svojo akcijo, ko se bo spomnil, da pri prvem poskusu ni dobil socialne podpore (Papalia in Olds, 1996). Tudi preko sramu in dvoma se uči regulirati sebe, saj popolna svoboda ni ne varna ne zdrava. Rahel občutek dvoma mu pomaga ugotoviti, česa še ne zmore, rahel občutek sramu pa mu omogoča, da živi po nekih razumnih pravilih, ki mu jih postavljajo odrasli. Otrok potrebuje odrasle, da mu postavljajo omejitve. Vendar v obdobju malčka samokontrola pogosto zataji, še posebej, če je otrokova želja doseči neki cilj zelo močna (ne da bi pogledal, ali pripelje avto, steče na cesto po žogo, ki se je tja skotalila).

Uspešen prehod iz prve v drugo fazo razvoja je odvisen od uspešnosti rešitve konflikta v prvi fazi razvoja. Če je otrok v prvi fazi razvoja osvojil osnovno zaupanje v svet in pridobil prebujajoč občutek sebe, bo kot malček zaupal lastnim odločitvam in ocenam (Berk, 1996).

Tudi razvoj v drugi fazi je v veliki meri odvisen od ravnanja staršev. Občutljivi starši bodo tolerirali in razumeli otrokovo željo po neodvisnosti (npr. počakali bodo nekaj minut, da bo končal igro ali si oblekel jopico), prav tako ga ne bodo kritizirali ali napadali, če vedno ne bo uspešen. Postavljali bodo razumno mero omejitev (Berk, 1996; Papalia in Olds, 1996).

Občutljivosti staršev pa ne poudarja samo Erikson, ampak tudi Margaret Mahler. Druga faza razvoja je za Eriksona obdobje, ko se razvija samokontrola (pogosto prav na osnovi toaletnega treninga), medtem ko je za Mahlerjevo bistvo tega obdobja ločevanje otroka od matere.

Kot navajajo Sroufe, Cooper in DeHart (1996), malček vedno pogosteje sam izzove ločitev od staršev. Manj zahteva njihovo fizično bližino. Vse bolj ga zanima okolje. Vendar pri raziskovanju okolja ohranja stik z materjo. Vsake toliko časa se ji približa, da ji kaj pokaže, z njo komunicira. Vsekakor pa nadomešča fizični stik s psihološkim, kar pomeni, da komunicira z materjo na daljavo (besedno, z nasmehi in pogledi). Carr, Dabbs in Carr (po Sroufe, Cooper in DeHart, 1996) so naredili zelo zanimivo raziskavo. V sobi, polni igrač, so ločili otroke od njihovih mater tako, da jih niso mogli videti. Otroci so pomembno zmanjšali svoje raziskovanje okolja. Nekateri so navezali glasovni stik z materjo. Ko so odstranili pregrado, se je njihovo raziskovanje okolja povečalo. Zanimivo je, da pri tem niti niso pogosto gledali matere. Pomembno je, da malček ve, da je mati lahko takoj ob njem, če jo bo potreboval. Sicer pa malček že lažje prenaša kratkotrajne ločitve od matere, še posebej, če ga nanje pripravimo s povečano interakcijo ali z razlago ločitve. Taka priprava ne bi imela učinka pri dojenčkih. Malček se na osnovi raziskovanja okolja vedno bolj zaveda svoje avtonomnosti in sposobnosti manipuliranja z objekti in vplivanja na izide dogodkov. Tudi odrasle, predvsem starše, uporabi pri reševanju problemov (pri njih išče pomoč in informacije).

Mahlerjeva (Sroufe, Cooper in DeHart, 1996) govori o procesu separacije in individualizacije. Gre za psihološko ločitev otroka in matere ter za naraščajoče zavedanje lastne individualnosti. Kot poudarja Erik Erikson pa je to obdobje lahko

različno za različne otroke. V tem obdobju namreč starši postavljajo tudi omejitve. Otrok lahko ob tem občuti pozitiven občutek neodvisnosti in kompetence ali pa sram in dvom vase.

Proces separacije in individualizacije je odvisen tudi od občutka varnosti, ki ga je otrok razvil. Če je občutek varnosti močan, bo otrok razvijal avtonomnost in hkrati ohranjal občutek varnosti. Koliko je močan ta občutek, pa je odvisno od preteklih izkušenj, ki jih je še kot dojenček dobil v odnosu do matere. Neustrezen je razvoj pri otrocih, ki so bili prezgodaj prisiljeni k avtonomnemu delovanju ali pa so njihovi poskusi neodvisnosti pri starših naleteli na nerazumevanje.

Obdobje zgodnjega otroštva psihoanalitik Erikson povezuje z otrokovim občutkom neodvisnosti, ki ga imenuje iniciativnost. Albert Bandura, teoretik socialnega učenja, govori o naraščajoči samoučinkovitosti oz. občutku sposobnosti, da nekaj sam narediš. Samoučinkovitost se razvije kot rezultat ponavljajočih se izkušenj lastne uspešnosti. Motorične sposobnosti so že tako razvite, da lahko otrok marsikaj stori sam. Jezik in druge kognitivne sposobnosti mu omogočajo, da misli in planira. Poveča se njegova sposobnost reševanja problemov, ima pa tudi bujno domišljijo, ki se odraža v igri, in prav ta vzdržuje njegov občutek moči. Občutek moči pa je pomemben za razvoj neodvisnosti. Nekateri otroci pa imajo tudi v tem obdobju težave. Izražajo ne le instrumentalno odvisnost (to je iskanje pomoči odraslih, ko želijo narediti nekaj, kar je nad njihovimi trenutnimi sposobnostmi), ampak tudi emocionalno odvisnost (pogosto zahtevajo fizični kontakt z odraslim, pa ne le takrat, ko so v stresu, kar bi bilo normalno, ampak ves čas).

V srednjem otroštvu, torej ob vstopu v šolo, se začne razvijati, kot poudarja Erik Erikson, otrokova delavnost v nasprotju z občutki manjvrednosti.

V raziskavi, ki jo predstavljamo v tem prispevku, smo želeli ugotoviti, ali obstaja povezanost med kvaliteto otrokove navezanosti na mater in stopnjo otrokove samostojnosti. Predvidevali smo, da je zveza pozitivna. Otroci, ki so uspeli razviti občutek varnosti, bolj svobodno izražajo svojo avtonomnost, iniciativnost in delavnost, ki se izraža tudi v njihovem samostojnem zadovoljevanju lastnih potreb.

Metodologija

Vzorec

V raziskavi so sodelovale matere 96 otrok, in sicer 40 dečkov (41.7%) in 56 deklic (58.3%). Od teh jih je 47 obiskovalo pripravo za vstop v šolo (v nadaljnjem tekstu: mala šola), 49 pa je bilo prvošolcev.

Otroci so obiskovali malo šolo oziroma prvi razred v srednje velikem mestu, ki je bilo naključno izbrano. Sodelovali so vsi otroci izbranih predšolskih oziroma šolskih skupin.

Samo 1 (1.0%) otrok je bil star 5 let, 39 (40.6%) jih je bilo starih 6 let, 42 (43.8%) 7 let in 14 (14.6%) 8 let. Torej, večina jih je bila starih 6 oziroma 7 let.

28 (29.2%) mater je imelo nedokončano ali dokončano osnovno šolo, 23 (24.0%) jih je imelo končano poklicno ali 3-letno srednjo šolo, največ, to je 32 (33.3%) mater, je imelo končano srednjo šolo, 11 (11.5%) jih je imelo končano višjo šolo in 2 (2.1%) materi sta imeli končano visoko šolo ali več.

Večina (78.1%) otrok je živela v popolni družini, 15.6% v razširjeni družini, 4.2% otrok je živelo samo z materjo oz. z očetom in morebitnimi brati ter sestrami, 2 otroka pa sta živela samo z materjo oz. z očetom, morebitnimi brati in sestrami ter drugimi sorodniki.

Četrtnina otrok je bilo edincev, dobra polovica (56.3%) jih je imelo enega brata oz. sestro, sicer pa so imeli največ tri brate oz. sestre. Vrtec je obiskovalo 70.8% otrok.

Tehnika zbiranja podatkov

Izdelali smo vprašalnik za matere, ki je vključeval vprašanja o demografskih značilnostih, in sicer o spolu ter starosti otroka; instituciji, ki jo otrok obiskuje (mala šola ali prvi razred); o številu bratov in sester, ki jih ima otrok; o tipu družine, v kateri otrok živi, o številu let obiskovanja vrtca (brez male šole) in o izobrazbi matere. Tem vprašanjem smo dodali ocenjevalno lestvico otrokove samostojnosti, ki je obsegala 30 postavk. Pogostost samostojnega delovanja so matere ocenile na osnovi petstopenjske lestvice (od 1 - nikoli do 5 - vedno). Postavke so zajemale otrokovo prebujanje, umivanje, oblačenje, obuvanje, spanje, hranjenje, odhod v vrtec oz. šolo, delanje domačih nalog, pospravljanje svojih stvari, gospodinjska opravila, nakupovanje, igro, odhod na počitnice, skrb, da ne zamuja, aktivnosti, ki ga sproščajo v trenutkih stresa, skrb za lastnino in čas, ki ga prebije sam doma.

Otrokov odnos do matere smo merili na osnovi ocenjevalne lestvice, ki je obsegala štiri opise otrokovega obnašanja v situacijah, ki so za otroka stresne. Matere so na osnovi petstopenjske lestvice (od 1 - nikoli do 5 - vedno) ocenile, kako pogosto se otrok na opisan način obnaša do njih samih, ko doživlja stres, ima težavo, je vznemirjen. Matere smo prosili, da pred ocenjevanjem otrokovega obnašanja razmislijo, kdaj se vznemiri njihov otrok, ali morda takrat, ko mora k zobozdravniku; ko je kaznovan pred vrstniki; ko se na nastopu kar naprej moti; ko nehote razbije svojo najljubšo stvar; ko se mora posloviti od mamice, ki odhaja na daljše službeno potovanje; ko ga krega vzgojiteljica oz. učiteljica; ko ga užali njegova "prva ljubezen" in podobno. Opozorili smo jih, da si otroci v stresnih situacijah pomagajo na različne načine in da je težko reči, kateri je pravi.

Štirje opisi otrokovega obnašanja do matere v stresnih situacijah so ustrezali štirim kategorijam otrokovega obnašanja v "tuji situaciji". Tako se imenuje najbolj pogosto uporabljen laboratorijski postopek preverjanja kvalitete otrokove navezanosti na mater (Ainsworth et al., 1978). Sestavljen je iz več kratkotrajnih ločitv otroka in matere. Otrok ostane ali s tujo osebo ali sam v neznanem okolju, kjer se lahko igra z igračami, primernimi njegovi starosti. Na osnovi otrokovega obnašanja pri ločitvah od matere, v času ločenosti in predvsem pri ponovnih srečanjih z materjo lahko ocenimo kvaliteto otrokove navezanosti na mater. "Tuja situacija" je za otroka stresni dogodek, ki pa je nenaraven oz. nevsakdanji. To pa je tudi ena izmed bistvenih značilnosti, po kateri se razlikuje od lestvice, ki smo jo sestavili za preverjanje otrokovega odnosa do matere. Druga razlika je ta, da oblikovanje lestvice otrokovega obnašanja do matere v stresnih situacijah temelji na predpostavki, da se vsak otrok na različne načine obnaša do matere; da tudi otroci, ki jih lahko uvrstimo v kategorijo "varnost", včasih izražajo izogibanje, upor ali kontroliranje. Pomembno je, kako pogosto se pojavljajo posamezne vrste obnašanja.

Opis otrokovega obnašanja, ki smo ga imenovali "izogibanje", je naslednji:

"Otrok se me izogiba. To pokaže s tem, da ne sprejema moje pomoči ali tolažbe, ali s tem, da se obrača v stran od mene, se izogiba telesnim kontaktom z mano, vendar pri tem ni agresiven, jezen oziroma sovražen. Možno je, da se dela, kot da me ne sliši ali ne vidi, ali pa, da ne mara odgovarjati na moja vprašanja oziroma se z mano pogovarjati. Morda želi problem rešiti brez moje pomoči ali tolažbe."

Opis obnašanja, imenovanega "varnost", je naslednji:

"Otrok pri meni išče pomoč ali tolažbo oziroma le-to sprejme. Ne upira se telesnim stikom ali pogovorom z mano. Z mano ima tople odnose. Morda mi težavo, če se je zaveda, tudi zaupa. Običajno je do mene kljub temu, da je vznemirjen, prijazen."

Opis obnašanja, imenovanega "upiranje", je naslednji:

"Otrok se mi upira. To pokaže s tem, da do mene izraža tudi negativna čustva, včasih je tudi agresiven, ali s tem, da me krivi za nastalo težavo. Običajno ga le s težavo, če ga sploh, potolažim."

In še opis obnašanja, imenovanega "kontroliranje":

"Otrok me na nek način kontrolira. To kaže s tem, da mi pove, kaj naj delam oziroma kaj naj rečem, me hoče kaznovati ali pa me želi tolažiti."

Pri oblikovanju opisov omenjenih kategorij obnašanja smo si pomagali z ugotovitvami Ainsworthove in njenih sodelavcev (1978) ter avtorice Cassidy (1986).

Opisano lestvico otrokove navezanosti na mater smo v eni izmed predhodnih raziskav otrokovega razvoja navezanosti že uporabili (uporabila sem tudi analogno lestvico za očete). Lestvico smo validirali z opazovanjem odnosov med otrokom in materjo, ko je mati prišla po otroka v vrtec, da bi ga odpeljala domov, oz. ko sta se

otrok in mati po končanem pouku ponovno srečala. Podoben postopek opazovanja v funkciji ugotavljanja otrokove navezanosti na mater sta v svoji raziskavi uporabili avtorici Howes in Hamilton (1992). Ugotovili smo, da obnašanje otroka pri ponovnem srečanju z materjo v vrtcu oz. po pouku pomembno korelira predvsem z ocenami pogostosti pojavljanja naslednjih dveh kategorij otrokovega obnašanja v stresnih situacijah: z "izogibanjem" in "varnostjo", medtem ko sta kategoriji "upiranje" in "kontroliranje" dajali manj jasno sliko. To me ni presenetilo, saj tudi drugi avtorji (npr. Cassidy in Berlin, 1994) poudarjajo, da je ti dve kategoriji težko preučevati, saj se redko pojavljata in izražata otrokovo obnašanje, ki je nekonsistentno glede na čas in na situacije.

V raziskavi, ki jo predstavljamo v tem prispevku, pa smo želeli opisano ocenjevalno lestvico otrokove navezanosti na mater validirati še z eno ocenjevalno lestvico, ki je obsegala 9 postavk otrokovega obnašanja do matere v stresnih situacijah (tabela 1). Matere so ocenile svoje strinjanje s postavkami na osnovi tristopenjske lestvice, in sicer: stopnja 1 je pomenila "otrok ni takšen, kot ga opisuje postavka", stopnja 2 "otrok je deloma takšen" in stopnja 3 "otrok je večinoma takšen". Tri postavke so opisovale otrokovo obnašanje, za katerega smo predvidevali, da izraža občutek varnosti v odnosu do matere, tri postavke, ki bi naj izražale izogibanje materi, in tri postavke, ki bi naj izražale upiranje oziroma kontroliranje matere. Za sestavo te lestvice smo se odločili predvsem na osnovi pripomb, ki so jih ustno izrekale matere ob reševanju prve ocenjevalne lestvice, da ne vedo, kako naj ocenijo pogostost pojavljanja kategorije, če opis le delno ustreza otrokovemu obnašanju v stresnih situacijah (npr. otrok mater tolaži, nikoli pa ne kaže želje, da bi jo kaznoval). Pričakovali smo, da obstajajo pomembne zveze med prvo ocenjevalno lestvico, pri kateri je potrebno oceniti pogostost pojavljanja celotnega vzorca obnašanja, in drugo ocenjevalno lestvico, pri kateri je potrebno oceniti, koliko otrokovo obnašanje ustreza posameznim opisom.

Rezultati z diskusijo

Izračuni enosmernih analiz variance so pokazali, da obstaja nekaj statistično pomembnih razlik v obnašanju predšolskih otrok in prvošolcev do matere v situacijah stresa, in sicer: prvošolci pogosteje prosijo za pomoč ali nasvet oz. ju sprejmejo kot mali šolarji ($F = 6.10^*$); prvošolci se pogosteje kot mali šolarji skregajo z materjo zaradi druge, s težavo nepovezane stvari, ki je včasih celo nepomembna ($F = 3.94^*$), in prvošolci pogosteje pripovedujejo o svojih težavah kot mali šolarji ($F = 8.72^{**}$). Menim, da so omenjene razlike predvsem posledica tega, da se prvošolci bolj kot mali šolarji zavedajo svojih težav, kar poleg tega, da je na višjem nivoju tudi njihov govorni razvoj, vpliva na to, da se znajo o svojih težavah tudi pogovarjati.

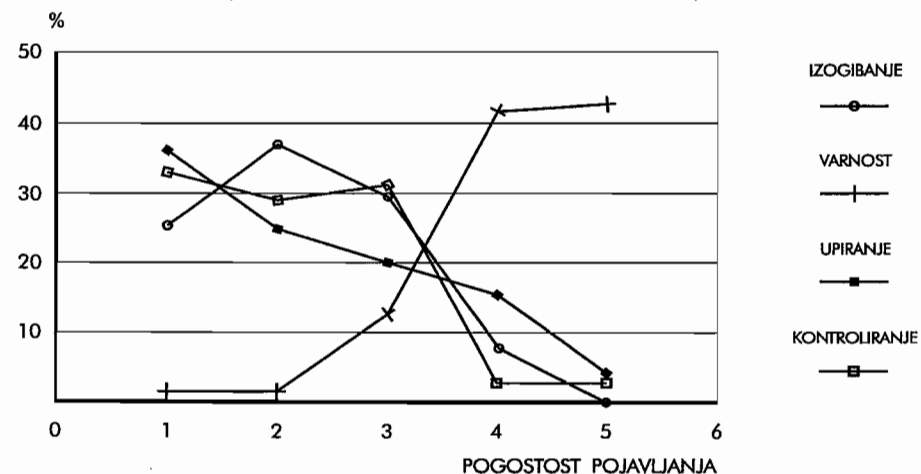
Obstaja pomembna razlika med deklicami in dečki glede postavke: "Ne da bi pokazal jezo ali sovraštvo do mene (to je matere), mi reče, naj ga pustim pri miru."

($F = 14.93^{***}$), in sicer to obnašanje je bolj značilno za dečke kot za deklice. Druge razlike med spoloma glede obnašanja do matere v stresnih situacijah niso pomembne.

Izračuni enosmernih analiz variance ne pokažejo pomembnih razlik med otroki, ki živijo v različnih tipih družine, glede obnašanja do matere v stresnih situacijah. Izraža se le tendenca, da otroci v popolni družini (to je mati, oče in otrok oz. otroci) ali v popolni razširjeni družini (mati, oče, otrok oz. otroci in drugi sorodniki) pogosteje izražajo obnašanje, označeno kot "varnost", in manj pogosto "izogibanje" kot otroci v nepopolni družini (samo mati ali samo oče in otrok oz. otroci) ali v nepopolni razširjeni družini (samo mati ali samo oče, otrok oz. otroci in drugi sorodniki).

Glede obnašanja do matere v stresnih situacijah ne obstaja nobena pomembna razlika med otroki, katerih matere imajo različno izobrazbo; med otroki, ki imajo različno število bratov oz. sester, kakor tudi ne med otroki, ki so različno dolgo obiskovali vrtec.

Slika 1: Frekvenčna distribucija pogostosti pojavljanja različnih vzorcev otrokovega obnašanja do matere v stresnih situacijah.



Povprečno po pogostosti prevladuje vzorec obnašanja, imenovan "varnost" ($\bar{x} = 4.25$, $SD = 0.80$, $Mo = 5$ - vedno), pomembno manj pogosto se pojavlja "izogibanje" ($\bar{x} = 2.21$, $SD = 0.92$, $Mo = 2$ - redko), "upiranje" ($\bar{x} = 2.27$, $SD = 1.22$, $Mo = 1$ - nikoli) in "kontroliranje" ($\bar{x} = 2.14$, $SD = 1.03$, $Mo = 1$ - nikoli).

Iz tabele 1 je razvidno, da obstajajo pomembne in logične zveze med postavkami ocenjevalnih lestvic otrokove navezanosti na mater.

Tabela 1: Pearsonovi koeficienti korelacije kot izraz zvez med ocenami posameznih postavk lestvice otrokove navezanosti na mater in ocenami pogostosti pojavljanja določenih vzorcev otrokovega obnašanja do matere v stresnih situacijah.

Postavke:	izogib.	varn.	upir.	kontr.
1	-0.12	<u>0.26</u> **	-0.02	0.01
2	<u>0.28</u> **	-0.24**	0.27**	0.06
3	<u>0.34</u> ***	-0.13	0.10	0.24*
4	-0.10	<u>0.15</u>	-0.03	-0.10
5	0.08	-0.14	<u>0.36</u> ***	0.25**
6	-0.04	-0.20*	<u>0.23</u> *	0.26**
7	-0.22	<u>0.31</u> ***	-0.05	0.08
8	0.11	-0.03	<u>0.14</u>	0.31**
9	<u>0.14</u>	0.01	0.13	0.15

Legenda: P=0.05 (*), P=0.01 (**), P=0.001 (***)

Postavke:

1. Prosi me za pomoč ali nasvet oz. ju sprejme.
2. Ni sovražen, a ne mara mi zaupati problema.
3. Ne da bi pokazal jezo ali sovraštvo do mene, mi reče, naj ga pustim pri miru.
4. Išče ali sprejme moj objem.
5. Se skrega z mano zaradi druge, z njegovo težavo nepovezane stvari, ki je včasih celo nepomembna.
6. Kaže jezo do mene (kriči, grdo govori, me grdo gleda ali celo udari).
7. Pripoveduje mi o svojih težavah.
8. V jezi pravi, da sem kriva za njegovo težavo.
9. Mirno se zapre v svojo sobo, hoče biti sam.

V tabeli so podčrtani koeficienti, za katere smo pričakovali, da bodo pomembni glede na to, katero kategorijo otrokovega obnašanja označujejo; koeficienti, ki so statistično pomembni, pa so označeni z znakom *.

Izračuni enosmernih analiz variance so pokazali, da se prvošolci pomembno razlikujejo od malih šolarjev glede pogostosti samostojnega delovanja pri desetih postavkah lestvice samostojnosti, pri dvajsetih postavkah pa razlike niso statistično pomembne. Vse omenjene razlike kažejo, da je pogostost samostojnega delovanja pri prvošolcih večja kot pri malih šolarjih.

Izračuni enosmernih analiz variance so odkrili tudi tri statistično pomembne razlike med dečki in deklicami glede pogostosti samostojnega delovanja. V vseh treh primerih je bila višje ocenjena samostojnost deklic kot dečkov.

Obstaja pet statistično pomembnih razlik med otroki, ki živijo v različnih tipih družine. Izraža se tendenca, da otroci iz razširjenih popolnih družin opravljajo nekoliko manj gospodinjanskega dela (manj pogosto pospravljajo svojo sobo, gredo v trgovino) in so manj sami doma.

Obstaja pet statistično pomembnih razlik v samostojnosti med otroki, katerih matere imajo različno stopnjo izobrazbe. Razlike niso vedno v isti smeri.

Obstajata dve statistično pomembni razliki v samostojnosti med otroki, ki imajo različno število bratov oz. sester. Opažam tendenco, da otroci, ki imajo tri brate oz. sestre, izražajo nižjo stopnjo samostojnosti. Predvidevam, da v teh primerih starejši otroci poskrbijo za mlajše.

Izračuni Pearsonovih koeficientov korelacije ne odkrijejo nobene statistično pomembne zveze med postavkami otrokove samostojnosti in številom let obiskovanja vrta. Menim, da bi bile zveze večje, če ne bi vsi otroci po vrtcu obiskovali male šole.

Med ocenami posameznih postavk lestvice otrokove samostojnosti in ocenami postavk otrokovega obnašanja do matere v stresnih situacijah obstaja od možnih 270 zvez 49 statistično pomembnih zvez, in sicer triindvajset zvez je pomembnih na nivoju P = 0.05, dvajset na nivoju P = 0.01 in šest zvez na nivoju P = 0.001. Postavke, ki izražajo varnost, so pozitivno povezane s pogostostjo otrokovega samostojnega delovanja razen naslednjih izjem: za otroke, ki so pogosteje sami doma (nekaj ur podnevi oz. ponoči), je manj značilno, da v situacijah stresa prosijo za pomoč ali nasvet svojo mater oz. pomoč ali nasvet sprejmejo od nje; prav tako je za otroke, ki pogosteje sami zaspijo, manj značilno, da materi pripovedujejo o svojih težavah. Postavke, ki izražajo ignoriranje, so negativno povezane s pogostostjo otrokovega samostojnega delovanja razen ene izjeme, in sicer za otroke, ki se bolj pogosto brez nadzora odraslih igrajo na dvorišču, je bolj značilno, da se, ko imajo težave, mirno zaprejo v svojo sobo in hočejo biti sami. Postavke, ki izraža upiranje, so negativno povezane s pogostostjo otrokovega samostojnega delovanja razen ene izjeme, in sicer obstaja statistično pomembna pozitivna zveza med postavko, ki izraža upiranje, in postavko: "Čez dan je nekaj ur sam doma." Za otroke, ki so bolj pogosto čez dan nekaj ur sami doma, je bolj značilno, da se kregajo z materjo zaradi druge, s težavo nepovezane stvari, ki je včasih celo nepomembna.

Izračuni Pearsonovih koeficientov korelacije kažejo, da obstaja med ocenami posameznih postavk otrokove samostojnosti in ocenami pogostosti pojavljanja različnih vzorcev otrokovega obnašanja do matere v stresnih situacijah od 120 možnih zvez 35 statistično pomembnih zvez, in sicer enaindvajset zvez je pomembnih na nivoju P = 0.05, deset zvez na nivoju P = 0.01 in štiri zveze na nivoju 0.001. Kontroliranje ne korelira s postavkami samostojnosti. Vse statistično pomembne zveze med samostojnostjo in izogibanjem materi so negativne. Razen postavke, ki kaže, kako pogosto je otrok podnevi sam doma, so tudi vse postavke lestvice samostojnosti negativno povezane z otrokovim upiranjem materi. Razen postavk,

ki kažejo, kako pogosto je otrok podnevi sam doma in kako pogosto gre na počitnice brez staršev, so vse postavke otrokove samostojnosti pozitivno povezane s pogostostjo pojavljanja kategorije "varnost". Sklenemo lahko, da so zveze v pričakovani smeri, izjeme so le v zvezi s tem, kako pogosto je otrok sam doma in kako pogosto gre sam na počitnice. Da pa tudi te postavke izražajo otrokovo samostojnost, dokazujejo izračuni Pearsonovih koeficientov korelacije, izračunani med posameznimi postavkami lestvice samostojnosti, in sicer vsi ti koeficienti so pozitivni. Seštevek ocen pogostosti omenjenih štirih postavk lestvice samostojnosti (biti nekaj minut ali ur podnevi oz. ponoči sam doma in oditi sam na počitnice) pomembno korelira z oceno varnosti, in sicer otroci, ki so pogosteje sami doma ali sami odhajajo na počitnice, izražajo manjši občutek varnosti v odnosu do matere ($r = -0.25^{**}$). Sklepamo lahko, da vse oblike samostojnega delovanja za razvoj otrokove navezanosti na mater niso vedno koristne.

Izračuni Pearsonovih koeficientov korelacije so pokazali, da obstajajo pomembne zveze med seštevkem ocen na lestvici samostojnosti in nekaterimi pokazatelji otrokove navezanosti na mater. In sicer, obstaja pomembna zveza med samostojnostjo in "izogibanjem" ($r = -0.33^{***}$), "varnostjo" ($r = 0.27^{**}$), postavko "Ni sovražen, a ne mara mi zaupati problema." ($r = -0.35^{***}$) in postavko "Pripoveduje mi o svojih težavah" ($r = 0.36^{***}$). Bolj kot so otroci samostojni, manj pogosto se izogibajo materi in bolj pogosto izražajo občutek varnosti v odnosu do matere, in obratno. Bolj kot so samostojni, bolj je zanje značilno, da materi pripovedujejo o svojih problemih in manj skrivajo svoje probleme pred njo. Dobljene zveze so v pričakovani smeri.

Sklenemo lahko, da so rezultati raziskave na splošno potrdili pričakovanja o pozitivni povezanosti pogostosti otrokovega samostojnega delovanja z občutkom varnosti, ki ga otroci v stresnih situacijah izražajo v odnosu do matere. Nakazali pa so tudi verjetnost, da nekatere oblike samostojnosti otroku ne dajejo občutka varnosti in so zato nezaželene.

Spoznali smo, da so zveze med postavkami lestvice vzorcev otrokovega obnašanja in postavkami specifičnega otrokovega obnašanja do matere v stresnih situacijah na splošno ustrezne, da pa imajo največjo napovedno vrednost kategoriji "izogibanje" in "varnost" ter postavke specifičnega otrokovega obnašanja z naslednjimi zaporednimi številkami: 1, 2, 3, 5 in 7 (tabela 1).

LITERATURA

1. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. in Wall, S., *Patterns of Attachment, A Psychological Study of the Strange Situation*, LEA (Lawrence Erlbaum Associates, Publishers), Hillsdale, New Jersey, 1978.
2. Berk, L.E., *Infants, Children and Adolescents*, Second Edition, Allyn and Bacon, Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore, 1996.
3. Cassidy, J., *The Ability to Negotiate the Environment: An Aspect of Infant Competence as Related to Quality of Attachment*, *Child Development*, 57, 1986, 331-337.

4. Cassidy, J. in Berlin, L. J., *The Insecure/Ambivalent Pattern of Attachment: Theory and Research*, *Child Development*, 65, 1994, 971-991.
5. Howes, C in Hamilton, C. E., *Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers*, *Child Development*, 63, 1992, 859-866.
6. Papalia, D. E. in Olds, S. W., *Human Development, Sixth edition*, New York, St. Louis, San Francisco, Auckland, Bogota, Caracas, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milan, Montreal, New Delhi, San Juan, Singapore, Sydney, Tokyo, Toronto, 1995.
7. Sroufe, L. A., Cooper, R. G. in DeHart G. B., *Child Development, Its Nature and Course, Third Edition*, (Chapter 6: *Infant Social and Emotional Development*), USA, 1996.

Dr. Zlatka Cugmas (1962), docentka za razvojno psihologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru, avtorica člankov o razvoju otrokove zaznave samega sebe in o razvoju otrokove navezanosti. Naslov: Vinogradna 10, 3210 Slovenske Konjice, SLO; Telefon: 386 63 75 56 23

Kaj imajo v mislih učitelji, ko razmišljajo o inoviranju lastne učne prakse

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.02

DESKRIPTORI: učiteljeva naklonjenost inoviranju, pedagoško inoviranje, dejavniki (motivi in ovire) učiteljevega inoviranja

POVZETEK: V procesu inoviranja pedagoške prakse sta prisotna dva modela inoviranja: tradicionalni model inoviranja - "od zgoraj navzdol" in inoviranje po modelu akcijskega raziskovanja, ki v večji meri omogoča inoviranje "od spodaj navzgor". Slednji poskuša preseči probleme prvega modela, kjer je bil zanemarljiv osnovni nosilec pedagoških inovacij - učitelj.

V pričujočem članku smo posvetili osrednjo pozornost učiteljevemu razmišljanju in doživljanju v procesu inoviranja lastne pedagoške prakse. Zanimalo nas je, kaj učitelje spodbuja k inoviranju in kje doživljajo ovire. Da bi lahko zajeli tudi doživljajsko, čustveno dimenzijo, ki je pomembna v vseh etapah učiteljevega inoviranja, smo kot postopek zbiranja podatkov uporabili intervju in anketno odprtega tipa ter del učiteljev obiskali na šolah, kjer so poučevali.

1. Uvod

O čem razmišljajo učitelji v procesu odločanja za inovacijo? Odgovor na vprašanje, kaj imajo v mislih učitelji, ko razmišljajo o inoviranju lastne pedagoške prakse, zakaj in kako se odločajo za sprejem inovacije, kaj jih pri tem spodbuja in kaj ovira, smo poskušali razbrati preko razgovora z učitelji, ki so vključeni v določeno inovacijo ter preko anketnih vprašanj odprtega tipa, na katera so odgovarjali učitelji (ki so imeli z inoviranjem izkušnje ali jih zaradi različnih vzrokov niso imeli) ter ravnatelji.

Original scientific paper

UDC 37.02

DESCRIPTORS: teacher's attitude towards innovation, teaching innovation, factors (motivation and obstacles) of teacher's innovation

ABSTRACT: Within the process of teaching practice innovation two innovation models can be observed: the traditional innovation model - from the "top down" and the innovation practice following the action research model, which enables innovation from the "bottom up". The latter tries to overcome the problems of the former, where the basic agent of teaching innovation, i.e. the teacher, has been disregarded.

The article focusses on teacher's thoughts and experiences when innovating his/her teaching practice. We tried to find out what stimulates the teacher towards innovation and where obstacles are experienced. To include the experimental and emotional dimensions, which play an important role in all phases of innovation, we collected data through an interview and an open end questionnaire and we also visited some of the teachers in their schools.

Z učitelji, ki so uvajali projektni način dela, smo imeli razgovor sredi inovacijskega procesa. Pri nekaterih je šlo že za fazo institucionalizacije inovacije. Obiskali smo jih na šolah.

Ker učiteljevemu sprejemanju inovacije in razmišljanju ter razvoju ob inoviranju nismo mogli sproti slediti, smo del tega skušali spodbuditi in zajeti v samem razgovoru.

Učitelji so na vprašanje, kaj jih spodbuja k inoviranju lastne pedagoške prakse in kje doživljajo ovire, navajali sledeče dejavnike:

- Inovacija kot "prednost", ki jo učitelj omogoči svojim učencem.
- Učiteljeva splošna naklonjenost inoviranju.
- Učiteljevo pojmovanje pouka in lastne vloge.
- Značilnosti konkretne inovacije in učiteljevo stališče do nje.
- Zbornična klima, odnosni vidik in vloga ravnatelja.
- Starši.
- Obremenjenost.
- Vrednotenje učiteljevega dela.
- Poklicno (ne)zadovoljstvo.

2. Omogočiti "prednost" za svoje učence

McLaughlin in Marsh (Guskey, 1986, str. 6) sta ugotovila, da je učiteljeva primarna motivacija za sprejemanje kakršnihkoli dodatnih obveznosti, kamor bi lahko uvrstili tudi inoviranje, postati boljši učitelj, kar pomeni omogočiti "prednost" za svoje učence.

Najpogostejša razmišljanja učiteljev in ravnateljev, vključenih v našo raziskavo, so povezana z učenci - razredom oziroma s posameznimi učenci. Učitelj se bo najverjetneje za inovacijo odločil, če bo presodil, da lahko prispeva k širšemu učenčevemu razvoju in bo z inovacijo zadovoljen, če bo dosegel uspeh pri delu z učenci.

V tabeli na naslednji strani so navedeni odgovori učiteljev in ravnateljev na zgoraj navedeno vprašanje, ki se nanaša na učence.

Iz učiteljevih in ravnateljevih razmišljanj o tem, kako naj bi inovacija vplivala na učence, so razvidni njihovi kriteriji ocenjevanja inovacije pa tudi kriteriji, ki jih učitelji uporabljajo pri samoocenjevanju lastnega dela. Posredno pa nam razkrivajo tudi njihovo pojmovanje pouka (dobrega pouka), h kateremu naj bi inovacija prispevala.

Kakšen vpliv ima število učencev na učiteljevo pripravljenost za inoviranje? Raziskave potrjujejo, da je število učencev pomemben dejavnik pri učiteljevem odločanju za inoviranje, vendar naj bi spodbudno vplivalo predvsem manjše število

učencev v razredu (Fullan, 1982 in 1992). Tudi učitelji v naši raziskavi so poudarili številčnost razreda kot pomembni dejavnik pri odločanju za inoviranje in sicer kot oviro oz. majhno število učencev v razredih, kjer poučujejo, kot veliko prednost in spodbudo za učiteljevo vključitev v inoviranje.

Inovacija	Učitelji	Ravnatelji
1. dvigovanje učenčeve motivacije za učenje in delo	63	10
2. upoštevanje učenčeve oziroma otrokove potrebe po spremembah in dinamičnosti	58	9
3. dati učencem čim več znanja na poglobljenem nivoju in z večjo uporabnostjo	39	3
4. omogočiti učencem pridobivanje znanja po drugačni, aktivnejši poti	26	3
5. upoštevati vsakega posameznika, njegovo individualnost in zmožnosti	15	0
6. zmanjšanje učenčeve obremenjenosti	13	0
7. oblikovanje samopodobe in odgovornosti	9	3
8. oblikovanje učnih in delovnih navad	9	0
9. izboljšanje razredne klime:		
- in sicer odnosov med učenci	10	2
- ter odnosov med učenci in učitelji	6	3

Možno bi bilo, da večje število učencev v razredu učitelja spodbuja in sili k inovacijam in spremembam učne prakse za doseganje temeljnih ciljev

Vendar pa tu nastopa še dodaten vidik - to je problem učiteljevega pregleda nad situacijo oziroma tako imenovani problem kontrole. Doyleva in Smylie (1988) sta ugotovila statistično pomembno odvisno zvezo med učiteljevo odločitvijo za spreminjanje učne prakse in številčnostjo razreda, ne pa tudi med odločitvijo za inoviranje in heterogenostjo razreda. Avtorja sklepata, da večje število učencev v razredu ovira učiteljevo eksperimentiranje in spreminjanje lastne prakse, ker učitelji menijo, da bi z inoviranjem lahko nastopili problemi vodenja in kontrole.

Na problem kontrole in discipline, ki lahko nastopi s spremenjeno vlogo učitelja v inovaciji, je opozorila tudi neka učiteljica v intervjuju. Priznala je, da pri prvem hospitiranju ni bila navdušena. Motila jo je predvsem "nedisciplina". Zanj je bilo bistveno vprašanje, kako obdržati pregled v razredu, kontrolo in disciplino. V razgovoru so učitelji poleg številčnosti razreda poudarili tudi druge lastnosti, kot so sposobnosti učencev in razreda: "Pa tudi tisti razred je bil tak, da sem si upala poskusiti."

3. Splošna naklonjenost inoviranju, pozitivna stališča do inoviranja lastne pedagoške prakse

Ugotovili smo statistično pomembno povezanost med učiteljevimi stališči do inoviranja in vključenostjo v različne inovacije. Učitelji, ki so izražali pozitivno stališče do inoviranja, so to stališče v statistično pomembni večji meri uresničevali tudi v lastni pedagoški praksi.

Tudi v odprtem vprašanju, kaj učitelje spodbuja in kaj jih ovira pri odločanju za inoviranje lastne pedagoške prakse, je kar 81% ravnateljev in 31% učiteljev poudarilo pomen osebnostnega vidika, (ne)inovativnost in željo po spremembi, učiteljevo notranjo motivacijo.

Zanimiva je primerjava odgovorov. Ravnatelji poudarjajo osebnostni vidik v večji meri (pogosto tudi v negativni smeri kot neinovativnost) kot učitelji.

Učiteljeva notranja potreba po spremembi je bila poudarjena tudi v intervjujih z učitelji, ki so uvajali projektno delo:

"Rada imam novosti, ker mi predstavljajo izziv."

"Izziv novosti, želja preizkusiti teorijo tudi v praksi."

"Izziv k bolj demokratičnim odnosom in drugačnemu načinu dela."

"Izziv za doseganje večje učinkovitosti."

"Pomoč učencem in izboljšanje kvalitete učnega dela."

Zanimiva je uporaba izraza izziv, pod katerim si lahko predstavljamo določeno pričakovanje, napetost.

V kvantitativnem delu empirične raziskave smo ugotovili zanimivo tendenco povezanosti (ki ni dosegla nivoja statistične pomembnosti) med leti delovnih izkušenj in naklonjenostjo inoviranju. Najvišjo naklonjenost inoviranju so izražali učitelji med 15 in 20 leti delovne dobe, ki jo Huberman imenuje tudi faza eksperimentiranja.

Tudi v intervjuju so učitelji (z daljšim delovnim stažem) poudarjali, da se je pri njih notranja nuja po spremembi pojavila po nekajletnem poučevanju:

"Po 16-ih letih sem iz notranje pobude morala nekaj korenitejše spremeniti"

"Že 20 let učim četrty razred. Čutila sem, da moram nekaj spremeniti: ali zamenjati razred ali zamenjati službo... Pa tudi razred je bil takšen, da sem se upala lotiti novosti"

"Že 20 let poučujem. Bila sem zelo stroga učiteljica, želela sem, da bi učenci veliko znali. Vendar po tolikih letih nisem bila notranje zadovoljna, začela sem iskati spremembo, nekaj novega."

Čutim, da je bila to (sprejem inovacije - opomba M.V.) zame prelomnica. Moji nekdanji učenci, ki so me poznali kot "strogo učiteljico", ne morejo

verjeti, da delamo na tak način. Tudi sama, če primerjam oba načina dela, ne morem verjeti, da sem to jaz”.

Kaganova (1992) navaja, da so bile v šestdesetih in sedemdesetih letih narejene številne raziskave o učiteljevemu spreminjanju in poklicnem razvoju (“teacher change”) v delavnicah in izobraževalnih programih s pretežno kvantitativno metodologijo in obsežnejšim vzorcem učiteljev. Pozornost je bila usmerjena predvsem v spremembo učiteljevega vedenja in ravnanja. Imenujejo jih tudi “proces-produkt raziskave”. Malo raziskav pa je poskušalo zasledovati dolgoročne in širše učinke izobraževanja na učiteljev poklicni razvoj. Fullerjev model poklicnega razvoja je rezultat ene najbolj odmevnih tovrstnih raziskav.

Po mnenju Liebermanove (1991) se je pojmovanje učiteljevega poklicnega razvoja razširilo ob koncu sedemdesetih letih, ko se nanj ne gleda več kot zgolj na merljiv rezultat enkratnih delavnic in dopolnilnega izobraževanja.

Čeprav se modeli učiteljevega poklicnega razvoja (tako razvojni kot kognitivni) neposredno ne nanašajo na učiteljevo inoviranje, pa nam posredno skozi širši in splošnejši proces učiteljevega spreminjanja ponazarjajo tudi možno spreminjanje učitelja v procesu inoviranja. Možno je, da se v inovacijskem procesu, ko je učitelj v novem in na nek način začetnem - izhodiščnem položaju, faze učiteljevega poklicnega razvoja v “miniaturi” ponovijo kot faze učiteljevega razvoja ob inovaciji. Zavedati se moramo, da gre pri modelih vedno za posploševanje in splošnejšo orientacijo, zato je pri njihovi konkretizaciji treba imeti v mislih tudi specifičnosti, ki jih je včasih težko splošneje opredeliti, kot npr.: kontekst delovnega okolja, lastnosti posameznika...

4. Učiteljevo pojmovanje pouka in lastne vloge

Ne - poučevanje

*“Kaj uči tvoj učitelj?” je vprašal obiskovalec. “Nič.”
 “Zakaj ima potem predavanja?” “Samo pot kaže, ničesar ne uči.”
 Obiskovalec tega ni mogel razumeti, zato mu je učenec to поблиže razložil:
 “Če bi nas učitelj poučeval, bi mi iz njegovih naukov naredili vero.
 Učitelju pa ne gre za to, kaj verujemo - ampak za to, kaj vidimo.”
 (Anthony de Mello, *Minuta modrosti*, 1993, str. 67)*

Pri učiteljevemu odločanju za inoviranje je pomembno ali inovacija ustreza njegovemu pojmovanju pouka in vlogi učitelja in učencev. Opisali bomo izkušnjo učiteljice, ki je na hospitaciji, ob prvem stiku z inovacijo (projektnim načinom dela) le-to odklonila, ker inovacija ni ustrezala njenim pojmovanjem dobre učne ure, “ker je bil v razredu velik nemir.”

Razmišljanje učiteljice nam razkriva njeno subjektivno teorijo o pogojih uspešnega učenja in o učiteljevi vlogi v procesu poučevanja, kar se seveda nanaša tudi na proces inoviranja, ki pomeni spreminjanje učiteljeve vloge v poučevanju.

Katera vprašanja se (lahko) skrivajo za takim učiteljevim razmišljanjem: Kakšen naj bo pouk oziroma proces učenja (nemir pri pouku - učenje nemogoče), kakšna naj bo učiteljeva vloga v poučevanju (če nima učitelj vodilne vloge v vseh etapah učnega procesa - rezultati učenja vprašljivi) in kakšna naj bo nova učiteljeva vloga v procesu inoviranja (če se ta ne ujema z učiteljevim razumevanjem lastne vloge v procesu poučevanja ali je inovacija za takega učitelja sprejemljiva)?

Cilj pedagoškega inoviranja bi moral biti več kot konkretna sprememba in izboljšava šolske prakse, saj je pomemben tudi sam inovacijski proces, pot, ki jo učitelj prehodi skupaj s svojimi učenci in kolegi. Pomembno je, da se učitelj v procesu inoviranja postopoma ozavešča o lastni subjektivni teoriji, ki je v ozadju njegovih odločanj.

Omenjena učiteljica je po več hospitacijah pri kolegih, ob soočanju z doseženimi rezultati učencev, ki so nastajali v procesu “aktivnega oz. delovnega nemira”, spremenila začetni odklonilni odnos in postopoma začela tudi sama uvajati to inovacijo.

5. Značilnosti konkretne inovacije in učiteljevo stališče do nje

*“...opredeljevanje problema je proces, v katerem poimenujemo stvari, ki jih bomo spremljali, in zgradimo kontekst, skozi katerega jim bomo sledili...”
 (Grimmet, 1988, str. 10).*

Učitelji so v intervjuju poudarili, da so že pred inovacijo razmišljali, kako spodbuditi bolj demokratične odnose v razredu, dvigniti motivacijo učencev, povečati učinkovitost učnega dela, preseči razdrobljenost učnega načrta, doseči večjo učenčovo samostojnost...

Inovacija se je ponudila kot odgovor na njihova vprašanja.

Učitelji, ki čutijo pomen inovacije oziroma jo vidijo kot možno rešitev praktične problemske situacije, se bodo zagotovo prej odločili za inoviranje. Tudi raziskavi Sparksove (1988, str. 114) ter Bolstera (Guskey, 1986) sta pokazali, da je učiteljeva ocena pomembnosti inovacije statistično pomembno povezana z njegovo odločitvijo za sprejem inovacije.

Za vse učitelje je bilo v procesu sprejemanja inovacije pomembno vprašanje, kakšen je cilj, namen in potek inoviranja; manj jih je omenilo skrb za didaktične materiale.

Natančno opredeljeni cilji so za učitelja pomembni iz več vidikov:

- v procesu sprejemanja oziroma odločanja za inovacijo so mu v pomoč pri ocenjevanju inovacije, ko cilje inovacije sooča z lastnimi željami in pričakovanji ter potrebami razreda;
- orientacija pri predstavitvi inovacije staršem;
- vodilo pri samem procesu inoviranja in
- kriterij pri vrednotenju inovacije, še zlasti, ko pride do razhajanja med pričakovanimi in dejanskimi rezultati v praksi, v t.im. procesu razmišljanja o delovanju oz. po Schonu v "krožni konverzaciji s problemom", kakor tudi pri končnem vrednotenju inovacije in lastnega dela.

Predvidevamo, da so jasno opredeljeni cilji inovacije pomembni v vseh treh etapah inovacijskega procesa. Učitelj, ki je imel več možnosti, da je lastno delo in inoviranje sprotno osvetljeval v luči ciljev inovacije, je lahko tako svoje delo kot samo inovacijo bolj realno ovrednotil. Zato se bo za ponovno inoviranje verjetno prej odločil kot učitelj, ki je veliko časa in energije, pogosto ob lastnih spodrseljajih, porabil za osnovno razbiranje ciljev in njihovega pomena. Zato je osnovni korak inoviranja definiranje ciljev in poti za njihovo doseganje.

Učitelji in ravnatelji so poudarili, da bi morali biti dobro seznanjeni s cilji inovacije in s teoretično osnovo inovacije in ne bi smeli biti prepuščeni le učenju iz lastnih napak (kako načrtovati projekt, analizirati smotre po taksonomskih nivojih...). Opredeljeni cilji inoviranja pa naj bi po drugi strani pomagali preseči pogosti pojav odklanjana inovacije, ki ga Fullan (1982 in 1992) imenuje napačna jasnost inovacije. Na to so opozorili tudi učitelji v naši raziskavi, saj so bili s strani kolegov pogosto deležni opazk "češ, to že delamo", kot tudi "jaz pa ne bom nekaj čisto na glavo postavljaj", kar Guskey (1984) opisuje tudi kot obrambne reakcije pred inoviranjem.

Kar četrtnina učiteljev in ravnateljev moti nepreizkušnost inovacij. Tu se pojavi vprašanje, ali je natančno preverjena inovacija "še inovacija". Prav tako pa velja tudi pomislek, ali je nepreverjena inovacija lahko "že inovacija". Kar se zdi popolnoma razumljivo na področju tehničnega inoviranja, se kaže v procesu pedagoškega inoviranja v drugačni luči. Tu gre zaradi kompleksnosti in neponovljivosti učne situacije tudi ob ponujeni in deloma preverjeni inovaciji, v samem prenosu inovacije v šolsko prakso lahko za ustvarjalen proces pedagoškega reinoviranja.

O tem, kako težavna in obremenjujoča je inovacija, koliko dodatnega dela in časa bo zahtevala, večina vprašanih učiteljev pri odločanju za sprejem inovacije ni razmišljala (temu tudi kasneje niso prisodile odločilnega pomena), prav tako pa ocena težavnosti inovacije ni vplivala na njihovo pripravljenost nadaljevati z inoviranjem. To je razvidno iz razmišljanj učiteljev:

"Jaz se navdušim, če ocenim, da bo to (določena inovacija-opomba M.V.) dobro za učence, se zaletim, ne da bi o tem (učiteljevem trudu) razmišljala."

"Ko vidiš, da so rezultati taki, kot si pričakoval, je trud poplačan."

"...in sem si rekla, jaz pa ne bom toliko delala, kajti ni bistven bleščeč plakat ali kak drug izdelek, temveč pot do njega, to da ga učenci izdelajo. Vedela sem vnaprej, da je treba veliko energije, vendar se spleča."

Upoštevati pa moramo, da so to odgovori učiteljic, ki uvajajo inovacijo in so pripravljene s tovrstno prakso nadaljevati. Verjetno bi dobili drugačno podobo pri učiteljih, ki se v inoviranje ne želijo vključiti oziroma ne želijo z njim nadaljevati. Na to nas opozarjajo tudi nekateri odgovori učiteljev, ki so poskušali svoje kolege motivirati za inovacijo in so dobili odgovor, "da si za tako plačo ne bodo nalagali dodatnega dela".

6. Odnosni vidik, zbornična klima, vloga ravnatelja

Inoviranje je kompleksen, zahteven in odgovoren proces, zato je v vseh fazah inoviranja pomembno tudi učiteljevo delovno okolje.

Včasih je to za učitelja tako obremenjujoče, da na glas razmišlja: "Poiščem si drugo službo, ker tega ne zmorem več. Vendar ko uspe, sta trud in negotovost poplačana. Pomembna je ravnateljeva podpora, spodbujanje, nikakor pa ne zahtevanje. Pomembni so tudi pogovori učiteljev v zbornici."

Iz razmišljanja učiteljice lahko razberemo, da sta zelo pomembna dejavnika za uspeh pri inoviranju ravnateljev stil vodenja in strokovni dialog s kolegi.

Ravnateljev stil vodenja in strokovna zbornična klima (ki se kaže v kvaliteti strokovnega dialoga, medsebojni podpori in pomoči med učitelji, strpnosti, pripravljenosti kolegov za inoviranje...) sta bila poudarjena tako v kvantitativnem delu empirične naloge kot v anketnem vprašalniku za učitelje in ravnatelje.

Fullan (1982, 1992) poudarja doživetje uspeha kot prvi pozitivni rezultati inovacije v praksi.

Nekaterim so dobri rezultati kolegic osnova za razmislek in motivacija za izboljšanje lastnega dela, drugim pa za zavist in neprijateljski odnos do učitelja.

Na manjši šoli z zelo družinsko in odprto klimo mi je mlajša učiteljica povedala: "Zamislila sem se, ker so bili njeni otroci (učenci, ki jih je učila kolegica po projektnem načinu dela) bolj sproščeni in zgovorni, zdelo se mi je, kot bi hitreje napredovali. Želela sem pomagati učencem, pa tudi zame je bila sprememba zelo dobrodošla."

Druge učiteljice so opozarjale na začetno zavist kolegov na šoli, ki se je postopoma ob uspešnem inoviranju in širšemu priznanju učiteljevega dela spreminjala v večje zanimanje kolegov za njihovo delo.

Zunanje spodbude in pomoč ob analizi lastnih stališč in pedagoške prakse so pomembne v vseh fazah inoviranja. V procesu sprejemanja inovacije bodisi učitelja spodbudijo, da začne razmišljati o inovaciji, če pa je ta odprtost in informiranost o

inovaciji že prej obstajala, so mu te lahko v pomoč, da začne uvajati inovacijo v prakso:

“Odločilna je bila pobuda kolega, pedagoškega svetovalca, ki mi je tudi pomagal pri pripravah in prvi predstavitvi projekta. Pomembna je tudi spodbuda ravnatelja, nikakor pa ne prisila.”

“...na zunanjo pobudo pedagoškega svetovalca, vendar je že prej obstajala neka notranja odprtost, iskanje odgovora na razdrobljen in preobremenjen učni načrt. Že prej sem razmišljala o tem, vendar si nisem upala.”

“Pobuda kolegic in lastne izkušnje ter problemi z motivacijo učencev, že prej sem namreč iskala odgovor na ta problem.”

“V inovacijo sem takorekoč ‘padla’, sprva sem se upirala, tu so bile še mlajše kolegice. Vendar ko so se pokazali rezultati, sem bila zadovoljna. Na splošno imam izziv rada in menim, da če učitelja nekaj veseli, potem mora biti tudi uspeh”.

Ob spodbudi je zelo pomembna tudi pomoč, strokovni nasvet in dialog, medsebojno hospitiranje in izmenjava izkušenj med učitelji. Vse učiteljice so kot spodbudo in dragoceno pomoč navajale možnost, da so se lahko ob problemih in dilemah posvetovala s koordinatorico projekta.

Kjer so bili prvi učiteljevi poskusi inoviranja združeni s hospitiranjem, so bile učiteljice sprva manj navdušene, vendar pa jim je ravno skupna analiza po učnih urah pomagala k hitrejšemu napredovanju. Tako opisuje učiteljica, o kateri se je svetovalka pohvalno izrazila, svoj prvi poskus z inovacijo:

“Krog zainteresiranih za inovacijo in hospitiranje pri učni uri se je razširil. Ljudje so kar prihajali in se zbirali v hodniku... Ko so mi po končani hospitaciji rekli, da to sploh ni tisto pravo, sem bila resnično razočarana. Teoretičnih osnov inovacije nisem poznala, želela sem pokazati, da so učenci vse, kar so naredili, tudi razumeli... Vendar pa so takrat stopile k meni tudi tri učiteljice in mi čestitale”.

Iz teh učiteljevih izkušenj lahko razberemo nekaj za uspešno inoviranje pomembnih elementov:

- pomen poznavanja teoretičnega ozadja inovacije, jasnost inovacije in njenih ciljev, ki jih mora učitelj osebno predelati in sprejeti,
- pomen konstruktivne povratne informacije (najti ustrezno izhodišče, globino in način sporočanja),
- pomoč učitelju predvsem v prvih fazah uvajanja inovacije, da ne bi učiteljeva prva odklonilna reakcija negativno vplivala na učiteljevo nadaljnje inovativno prizadevanje.

(“Ob hospitaciji sem imela tremo, bila sem razočarana in prva reakcija je bila - ne bom več.” “Bila sem zadovoljna, ker so bili tudi drugi zadovoljni in sem dobivala številne spodbude”.)

Inoviranje in istočasno hospitiranje kolegov pri uri je za učitelja dvakratno stresna situacija. Zato se nam zdi sprejemljivejše snemanje učnih ur in hospitiranje večjega števila kolegov na “takih učnih urah”, kjer je lahko nastopajoči učitelj enakopravneje zastopan.

Pred inovacijo so učitelji občutili izziv, radovednost, pričakovanje, pa tudi strah, negotovost, tesnobo, nervozo in obremenjenost, ki je bila usmerjena zlasti na lastno vlogo

Naj navedemo nekaj razmišljanj učiteljev:

“Kaj če ne bo tisto, kot sem si zamislila?”

“Grozno. Ali bo tisto, kar pričakujem?”

“Ali bom uspela? Ali bom znala spontano izpeljati pouk?”

Razmišljanja o inovaciji je verjetno veliko bolj usmerjeno v lastno vlogo, kot je prvo učiteljevo razmišljanje o njej. Ti občutki so bili še stopnjevani, če je šlo tudi za hospitacijo, zlasti če je bilo hospitiranje ob učiteljevem uvajanju inovacije.

Učitelji, pri katerih prve izkušnje z inovacijo niso bile združene s pripravo hospitacijske ure za večje število kolegov, so si ob prvih poskusih sicer pridobili nekaj več samozaupanja, vendar pa so kasneje, z novimi pridobljenimi izkušnjami, postali do svojih začetkov inoviranja bolj kritični.

“Takrat sem bila zadovoljna, vendar pa sem takrat tudi manj vedela. Danes vem, da sem bila takrat sama (moje ravnanje) preveč v ospredju...”

Iz pogovorov z učitelji je razvidno, da je bila ravnateljeva naklonjenost spremembam, spodbuda in podpora bistvenega pomena tako v procesu učiteljevega odločanja za inovacijo kot v samem procesu inoviranja. Vloga ravnatelja je bila toliko pomembnejša v primerih nespodbudne zbornične klime. Po mnenju učiteljev je pomembno, da ravnatelj prilagodi strategijo svetovanja in vodenja posameznemu učitelju. Za enega učitelja je primerna odločnejša spodbuda, medtem ko za drugega zadostuje že prijateljski namig.

7. Starši

Vsi učitelji so kot bistven dejavnik pri odločanju za inovacijo, pa tudi v samem procesu inoviranja navajali starše.

“Starše je treba obvestiti in jih pritegniti k sodelovanju”.

“Ko se odločiš za inovacijo, so prva stvar odnosi s starši”.

Nekateri učitelji že na prvem roditeljskem sestanku pozovejo starše, da povedo svoje želje za šolsko delo v tekočem šolskem letu in skupaj pretehtajo možnosti uresničitve.

Potrebno je, da so starši tudi okvirno vsebinsko informirani o projektih, sicer lahko po izkušnjah nekaterih učiteljev zaradi neinformiranosti nastopijo problemi. Običajno so starši povabljeni tudi na zaključek projekta, "kjer se seznanijo z rezultatom dela razreda in svojega otroka in doživijo motivacijo otrok za delo". Poskušajo pa jih vključiti tudi kot zunanje sodelavce.

Prav tako je zelo pomembno, da učitelj inovacijo staršem teoretično razloži ter da lahko rezultate tudi "empirično potrdi". Starši so velikokrat v dvomih. Zato so učiteljem dragocena pomoč lastne analize dela, poudarjajo pa tudi vlogo šolske svetovalne službe pri spremljanju inovacije.

Ena izmed učiteljic je pohvalila delo šolske svetovalne službe, ki je z nekajletnim spremljanjem rezultatov inovacije in učnega uspeha učencev v naslednjih šolskih letih ugotovila izboljšani učni uspeh teh učencev. To je bilo zelo pomembno sporočilo tako za učiteljico kot tudi za starše.

8. Obremenjenost učiteljic

Na problem preobremenjenosti oziroma razcepljenosti med domom in službo opozarjajo tako ravnateljice kot učiteljice.

"Zakaj bi zanemarila lastne otroke?"

"Koliko časa mi bo ostalo za družino?"

To so vprašanja, ki vznemirjajo učiteljice že ob razmišljanju in sprejemanju inovacije kako tudi v celotnem procesu inoviranja.

9. Nizko vrednotenje učiteljevega dela

Najpogosteje omenjen zavirajoč dejavnik pri vključevanju učiteljev v inoviranje je slabo finančno nagrajevanje učiteljevega dela. Sledi mu vsebinsko povezan dejavnik, to je premajhna družbena cenjenost učiteljskega poklica ter učiteljeva poklicna preobremenjenost.

V Lortijevi raziskavi (Fullan, 1992), kjer je sodelovalo kar 5900 učiteljev, je bilo spoštovanje drugih, kolegov... druga največja poklicna nagrada (sledi učenčevemu napredku).

10. Poklicno (ne)zadovoljstvo

Učiteljeva naklonjenost inoviranju je statistično pomembno povezana z učiteljevim zadovoljstvom v poklicu. Učitelji, ki so v poklicu zadovoljni, izražajo statistično pomembno višjo naklonjenost spreminjanju lastne prakse v primerjavi z učitelji, ki so v poklicu srednje zadovoljni, in s tistimi, ki v poklicu niso zadovoljni. Zanimivo je spoznanje Niemannove raziskave (Veenman, 1984) o razlikah med pritožbami osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev, ki izražajo poklicno zadovoljstvo, in med tistimi, ki so v poklicu nezadovoljni. Učitelji, ki so v poklicu zadovoljni, se pritožujejo nad administrativnimi zahtevami, številčnostjo razredov, neustrezno opremljenostjo, za razliko od nezadovoljnih učiteljev, ki navajajo problem discipline ter negativno zbornično klimo. Tudi v naši raziskavi smo ugotovili statistično pomembne povezave med učiteljevim poklicnim zadovoljstvom in spremenljivkami, ki so se nanašale na odnosni vidik. Do podobnih zaključkov je prišel Templin s sodelavci. Glavni vir zadovoljstva za večino učiteljev je bila pozitivna interakcija z učenci in kolegi. Pomemben napovedovalec učiteljevega poklicnega zadovoljstva pa je tudi stopnja poklicnih izzivov in priložnosti, ki jih učitelji doživljajo pri delu (Sparkes, 1989).

Ločimo lahko več vsebinskih nivojev učiteljevega zadovoljstva:

- Širše poklicno zadovoljstvo oziroma ljubezen do izbranega poklica. To navaja 65% učiteljev, vključenih v raziskavo kot dejavnik, ki je osnova vsem drugim poklicnim odločitvam.
- (Ne) zadovoljstvo s šolsko prakso, delovnimi razmerami, uspehi lastnega dela...

Tu je zelo pomembna analiza lastnega dela, kjer učitelji ocenijo doseženo v luči načrtovanega in v kontekstu dane učne situacije. Tako učitelji omenjajo "vsakodnevno spraševanje vesti..." ter "nezadovoljstvo z doseženim kot pot v iskanje novega, zanimivejšega in kreativnega".

LITERATURA

1. Fullan, M.: The Meaning of Educational Change, Teachers College Press, New York, 1992.
2. Fullan, M.: The Meaning of Educational Change, Teachers College Press, New York, 1982.
3. Grimmett, P.P.: The Nature of Reflection and Schon's Conception in Perspective, v: Grimmett, P.P. in Erickson, G.L. (eds.), Reflection in Teacher Education, Teachers College Press, New York in London 1988, str. 5-17.
4. Guskey, T. R.: The Influence of Change in Instructional Effectiveness Upon the Affective Characteristics of Teacher, American Educational Research Journal, 1984, št. 2, str. 245-259.
5. Guskey, T. R.: Teacher Efficacy, Self - Concept, and Attitudes toward the Implementation of Instructional Innovation, Teaching & Teacher Education, 1988, št. 1, str. 63-69.
6. Guskey, T. R.: Staff Development and the Process of Teacher Change, Educational Researcher, 1986, št. 1, str. 5-13.

7. Kagan, D.M.: Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher, American Educational Research Journal, 1992, št. 2, str. 129-169.
8. Lieberman, A.: Staff Development as Culture Building, CARN, 1991, str. 99-108.
9. Smylie, M. A.: The Enhancement Function of Staff Development: Organizational and Psychological Antecedents to Individual Teacher Change, American Educational Research Journal, 1988, št. 1, str. 1-30.
10. Sparkes, A.C.: Towards an Understanding of the Personal Costs and Rewards Involved in Teacher Initiated Innovations, Educational Management and Administration, 1989, št. 17, str. 100-108.

Dr. Amand Papotnik

Projektna naloga na projektih tednih in tehniških dnevih

Strokovni članek

UDK 371.3

DESKRIPTORJI: učne strategije, projektna naloga, informiranje, planiranje, prototip, konstruiranje, serijska proizvodnja, izvajanje, kontrola, vrednotenje, stopnje Bloomove taksonomije, vednosti, znanja, reševanje problemov, izkušnje, sposobnosti, divergentno mišljenje, projektni teden, tehniški dnevi

POVZETEK - Prispevek obravnava projektno nalogo kot strategijo učnega dela, ki se lahko uporablja v okviru dejavnosti projektne tedna in tehniških dni in je organizirana od idejne zasnove prek izdelave prototipa, tehniške in tehnološke dokumentacije, izdelbe serijske proizvodnje do analize dela in ovrednotenja izdelka - projekta. Pri taki nalogi lahko sodelujejo učenci več vzporednih oddelkov ali različnih razredov, pri čemer se lahko delo deli med razredi. Projektna naloga je tista strategija učnega dela, kjer gre za razvoj divergentnega mišljenja, ustvarjalnih sposobnosti, pridobivanja, poglobljanja, utrjevanja in uporabe znanja s področja tehnike, tehnologije, organizacije dela, ekonomike, ergonomije, ekologije, informatike in računalništva, industrijskega oblikovanja itd.

Professional paper

UDC 371.3

DESCRIPTORS: education - training activities strategy, project task, informing, planning, prototype, designing, mass production, performance, checking, evaluation, degrees of Bloom's taxonomy, knowledge, problem solving, experience, abilities, divergent thinking, project week, technological days

ABSTRACT - The paper deals with the project task as an education - training activities strategy. It can be included into project weeks and technological days. The project task is organised starting from the conception through prototype, technical and technological documentation, leading to mass production, the analysis of work and evaluation of the product - project. In such a task the pupils of several parallel or different classes can co-operate so that the work is divided among classes. The project task is an education - training activities strategy which contributes to the development of divergent thinking, creative abilities, the acquisition, development, consolidation and application of knowledge in the area of technology, organisation of work, economics, ergonomics, ecology, information processing and computer science, industrial design etc.

Uvod

Tehnična vzgoja (tehnika in tehnologija) omogoča otroku spoznati, kako človek spreminja naravo z namenom, da preživi, kako uporablja tehniko in tehnologijo in informacijska znanja. "Ta predmet ima izredno velik vpliv na razvoj spoznavnih, čustvenih, gibalnih in socialnih potreb otroka, ki jih lahko udejanja le v stiku s tehniko in tehnologijo. Njen pomen je povezan s potrebami družbe, ki mora v sodobnih razmerah skrbeti za svoj obstoj. To bo lahko uresničevala s tehnološkim

napredkom na vseh področjih, kar ji bo omogočilo, da se bo lahko enakopravno vključevala v evropske tokove in bo primerljiva z razvitim svetom." (Papotnik, Aberšek, Florjančič, 1996)

Poudariti moramo, da je tehnična vzgoja v pravem smislu vzgojni in prav tako tudi izobraževalni predmet, čeprav v nobenem primeru ne mislimo zniževati pomena, ki ga dajemo predmetu v vzgojno-usmerjevalnem in oblikovalnem smislu. Nasprotno, predmet je vzgojno-izobraževalen (Papotnik, 1988, str. 143).

Pri tehnični vzgoji (tehnika, tehnologija) vse bolj prihaja do večje izobraževalne vrednosti z bolj zahtevnimi vsebinami, metodami in postopki v okviru projektne naloge kot posebne strategije vzgojno-izobraževalnega dela s poudarjeno možnostjo korelacije, integracije, kooperacije, transferja znanja, diferenciacije in individualizacije.

V tem prispevku bomo dali poseben poudarek projektni nalogi, kjer naj bo čim manj reproduktivne aktivnosti ali dela po nareku, ki nima veliko skupnega z ustvarjalno tehniško aktivnostjo in problemskim načinom vodenja razvoja divergentnega mišljenja. Na tak način otrok na nevsiljiv, ustvarjalen in prijazen način vstopa v svet tehnike in tehnologije.

Predstavitev projektne naloge

Projektna naloga je organizirana od idejne zasnove prek izdelave prototipa, tehniške in tehnološke dokumentacije, izvedbe serijske proizvodnje do analize dela in ovrednotenja izdelka - projekta (Papotnik, 1991, str. 317).

Projektna naloga lahko sestoji iz sedmih učnih enot:

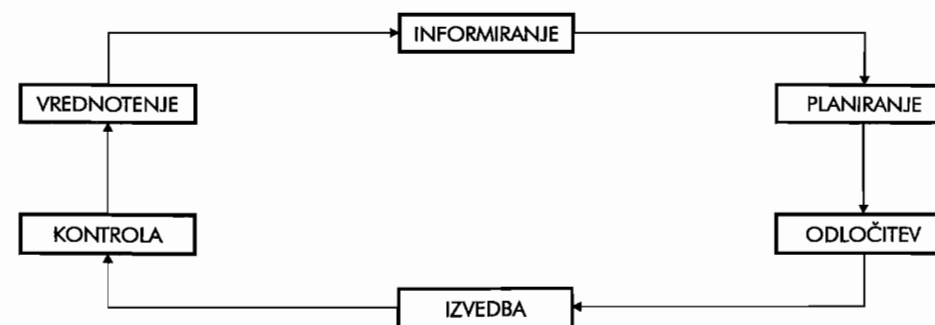
- planiranje in razvoj izdelka,
- izdelava prototipa,
- konstruiranje (izdelava tehniške in tehnološke dokumentacije),
- priprava serijske proizvodnje,
- ekskurzija,
- izvedba proizvodnega dela na tekočem traku,
- zaključek proizvodnega dela (Papotnik, 1992, str. 256).

Pri taki nalogi lahko sodelujejo učenci vzporednih oddelkov ali različnih razredov, pri čemer gre lahko za delitev dela med razredi. Izvajanje sestavin projektne naloge v posameznih razredih izhaja iz mrežnega plana aktivnosti, ki jih postavimo v uvodnih učnih urah, ko še razvijamo idejo za projektno nalogo.

Projektni način dela je priložnost za razvoj interesov, motivov in sposobnosti otrok za tehnično ustvarjalnost pri tehnični produktivni dejavnosti s poudarkom na tehničnih in tehnoloških problemih v povezavi z logično-matematičnimi, fizičnimi in socialnimi izkušnjami v interakciji z okoljem (Papotnik, 1997, str. 78).

Model vseh dogajanj

Cikel "model vseh dogajanj" (Rottluff, 1992, str. 25) sestoji iz naslednjih stopenj oz. dogajanj: informiranje, planiranje, odločitev, izvedba, kontrola, vrednotenje.



Ta strategija se je začela uveljavljati že v šolsko-reformnih prizadevanjih na začetku tega stoletja. Njen nastanek je povezan s širjenjem industrijske delitve dela, torej s časom, ko je industrijski delovni proces razpadal na "kratke korake" tayloriziranih delovnih odnosov in na mnoge nove poklice. S to strategijo so bili zadovoljni tako zagovorniki take delitve dela, saj je uvajala učence v delitev učnega dela, kakor tudi nasprotniki tekočega traku, ki so želeli s to strategijo razvijati sposobnosti za potrebe hitro menjajočega se, vendar bolj kooperativnega dela, ne da bi bili s tem ogroženi obstoječi družbenopolitičnimi in ekonomskimi odnosi.

V okviru te strategije je možno izvajati aktiven učni proces, v katerem učenci z učiteljevo pomočjo pridobivajo, analizirajo, sintetizirajo in vrednotijo določene vednosti in spoznanja ter na ta način prihajajo do sklepov in zaključkov oz. pojmov in posplošitev z največjo možno mero generalizacije in transferja znanja. Te možnosti pa so vsebovane v okviru projektne naloge.

Ta strategija (zvrst) daje veliko možnosti za spoznavanje proizvodnje in medčloveških odnosov v praksi. Učenci spoznavajo vrsto poklicev, serijsko proizvodnjo in družbenoekonomske zakonitosti pri ovrednotenju vrednosti proizvoda (Papotnik, 1991, str. 131).

Projektno nalogo je treba pojmovati kot možen primer, pri čemer je izdelek le izrazno sredstvo in se lahko prilagaja katalogom znanja, izobraževalnim programom, interesom, sposobnostim učencev itd.

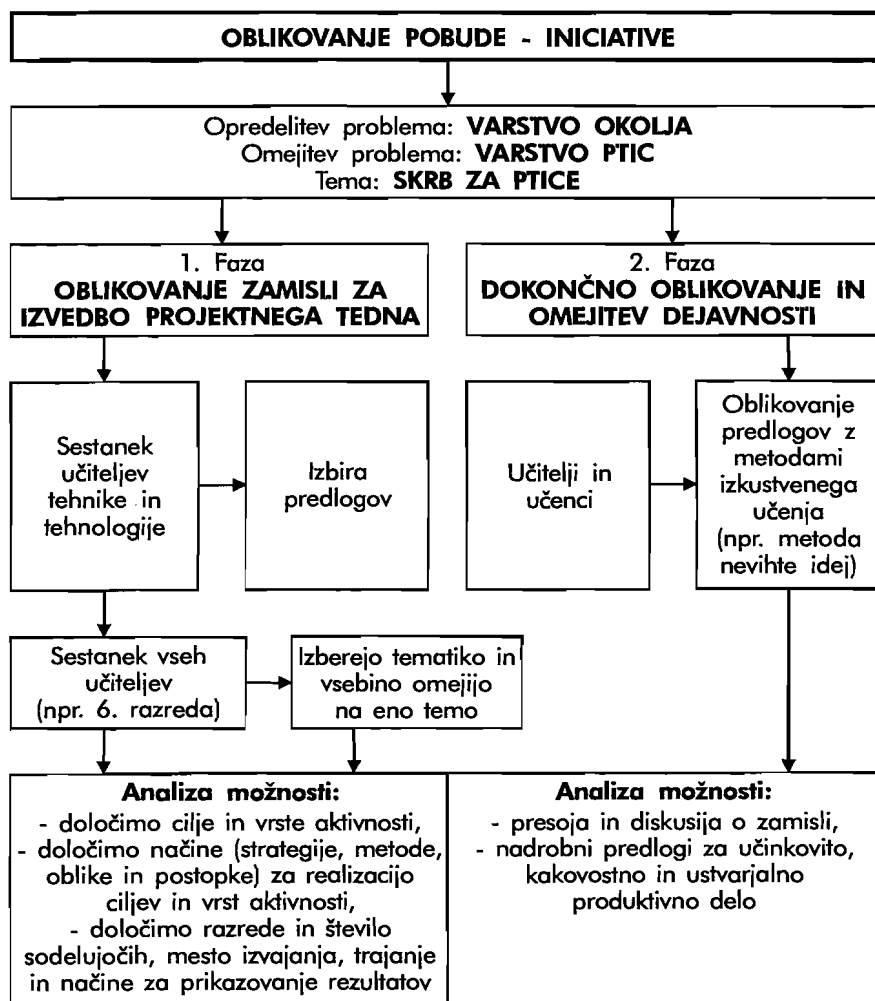
Predstavljeno projektno nalogo je treba razumeti kot strategijo učnega dela in na tej osnovi koncipirati ustrezne priprave.

Projektne naloge je po tej metodologiji možno uspešno izvajati v osnovni šoli (na razredni in predmetni stopnji), pri praktičnem pouku v srednjem poklicnem in

srednjem tehničnem izobraževanju ter pri strokovno-teoretičnih predmetih v različnih programih srednjega izobraževanja. Projektni način dela je možno uveljaviti tudi na projektih dnevih, tehniških dnevih, raziskovalnih in poletnih šolah.

Načrtovanje in izvedba projektnega tedna

Preglednica: Oblikovanje pobude za izvedbo projektnega učnega dela v projektnem tednu



Izkustveno učenje je v pedagoški praksi premalo ponujena in uporabljena možnost. Metode izkustvenega učenja se lahko uporabljajo v vseh fazah oz. učnih enotah s poudarkom na tistih delih učnega procesa, ko gre za razvijanje ideje (inicijative), izbiro teme, diskusijo o ustreznosti prototipa, izbiro gradiva, orodja, postopka dela in ovrednotenje dela. Pri tem pa se moramo naučiti in obvladati zapletene strategije, programe in druge operacijske pretvorbe. Pri organizaciji okolja in oblikovanju vedenja sodelujejo zapletene spoznavne (kognitivne) strategije, strukture in kontrole (Marentič, Magajna, Peklaj, 1995, str. 9).

Preglednica: Izkustveno učenje

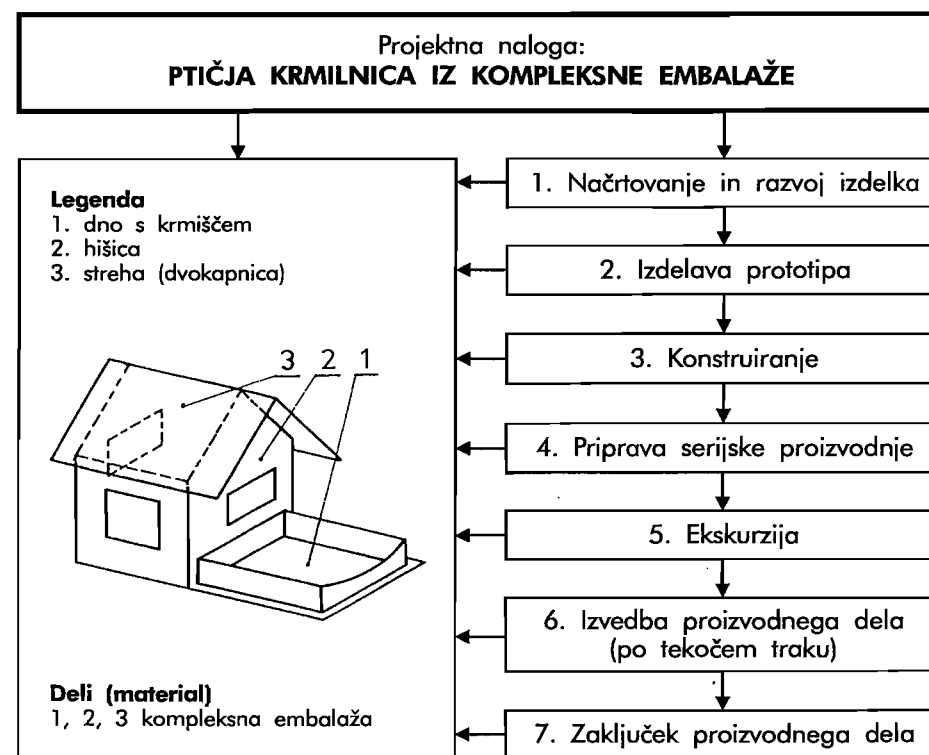
Št. Metode	Vir izkušnje
1. Osrednje metode: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> razne vrste simulacij <input type="checkbox"/> igranje vlog <input type="checkbox"/> strukturirane naloge <input type="checkbox"/> skupinska interakcija <input type="checkbox"/> telesno gibanje <input type="checkbox"/> mikro pouk <input type="checkbox"/> učni trening 	Izkustveno učenje se ne omejuje na sprejemanje od drugih posredovanih izkušenj in posredovanih znanj, ampak vzame za izhodišče aktivnost, doživljanje, delovanje udeležencev v konkretni situaciji (Marentič, 1987, str. 88).
2. Podporne metode: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> opazovanje procesa <input type="checkbox"/> čas za razmislek <input type="checkbox"/> fantaziranje <input type="checkbox"/> uporaba avdiovizualnih sredstev <input type="checkbox"/> vprašalniki <input type="checkbox"/> metoda projektov <input type="checkbox"/> ekskurzije 	Vir izkušnje je lahko (šolska) stvarnost: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ekskurzije <input type="checkbox"/> metoda projektov <input type="checkbox"/> poizvedovanje v šolski praksi <input type="checkbox"/> razvijanje učnih lističev in drugih pripomočkov
3. Klasične metode: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> predavanje <input type="checkbox"/> delo s tekstom <input type="checkbox"/> pisne naloge <input type="checkbox"/> študij primerov 	Vir izkušnje je lahko simulirana stvarnost: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> simulacije <input type="checkbox"/> igre vlog <input type="checkbox"/> načrtovalne igre <input type="checkbox"/> interakcijske igre <input type="checkbox"/> debata za : proti <input type="checkbox"/> brain storming

Faze izkustvenega učenja so lahko dobro vodilo pri tistih aktivnostih, kjer intenzivno iščemo nove ideje, ki se lahko nanašajo na:

1. izbiro in opredelitev problema,
2. omejitev problema in iskanje možnih rešitev,
3. določitev teme in opredelitev poti za realizacijo ciljev,
4. iskanje možnosti korelacije z drugimi predmeti in določanje vsebin, ki se v našem primeru nanašajo na varstvo okolja oz. na varstvo in skrb za ptice,
5. iskanje možnosti za prenos dobljenega znanja in izkušenj v redni pouk.

Faze izkustvenega učenja

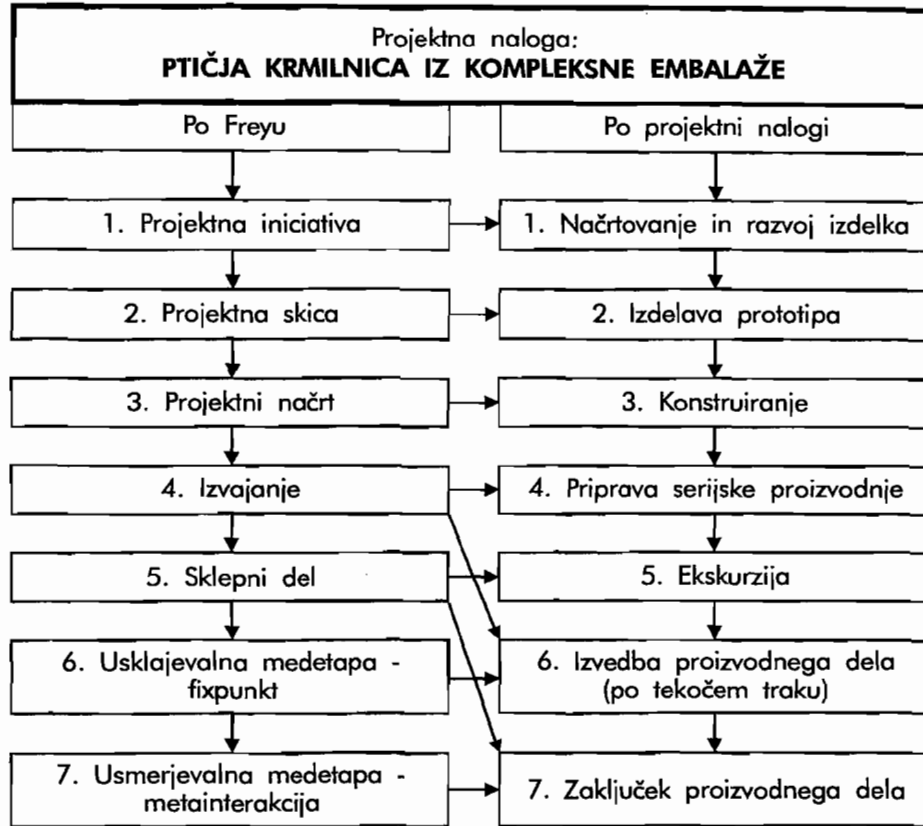
1. **Načrtovanje** (veliko vnaprejšnjih priprav)
 - 1.1 Ugotavljanje učnih potreb (obstoječe zmožnosti, pričakovanja)
 - 1.2 Načrtovanje izkušnje (gradiva in pripomočki)
2. **Uvodna faza** (temeljita priprava)
 - 2.1 Splošni del (odkrivanje pričakovanj)
 - 2.1.1 Motiviranje udeležencev (manjše skupine)
 - 2.1.2 Vzdušje v skupini ("prebiti led")
 - 2.1.3 Predstavitve pravil (razgrnemo "pravila vedenja")
 - 2.1.4 Usmeritev v proces (procesno usmerjene aktivnosti)
 - 2.2 Posebni del (uvajanje konkretne aktivnosti)
 - 2.2.1 Uvajanje dejavnosti (sprejemanje informacij)
 - 2.2.2 Jasna navodila (razdelitev vlog)
3. **Faza aktivnosti** (potrebna je razprava)
 - 3.1 Razporeditev v skupine (delo - vsebina in proces)
 - 3.2 Nova navodila (vodja posreduje navodila)
 - 3.3 Dejavnost vodje (iskanje povratnih informacij)
4. **Faza analize** (razvijanje sposobnosti)
 - 4.1 Razprava (sodelovanje vseh)
 - 4.2 Povratna informacija (pridobivanje izkušenj)
5. **Faza povzetka in transferja** (aktivna vloga vodje)
 - 5.1 Razvoj kognitivne strukture (osmišljanje izkušnje)
 - 5.2 Povezava s postavljenimi cilji (ugotavljanje povezav)
 - 5.3 Transferna diskusija (uporaba v novih okoliščinah)
6. **Faza evalvacije** (jasni cilji)
 - 6.1 Izražanje mnenj (upoštevanje mnenj)
 - 6.2 Medsebojno komuniciranje (oblikovanje lastne izkušnje)
 - 6.3 Vključevanje izkušenj v učni proces (povezava v zaokroženo celoto)



Opombe:

- Projektno nalogo Ptijča krmilnica iz kompleksne embalaže je treba pojmovati kot možen primer, pri čemer je izdelek le izrazno sredstvo in spodbuda za širše uvajanje v tehniško-produktivno in ustvarjalno delo na področju tehnike in tehnologije.
- Predstavljeno projektno nalogo je treba razumeti kot strategijo učnega dela in na tej osnovi koncipirati priprave na učno delo (v našem primeru za projektni teden s temo: Varstvo in skrb za ptice).
- Projektni način dela je možno uveljaviti tudi pri raziskovalnih tehničnih nalogah, na raziskovalnih taborih, projektih tednih in na tehničnih dnevih.

Če primerjamo komponente projektne naloge z artikulacijo po Freyu, lahko ugotovimo, da imata obe metodologiji precej podobnih komponent:



Ugotovitve:

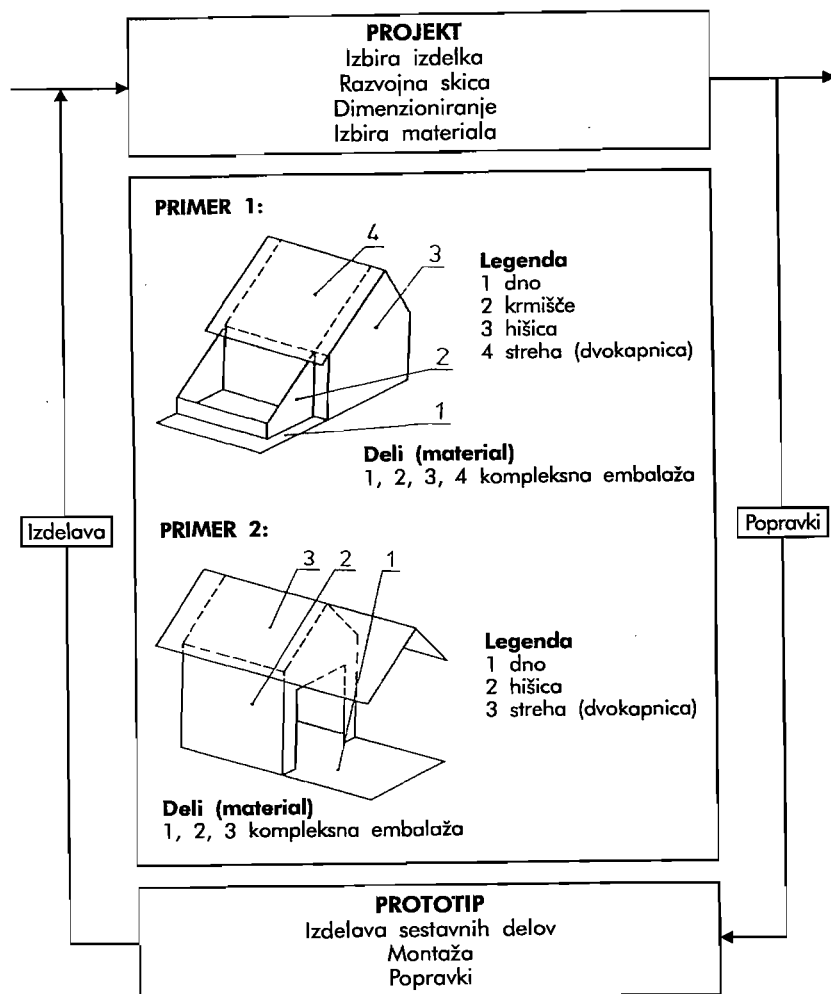
- artikulacija po Freyu je splošnejša,
- projektna naloga je prav tako splošno uporabna in zelo primerna za tehniško-tehnološko področje,
- uporabna je pri osnovah tehnične vzgoje na razredni stopnji,
- izredno primerna je pri pouku tehnične vzgoje v osnovni šoli, pri strokovno-teoretičnih predmetih različnih usmeritev v srednji poklicni in tehnični šoli in pri praktičnem pouku v vseh programih in usmeritvah srednjega poklicnega in tehničnega izobraževanja,
- od učiteljeve iznajdljivosti, znanja in didaktične usposobljenosti pa je odvisno, kako bo znal teoretična izhodišča prilagoditi in usmeriti v pravo in uspešno smer.

Naloge, vzgojno-izobraževalni in psihomotorični cilji pri projektni nalogi

Ura	Učna enota	Naloga	Vzgojno-izobraževalni in psihomotorični cilji
1.	<i>Načrtovanje in razvoj izdelka (Projektna iniciativa)</i>	Motiviranje učencev. Oblikovanje predlogov, utemeljevanje in odločitev. Izdelava razvojne skice, dimenzioniranje in izbira gradiva. Določitev korelacije z drugimi predmeti in izbor vsebin (po katalogih znanja za posamezne predmete). Določitev trajanja za posamezne aktivnosti.	Znajo se odločiti za uporaben izdelek in narisati razvojno skico. Izdelek znajo dimenzionirati. Znajo izbirati primerno gradivo za izdelavo izdelka. Navajajo se na skupinsko delo.
2.	<i>Izdelava prototipa (Projektna skica)</i>	Izdelava prototipa, analiza in popravki. Vnašanje popravkov v projekt.	Uvidijo in razumejo vlogo prototipa v proizvodnji. Usvojijo delovne operacije, ki so potrebne za obvladovanje izdelave. Spoznavajo nevarnosti pri delu in pomen uporabe zaščitnih sredstev.
3.	<i>Konstruiranje (Projektni načrt)</i>	Izdelava sestavne risbe, delavniške risbe in kosovnice.	Ob skici in prototipu zmorejo natančno narisati sestavno in delavniško risbo in izpolniti kosovnico.
4.	<i>Priprava serijske proizvodnje (Izvajanje)</i>	Priprava tehnološkega lista. Priprava šablon, organizacija sistema delovnih mest, priprava na ekskurzijo.	Spoznajo tehnološki list, razumejo njegov pomen in ga znajo smiselno izpolniti. Razumejo pomen šablone za serijsko proizvodnjo. Znajo organizirati delovna mesta za serijsko proizvodnjo.
5.	<i>Ekскурzija</i>	Ogled serijske proizvodnje. Zbiranje podatkov o tehnološki dokumentaciji in organizaciji delovnega procesa. Vnašanje novih spoznanj v naše proizvodno delo.	Uvidijo pomen delitve dela in serijske proizvodnje. Pridobijo spoznanja o pomenu tehnološke dokumentacije, organizacije delovnih mest in notranjega transporta.
6.	<i>Izvedba proizvodnega dela (po tekočem traku)</i>	Normiranje delovnih mest in določitev števila učencev na posameznem delovnem mestu. Upoštevanje pravil o varnem delu, uporaba zaščitnih sredstev. Izdelava sestavnih delov, montaža in medfazna kontrola. Površinska obdelava in zaščita.	Zavestno izpolnjujejo varnostne predpise in uporabljajo zaščitna sredstva. Pravilno opravljajo delovne operacije, postopke in naloge. Pridobivajo si znanje, ustvarjalne sposobnosti, ročne spretnosti in delovne navade.

7. Zaključek proizvodnega dela (Sklepni del)	Zaključek izdelave. Končna kontrola kvalitete in preizkušanje. Izračun proizvodnih stroškov. Izračun vrednosti izdelka. Primerjava šolske in tovarniške proizvodnje.	Znajo primerjati uspešnost svojega dela z delom delavcev v proizvodnji. Vrednotijo porabo gradiv, energije, obrabo strojev in naprav ter učiteljevo vloženo delo. Spoznajo postopek za izračun vrednosti izdelka.
--	--	---

Grafičen prikaz primerkov (npr. ptičjih krmilnic) in analize prototipov



Prikaz povezanosti dejavnosti pri projektni nalogi v okviru projektne tedna in projektih dni

Dejavnosti potekajo od idejne zasnove prek izdelave prototipa, tehniške in tehnološke dokumentacije, izvedbe serijske proizvodnje do analize dela in ovrednotenja izdelka - projekta.

Pri teh dejavnostih se izkazuje in udejanja možnost korelacije, integracije, kooperacije, transferja znanja, diferenciacije in individualizacije.

Učni proces zaokroža "model vseh dogajanj" (Rottluff, 1992, str. 25), ki sestoji iz naslednjih stopenj: informiranje, planiranje, odločitev, izvedba, kontrola, vrednotenje.

Pri projektni nalogi pride v okviru projektih tednov in tehniških dnevov do izraza izkustveno učenje, ki se ne omejuje na sprejemanje od drugih posredovanih izkušenj in posredovanih znanj, ampak vzame za izhodišče aktivnost, doživljanje, delovanje udeležencev v konkretni situaciji.

Pri projektni nalogi (pri pouku tehnike in tehnologije, pri izbirnih programih s področja tehnike in tehnologije, na projektih tednih in projektih dnevih) otrok na nevsiljiv, ustvarjalen in prijazen način vstopa v svet tehnike in tehnologije, organizacije dela, ekonomike, ergonomije, ekologije, informatike in računalništva, industrijskega oblikovanja itd.

Sklep

Projektna naloga je tista strategija vzgojno-izobraževalnega dela, kjer gre za razvoj divergentnega mišljenja, ustvarjalnih sposobnosti, pridobivanja, poglobljanja, urejanja in uporabe znanja s področja tehnike, tehnologije, organizacije dela, ekonomike, ergonomije, ekologije, informatike in računalništva, industrijskega oblikovanja itd.

Pri učnih urah, ki gradijo projektno nalogo, je treba pobude in motive za ravnanje soočiti s potrebami, interesi, sposobnostmi in nagnjenji otrok ter tako ustvarjati ustrezen, kakovosten in prijazen vzgojno-izobraževalni proces.

Ob zaključku bi želel izpostaviti nekatere rezultate raziskave J. Sotoška (1996), ki je proučeval problematiko projektih nalog na projektih tednih:

- Tehnična vzgoja je enako zanimiv predmet za fante in dekleta.
- Pri pouku je učencem najbolj všeč praktično delo.
- Problemski način dela in delo v skupinah je učencem bolj všeč kot individualno delo.
- Projektno delo spodbuja medsebojno sodelovanje in načrtovanje na različnih ravneh.

- Kadar poteka pouk v obliki projektne učnega dela, so učenci bolj aktivni in bolj učinkoviti kot pri običajnem pouku.
- Odnos med učencem in učiteljem je pri projektne učnem delu bolj sproščen in enakopraven kot pri običajnem pouku.
- Pomnjenje in razumevanje učnih vsebin je s pomočjo projektne učnega dela in praktičnih izkušenj večje.

Rezultiti raziskave so še dodaten razlog za uporabo projektne načina dela pri pouku in drugih dejavnostih tehnike in tehnologije v obveznem predmetniku nove šole v tretji triadi 9-letne šole.

Ko avtorji v knjigi *Učenje - skriti zaklad* razpravljajo o pomenu znanosti in tehnologije in ob tem enopomensko opozarjajo na potrebo in nujno prisotnosti tehnike in tehnologije v predmetnikih (tudi osnovne šole), zaključujejo: "Če ne bomo posvetili tej nalogi izjemnih naporov, bodo dežele, ki jim manjka osnove za vključitev v mednarodno tehnološko tekmovanje, postale območja revščine, obupa in nasilja, česar se ne bo dalo odpraviti s pomočjo ali humanitarnimi dejavnostmi". (Delors, 1996, str. 65)

LITERATURA

1. Delors, J. et al.: Učenje: Skriti zaklad; Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, Ministrstvo za šolstvo in šport, Republika Slovenija, Ljubljana, 1996.
2. Haensel, D.: Das Projektbuch Grundschule, Belz Verlag, Weinheim; Basel, 1995.
3. Marentič Požarnik, B.: Nova pota v izobraževanju učiteljev, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1987.
4. Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C.: Izziv raznolikosti, Stili spoznavanja, učenja, mišljenja, Educa, Nova Gorica, 1995.
5. Papotnik, A.: Specialna didaktika in metodologija tehnične vzgoje, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana, 1988.
6. Papotnik, A.: Prispevki k didaktiki tehnične vzgoje za razredno stopnjo, Pedagoška fakulteta Maribor, Maribor, 1991.
7. Papotnik, A.: Prvi koraki v projektne naloge, Didakta, Radovljica, 1992.
8. Papotnik, A.: 101 izdelek iz odpadne embalaže, Založba Obzorja Maribor, Maribor, 1994.
9. Papotnik, A.: Strategije učnega dela za tehniko in tehnologijo v prvi triadi osnovne šole, Pedagoška obzorja, št. 1- 2/1997.
10. Rottluff, J.: Selbstaendig lernen; Arbeiten mit Leittexten; Belz Verlag; Weinheim und Basel, 1992.
11. Sotošek, J.: Projektne naloge na projektne tednih, diplomski naloge, Pedagoška fakulteta Maribor, Maribor, 1996.

Dr. Amand Papotnik (1946), docent za specialno didaktiko tehnične vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalec, avtor člankov o tehniški ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju in avtor knjig s tega področja.

Naslov: Lackova 219, 2341 Limbuš, SLO; Telefon: 386 62 63 18 77

Mag. Alenka Cemič

Vzgoja in gibalna igra predšolskih otrok

Strokovni članek

UDK 159.943-053.4

DESKRIPTORJI: vzgoja, igra, predšolski otrok, pravila igre

POVZETEK - Gibalne igre v malčkovem življenju ne more nadomestiti nobena druga dejavnost, hkrati je to najbolj naravna spodbuda za celovit telesni in osebnostni razvoj predšolskega otroka. V prispevku želimo opozoriti na pomembnost gibalne igre predšolskega otroka za njegov normalni razvoj, ki pa se v današnjem načinu življenja ne upošteva zadosti, ter poudariti razliko v gibalni igri otroka in odraslega.

Professional paper

UDC 159.943-053.4

DESCRIPTORS: education, games, pre-school children, game roles

ABSTRACT - In the life of young children nothing can substitute playing games; they are at the same time also the most natural stimulus for complete physical and personality development in the pre-school period. The article emphasizes the importance of movement games for the child's normal growth, which is not sufficiently taken into account in today's way of life. It also points out the differences in movement games of children and adults.

Igra je za otroka pomemben dejavnik razvojnega procesa. Že dolgo je znano, da vsaka razvojna faza prinaša določene specifičnosti, ki se odražajo v igri otroka. V prispevku razmišljamo o pomembnosti (gibalne) igre pri predšolskem otroku za njegov normalni razvoj. Igre v malčkovem življenju ne more nadomestiti nobena druga dejavnost.

Kaj pa je pravzaprav igra? Enovite in kratke opredelitve, ki bi zajela vse bistvene komponente, pravzaprav ne poznamo. Pojem se uporablja na različnih področjih človeškega delovanja (glasbeno, dramsko, lutkovno, športno...) in za različna obdobja življenja od novorojenčka do odraslega. Gre za zelo širok pojem in ugotovitev, da gibalno igro predšolskih otrok in njeno vlogo pri vzgoji ne izkoriščamo v vseh njenih možnostih za formiranje celovite osebnosti.

S pojmom gibalna igra želimo napeljati razmišljanje na gibanje v igri. Če dobro premislimo, bomo težko našli igro, ki ne vsebuje ali ne potrebuje gibanja. V tem sestavku bi pravzaprav radi opozorili tudi na bistveno razliko v gibalni igri predšolskega otroka in igri odraslega človeka v (vrhunski) športni igri. Ne le da gre za velik razpon gibalnih manifestacij, gre za povsem različen cilj, zato gibalno igro predšolskega otroka ne bi smeli nikoli enačiti in primerjati s športno igro odraslih.

Poglavitni namen športne igre je rezultat, gibalne igre predšolskega otroka pa razvijanje lastnih osnovnih funkcij.

Za igro je značilna visoka stopnja svobode, spontanosti, samostojnosti, čustvenosti, ustvarjalnosti, fleksibilnosti, izražanja sebe in svojega odnosa do drugih. Te značilnosti igre se v športni igri "izrazijo" predvsem v taktiki igre. Predšolskemu otroku pa gibalna igra omogoči, da po svoji individualno razvojno specifični poti relativno samostojno pride do navad, spretnosti in znanj, ki so predpogoj za ustvarjanje taktike v igri.

Predšolskemu otroku je gibanje igra in nenadomestljiva vsakodnevna potreba. Vse bolj pa opazamo, da civiliziran svet pušča otroke "lačne" gibanja. Majhni prostori, ogroženost od prometa, pomanjkanje časa... prikrajsajo otroka za naravno potešitev potrebe po gibanju, zato je še toliko bolj pomembno, kakšne spodbude ponudimo otroku za njegovo igro. Neprimernost spodbud pri današnjem predšolskem otroku je pravzaprav v neuravnoteženosti med možnostjo za pridobivanje fine in grobe motorike. Danes imajo otroci ogromno didaktičnih igrač za ročne in umske igre, kar naj bi razvijalo višje duševne funkcije, nimajo pa igral in možnosti za sproščanje (in pridobivanje) telesne energije, ki se kopiči in kaže kot nemir ali neprimerno vedenje in vodi tudi v bolezen (Kremžar, 1997).

Razumeti otroka in njegove potrebe je včasih videti preprosto, vendar večkrat odpovemo, ko se želimo otroku približati z igro, ki upošteva njegove potrebe in razvojne značilnosti. Prve igre, kot tudi večina ostalih iger predšolskih otrok, so izrazito vezane na gibanje in imajo izreden pomen za razvoj slehernega otroka. Prve spodbude, ki jih otrok dobiva iz okolja so čutilne, odzivi pa so gibalni. To sproži prve povezave (delovanje) v živčnem sistemu.

Pomanjkanje neposrednih telesno-čutnih izkušenj in možnosti za prilagajanje telesa okolju vodita v omejevanje otrokovega razvoja (Kremžar, 1997, str. 36). Otroku se mora najprej zavedati lastnega telesa, pridobiti sposobnost upravljanja z njim, da ga lahko začne spoznavati. Urejenost na zaznavnem, gibalnem, spoznavnem in čustvenem področju šele omogoča kvalitetno soočanje otroka z okoljem oz. prehod na višji nivo delovanja. Do skladnega delovanja čutil in gibanja lahko otrok pride le z urjenjem - uporabo. Posledice nezadostne čutno-gibalne stimulacije se bodo pokazale kasneje. Njihove gibalne in zaznavne motnje bodo premajhne, da bi jih lahko zaznali kot bolezenske, hkrati pa prevelike, da bi lahko vzdržali storilnostne zahteve šole (Kiphard, 1997). Taki otroci kaj hitro izoblikujejo obrambne mehanizme, ki se večkrat kažejo v motnjah vedenja - težave postanejo večplastne in prizadenejo celotno otrokovo osebnost.

Funkcijska ali zaznavno-gibalna igra opredeljuje igro, kjer si otrok razvija osnovne funkcije predvsem z gibanjem in zaznavanjem. Praviloma se navaja, da je to prevladujoča igra v prvem in drugem letu otrokovega življenja. Igra čutnega vznburjenja in gibalnega reagiranja se kasneje vplete v domišljjsko, konstrukcijsko in v družabno igro. Vse motorične aktivnosti normalno razvitih predšolskih in mlajših šolskih otrok so najprej in predvsem psihomotorične. Cilji motorične aktivnosti teh otrok so v učenju motoričnih informacij (pridobivanju gibalnih izkušenj) in razvijanju motoričnih in funkcionalnih sposobnosti (Rajtmajer, 1997).

Otroku je igra glavna dejavnost, vzgojitelju pa najboljše sredstvo za spoznavanje, usmerjanje in razvijanje njegovih sposobnosti, lastnosti in znanj. Torej ima (bi morala imeti) gibalna igra dominantno vlogo pri vzgoji slehernega predšolskega otroka. Vendar se otrok ne bo igral, če bomo to od njega zahtevali, mu ukazali. Otroku želi z igro zadovoljiti svojo notranjo potrebo. Funkcija vzgojitelja je torej ustvarjanje optimalnih pogojev glede na otrokove razvojne značilnosti in individualne posebnosti, "servis" za spodbujanje oz. usmerjanje otroka preko igre z različnimi pravili. Težavo za vzgojitelje predstavlja tudi spoznanje, da otroci v svoji igri iščejo nevarnosti, tvegajo, izzivajo; pravzaprav iščejo gibalno svobodo. Vzgojitelju je težko ostati miren ali celo spodbujati otroka, naj preizkuša svoje gibalne sposobnosti do skrajnih meja (pa tudi čez), pa čeprav mu je povsem jasno, da si otrok želi spoznati meje svojih sposobnosti.

Ker je vsak otrok enkratna, neponovljiva celota, za njegovo delovanje in pravilno usmerjanje "ni receptov". Zato je "servis" pri otroku izredno zahtevna naloga, pa tudi če gre za povsem normalni razvoj, še zlasti, ker je vzgoja vedno interaktiven proces.

Vsaka igra pravzaprav mora dovoljevati, da si otrok organizira (prilagodi) igro po svojih trenutnih željah, sposobnostih, možnostih, znanju in svoji lastni logiki. Čeprav vsaka igra vsebuje pravila, so v določeni igri bolj ali manj strogo postavljena ter jih je več ali manj. Nekatere igre imajo malo pravil in še ta so tako ohlapna, da jih večina niti ne zazna kot pravilo. Pravila definirajo cilj, nagrado, način (gibanja), prostor, material (lastno telo, predmeti), čas, število igralcev.

Čeprav sprejeta pravila pravzaprav usmerijo dejavnost predvsem na določena področja, otrok v igri ni nikoli dejaven samo na enem področju. Pravilo usmeri otrokovo delovanje bolj na posamezne motorične sposobnosti, tekmovalnost, sodelovanje, samoobvladovanje, koncentracijo (vidno, slušno, kinestetično...), orientacijo, prepoznavanje podobnosti in razlik... oz. bolj splošno na psihomotorični, kognitivni, konativni, čustveni in socialni vidik razvoja. Z dodajanjem, odvzemanjem in spreminjanjem pravil lahko igro otežimo, olajšamo ali preusmerimo dejavnost na drug vidik.

Če gledamo igro kot skupek pravil, hitro spoznamo, da je nešteto možnosti za optimizacijo izbora iger in spreminjanja pravil znotraj njih, glede na dogajanje v otroku ali v skupini otrok. Bistvo uspeha je torej v pedagogu; v kolikšni meri je sposoben spoznati (analizirati) igro in otroka (skupino otrok) z vseh bistvenih vidikov, prepoznati željene in nezaželjene manifestacije in vedeti, kako jih usmeriti v željeno smer, ter svoja spoznanja nevsiljivo skozi pravila vnesti v igro.

O otroških gibalnih igrah je veliko napisanega. Gre predvsem za opise iger - opis pravil. Manj pa zasledimo analize iger, pa še te so po večini vezane le na gibalno področje. Tak način lahko nehote zavede pedagoge, da v gibalnih aktivnostih otrok vidijo le urjenje motoričnih sposobnosti ali celo zgolj rezultat. Poudariti želimo, da

zlasti pri predšolskem otroku ni cilj gibanja zgolj motorika. Gibalne igre so najbolj naravna možnost za vpliv na celovit osebnostni razvoj predšolskega otroka.

Sam opis igre nam običajno ne daje dovolj informacij, da bi igro lahko ustrezno vodili pri otroku oz. skupini otrok, ker je otrokov način sprejemanja, dojemanja celovit in ne parcialen. Otroku igra ne bo igra, če bo zanj prelahka ali pretežka. Težavnost igre se nanaša na vsa področja in ne le na gibalno zahtevnost.

Pomembno je, da otrok v igri sam nekaj hoče, vztraja, preizkuša - z lastnim telesom in z različnimi predmeti. Tu pa naletimo na srž problema. Za normalni razvoj otrok vsak dan potrebuje tekanje, plezanje, skakanje (tudi v globino), vožnjo, vrtenje, zviranje, guganje. Ali današnji otrok z današnjo vzgojo, zlasti v urbanih naseljih in vrtcih, res lahko vsak dan zadosti tej potrebi?

Pri vsakem gibanju pa se pojavi še eno vprašanje: Kakšna obremenitev je za organizem optimalna? Pri tem se moramo zavedati, da je prevelika obremenitev pri predšolskem otroku lahko zelo škodljiva za njegov razvoj, premajhna pa mu ne daje možnosti, da bi se lahko normalno (optimalno) razvijale fiziološke funkcije, zlasti srčno-žilne, dihalne in termoregulacijske. Te funkcije pa imajo nesporno velik vpliv na zdravstveno stanje otroka.

Žal moramo ugotoviti, da današnja civilizirana družba pri načrtovanju urbanih naselij pravzaprav spregleda najosnovnejše potrebe svojih najmlajših članov. S tem pa vzgojo malčkov še oteži. Verjetno lahko vzrok iščemo tudi v nezadostni strokovno-znanstveni opredelitvi gibalnega področja v zgodnjem razvojnem obdobju.

LITERATURA

1. Cemič, A.: Gibalna vzgoja najmlajših, Zbornik prispevkov I. Posveta o psihomotoriki in gibalni vzgoji, Društvo za gibalno vzgojo in psihomotorično obravnavo, Ljubljana, 1997.
2. Cemič, A.: Motorika predšolskega otroka, Dr. Mapet, Ljubljana, 1997.
3. Kiphard, E. J.: Psihomotorična pedagogika in terapija, Zbornik prispevkov I. Posveta o psihomotoriki in gibalni vzgoji, Društvo za gibalno vzgojo in psihomotorično obravnavo, Ljubljana, 1997.
4. Kremžar, B.: Otroško igrišče, Šport, 45, št. 1/1997, str. 36-38.
5. Rajtmajer, D.: Psihomotoričen tretman normalno razvitih otrok in otrok s posebnimi zahtevami, Zbornik prispevkov I. Posveta o psihomotoriki in gibalni vzgoji, Društvo za gibalno vzgojo in psihomotorično obravnavo, Ljubljana, 1997.

Mag. Alenka Cemič (1957), asistentka za motopedagogiko in didaktiko športne vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Lamutova 9, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 15 99 815

Mag. Darko Hederih

Testi in kvizi znanja - razlike in podobnosti

Strokovni članek

UDK 371.26

DESKRIPTORJI: preverjanje znanja, test znanja, kviz

POVZETEK - Testi znanja in kvizi so si med seboj v marsičem podobni, med njimi pa so tudi določene razlike. Najpomembnejša je razlika v pripravljenosti oz. referenčnem okviru uporabnikov, v našem primeru učencev. Odsotnost ocenjevanja je ena od prednosti kvizov, vsaj kar zadeva privlačnost za učence. Naslednje razlike so vezane na izbiro in vsebino vprašanj ter način izvedbe. Tako testi kot kvizi dopuščajo izražanje ustvarjalnosti učencev in ne iščejo zgolj faktografskega znanja, zdi pa se, da premalo izkoriščamo možnost, da bi, tako s testi kot kvizi, načrtno in sistematično pridobivali povratne informacije o predznanju učencev.

Professional paper

UDC 371.26

DESCRIPTORS: knowledge assessment, knowledge test, quiz

ABSTRACT - While knowledge tests and quizzes bear certain similarities, they also exhibit a few differences, the most relevant being in the preparedness and in the referential frame of the users, in our case pupils. The absence of assessment can be considered as one of the advantages of quizzes because it adds to their attractiveness. Other differences are connected with the choice and content of questions and the way they are carried out. Both allow for the creativity of pupils and do not require factographical knowledge only. It does, however, seem that the opportunity of using tests as well as quizzes to systematically and in a planned way gain feedback information on the pupils' knowledge is not being exploited enough.

Pripravljenost, set ali referenčni okvir

Pripravljenost, set ali referenčni okvir so termini, ki označujejo neke vrste naravnost učencev. Ne gre za značilnost testa znanja niti ne kviza, ampak okoliščine, ki spremljajo izvedbo enega ali drugega. Vemo, da so kvizi za učence zelo privlačni, testi znanja pa, nasprotno, nepriljubljeni. Razlike v valenci pa ne smemo pripisati zgolj dejstvu, da enim sledi ocena, drugim ne. Test znanja bi izgubil nekaj svoje neprivlačnosti, če bi ga učitelj le ovrednotil in ne ocenil, vendar nikoli ne bi dosegel privlačnosti kviza. Razlika se skriva v vseh nižje naštetih razlikah, v veliki meri pa jo lahko ustvari ali vsaj poveča učitelj z svojim pristopom, napovedjo učne ure... V skrajnem primeru bi učenci gotovo isti material (serijo zapisanih vprašanj) sprejeli drugače, če bi jo izvajalec napovedal kot kviz znanja ali kot test. Ustrezen set in s tem privlačnost pri učencih ustvari voditelj kviza z načinom izvedbe (skupine), vsebino vprašanj (ne zgolj šolska), odsotnostjo ocenjevanja, vnašanjem humorja, razpisom nagrad za zmagovalce... Pri kvizu imamo možnost, da si omislimo drugega izvajalca, kar je dodatna privlačnost za učence. Ne zato, ker njihov

učitelj kviza ne bi enako dobro izvedel (dobro bo sprejet v paralelki), gre preprosto za privlačnost spremembe.

Ocenjevanje in vrednotenje znanja

Odsotnost ocenjevanja je bistvena prednost kviza pred testom. Vsaj, ko gre za privlačnost obeh pri učencih. Ocenjevanje povzroča v šoli največ stresa pri učencih in učiteljih. Nekatere oblike kvizov bi lahko priredili tako, da bi z njimi pridobivali tudi ocene, vendar bi kviz s tem izgubil svoje bistvo. Kviz je namreč eden redkih, če ne edini način preverjanja znanja, ki ni stresen, ampak je celo zabaven. Učitelj bo seveda ugovarjal, da s preverjanjem brez ocenjevanja veliko izgubi, vendar gre pri kvizu kot metodi preverjanja znanja na eni strani za obliko motivacije učencev in po drugi strani za pridobivanje povratne informacije o predznanju učencev. Kako je lahko igrivo preverjanje znanja, ki se po obliki ne razlikuje veliko od preizkusov znanja, za učence privlačno, dokazuje vsakoletno tekmovanje v Veseli šoli. Seveda pa lahko tudi preizkus znanja pustimo neocenjen, rezultate pa analiziramo po posameznih nalogah, ne učencih. S tem bi se zelo približali kvizom znanja, kajti tudi pri slednjih moramo preseči zgolj njihovo zabavno funkcijo in odgovore analizirati glede na težavnost posameznih tem, privlačnost različnih oblik vprašanj...

Skupinsko in individualno preverjanje znanja

Pisno preverjanje znanja je praviloma skupinsko. Skupinsko preverjanje predstavlja eno od prednosti testov pred ustnim preverjanjem. Gre za racionalizacijo časa in možnost, da vsem učencem zastavimo ista vprašanja. Izvajanje kviza je lahko skupinsko ali posamično. Četudi iz teorije vemo, da je najbolj učinkovito tekmovanje med posamezniki, naj bo kviz tekmovanje med skupinami, zlasti ko gre za učence in ko želimo doseči več kot le zabavo. Za to je več razlogov, med njimi dejstvo, da se v skupini (v našem primeru ekipi) učenci učijo nekaterih socialnih spretnosti, sodelovanja, usklajevanja mnenj. Pri skupinskem kvizu, ko se med seboj pomerijo ekipe, je manj možnosti za nezdravo tekmovalnost. Učitelj z nekaj spretnosti ustvari ozračje, pri katerem sodelovanje prevlada nad tekmovanjem. Preizkus pišejo vsi prisotni, pri kvizu pa je drugače. Optimalno število članov ene ekipe je tri, vendar lahko sestavimo ekipe, ki najbolj ustrezajo v konkretni situaciji. Tako kot tekmovanje med posamezniki še ne vodi nujno v nezdravo tekmovalnost, tudi ekipno tekmovanje samo po sebi ne zagotavlja zdrave kooperativnosti.

Izbira vprašanj

Možnost izbire vprašanj je privilegij kvizov. Različni modeli dovoljujejo izbiro vprašanj po različnih kriterijih. Najslabša možnost pri kvizu, ki je sestavljen iz serije vprašanj, je, da voditelj bere vprašanja po vrstnem redu, ki ga pozna le sam (običajno tako, kot jih ima zapisana). Hitro dobi očitek, da je sosednji ekipi zastavljal lažja vprašanja in to nalašč. Boljša možnost je, da tekmovalci vprašanja žrebajo. Ker je to v naravi človeka, bodo tudi tokrat učenci poznali vse odgovore na vprašanja drugih ekip, pri svojih pa bodo tu in tam zatajili. Odgovornost učitelja pa se bo, kar ni nepomembno, prenesla na (ne)srečo. Najboljša je tretja možnost, da lahko učenci izbirajo vprašanja. Le-ta so lahko ponujena po različnih temah, znotraj katerih učenci izbirajo, ali pa ponudimo učencem različno težka vprašanja. Naslednja možnost je, da učenci poznajo del vprašanja, morda njegov začetek, ki pa naj ne bo takšen, da bi lahko zanesljivo ugotovili odgovor. Možnost izbire vprašanj ima predvsem psihološko prednost. Učenci imajo občutek, da sami krojijo svojo usodo, mlajši pa pojmujejo izbiro kot poseben obred, pogosto najprivlačnejši del kviza. Najbrž se sliši predlog, da bi tudi pri pisnem preverjanju znanja, ki mu sledi ocenjevanje, ponudili možnost izbire vprašanj, nestrokovno in neupravičeno. Kritiki bodo rekli, da mora učenec obvladati celotno učno snov in se ne more njenim določenim delom izogniti. Vendar, ali ne poudarjamo pogosto, da mora učitelj iskati znanje in ne neznanja. Morda je še dopusten kompromis, če učencem dovolimo, da ne odgovorijo na vsa vprašanja, ampak se, npr. od dvajset zastavljenih, izogiba dvema.

Vsebina vprašanj

Ko sestavljamo vprašanja za test znanja, upoštevamo veljavnost, reprezentativnost, jasnost in enopomenskost vprašanj. Vprašanja naj bodo takšna, da pridemo do čim bolj realne slike znanja učencev. Izogibamo se dvoumnim in sugestivnim vprašanjem. Razmerje vprašanj iz posameznih vsebinskih sklopov mora ustrezati zastopanosti teh vsebin v predelani učni snovi. Pri kvizih znanja si lahko privoščimo tudi vprašanja, ki niso neposredno vezana na osrednjo temo. Prav ta vprašanja dajo kvizu privlačnost in ga ločijo od strogega testa znanja. Na prvi pogled netematska vprašanja naj se dotikajo teme le posredno, preko interesnih področij otrok. Če bo tema kviza Alpe, bomo vključili tudi športna vprašanja, z nekaj domišljije tudi vprašanja s področja glasbe. Humor je obvezen element kviza, vendar z njim ne smemo pretiravati. Velja le spontan humor, tega pa ne moremo ustvariti na silo, zato ga vpletajmo takrat in toliko, kolikor ga uspemo ustvariti brez posebnega namena.

Faktografija in ustvarjalnost

Imam občutek, da so očitki o faktografiji v naši šoli prej orožje tistih, ki so zadnjič prestopili njen prag pred desetimi leti, kot pa odraz dejanskega stanja. Toliko ustvarjalnosti učiteljev, kot je zasledimo v zadnjih letih, bi težko našli v katerikoli drugi dejavnosti. Na prvi pogled se zdi, kot da testi znanja in kvizi ne morejo seči dlje od faktografskega znanja. Narobe! Učitelji znajo sestavljati teste, ki, upoštevajoč taksonomijo znanja, vsebujejo naloge, ki sežejo tudi po višjih nivojih znanja (analiza, sinteza, uporaba...). Težko bi rekli, da gre za naloge ustvarjalnosti, ne nazadnje bi s tem zanikali eno od definicij ustvarjalnosti, po kateri je njeno bistvo odpiranje in ne reševanje problemov, merjenje pa nemogoče. Podobno velja za kvize. Od spretnosti sestavljalca in od oblike kviza je odvisno, ali bomo ostali zgolj pri faktografiji, ali pa bomo z vprašanji posegli tudi na višje nivoje znanja. Glede na ustni način izvedbe, možnost podvprašanj in fleksibilnost pri točkovanju imamo pri kvizih celo nekaj več možnosti, da se oddaljimo od vprašanj na nižjih nivojih znanja. Če upoštevamo še možnost, da lahko kviz znanja sestavi skupina učencev, smo še bližje ustvarjalnosti. Testi in kvizi so morda res nekoliko bližje faktografiji kot ustvarjalnosti (čeprav sploh ni nujno, da gre za dva skrajna pola iste dimenzije), vendar jih lahko z nekaj spretnosti oddaljimo od te pomanjkljivosti in jih celo približamo metodam za spodbujanje ustvarjalnosti.

Povratna informacija učitelju

Ni torej nujno, da je cilj preverjanja znanja ocenjevanje. Učitelju lahko služi skrbno sestavljen test kot koristna povratna informacija o znanju učencev - le analiza bo v tem primeru drugačna. Učitelj se bo posvetil analizi posameznih nalog in ne učencev. Če torej običajno sešteje točke, ki so jih dosegli posamezni učenci na testu (ker ga zanima, kako uspešen je bil Škvorčev Marjan in njegovi sošolci), bo v pri analizi nalog sešteval točke, ki so jih učenci dosegli pri posamezni nalogi in le-te pretvarjal v odstotke (ker ga zanima, katere naloge so bile težje in katere lažje). Kviz lahko prav tako nudi koristno povratno informacijo učitelju. S pomočjo spretno zastavljenega kviza na začetku učnega sklopa lahko učitelj načrtuje tempo pridobivanja učne snovi, po kvizu, katerega namen je preverjanje znanja, pa lahko načrtuje obseg utrjevanja in ponavljanja. Kot je razvidno, dajejo kvizi in testi znanja možnost pridobivanja koristnih povratnih informacij. Zdi se, da jih v praksi premalo uporabljamo.

LITERATURA

1. Bukvič, A. (1982). Načela izrade psiholoških testov. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
2. Hederih, D. (1992). Možnost uporabe kvizov znanja pri pouku. Pedagoška obzorja, št. 22, str. 39-45.
3. Hederih, D. (1992). Kviz kot alternativna metoda preverjanja znanja. Šolski razgledi, št. 19.
4. Hederih, D. (1993). Zakaj ne kviz ali uganka? Vzgoja in izobraževanje, št. 6, str. 19-22.
5. Hederih, D. (1993). Kviz v funkciji pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja. Sodobna pedagogika, št. 9-10, str. 528-538.
6. Hederih, D. (1993). Najpogostejše napake pri sestavljanju in vrednotenju testov znanja. Pedagoška obzorja, št. 23, str. 28-33.
7. Hederih, D. (1994). Deset razlogov za uporabo ugank pri pouku. Educa. Nova Gorica.
8. Hederih, D. (1995). Nekatere napake in zmote pri uporabi testov znanja. Vzgoja in izobraževanje, št. 6, str. 25-26.
9. Hederih, D. (1996). Pisni preizkusi znanja, uporaba v praksi. Sodobna pedagogika, št. 3-4, str. 190-196.
10. Hederih, D., M., Škvorc (1994). Kvizi in uganke v šoli (priročnik za učitelje). Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport. Ljubljana.
11. Hederih, D., M., Škvorc (1994). Možnosti uporabe kvizov in ugank pri pouku (didaktična priloga). Didakta, št. 14.
12. Hederih, D., M., Škvorc (1994). Kvizi in uganke kot pripomoček učitelju. V: Nadarjeni - stanje, problematika, razvojne možnosti. Pedagoška obzorja. Novo mesto.
13. Jurman, B. (1989). Ocenjevanje znanja. Državna založba Slovenije. Ljubljana.

Mag. Darko Hederih (1961), diplomirani psiholog, šolski svetovalni delavec na OŠ Bratov Polančičev v Mariboru, avtor treh knjig kvizov za otroke in TV kvizov Male sive celice, avtor priročnika za učitelje o sestavi kvizov ter strokovnih člankov o uporabi kvizov v šoli in o sestavi testov znanja.

Naslov: Trg B. Kidriča 1, 2000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 212 626

Opredelitev razlogov za pogosto uporabo iger pri pouku v nižjih razredih osnovne šole

Strokovni članek

UDK 372.4

DESKRIPTORI: igra, čustveni razvoj, metode dela, motivacija, razvoj osebnosti, socialni razvoj, spoznavni razvoj

POVZETEK - Prispevek sestavlja dva dela. V teoretičnem delu je opredeljena igra in njene prednosti, ki smo jih videli v bogatitvi otrokove osebnosti, skladnosti čustvenega, socialnega in spoznavnega razvoja, v razvoju zavesti o otroku samem, v izpolnjevanju otrokovih nalog, odgovornosti, sprejemanju zmag in porazov, v razvijanju poštenosti in samostojnosti. Empirični del zajema predstavitev hipoteze, raziskovalnih problemov, vzorec raziskave in rezultate raziskave, ki smo jo izvedli med učiteljicami prvih in drugih razredov osnovne šole. Potrdili smo zastavljeno hipotezo, da ni najpomembnejši in edini razlog uporabe iger pri pouku le popestritev pouka, saj so učiteljice navedle še številne druge prednosti iger pred drugimi metodami dela v prvih razredih osnovne šole.

Professional paper

UDC 372.4

DESCRIPTORS: play, emotional development, teaching method, motivation, personality development, social development, cognitive development

ABSTRACT - The paper consists of two parts. The theoretical part defines play and its benefits which can be observed in the enrichment of child's personality, and in the harmony of his/her emotional, social and cognitive growth. Progress can also be seen in child's self-awareness, in the performance of his/her duties, feeling of responsibility, in the acceptance of victories and defeats, in the development of fairness and independence.

The empirical part of the article presents the hypothesis, research problems, the research sample and its results. The research was carried out with teachers in the first and second class of primary school. The hypothesis that using games to add to the diversity of the lesson is not the sole and most important reason for their application has been confirmed. Teachers listed numerous other benefits which put play before other teaching methods in the lower grades of primary school.

1. Uvod

Otroci sprejemajo vsakdanje življenje povsem drugače kot odrasli. Niso obremenjeni z naglico sodobnega časa. To lahko opazimo pri njihovi igri, ki ni delo s točno določenim namenom in ki ga je treba realizirati ne glede na to, ali je prijetno ali ne. Je svobodna, spontana dejavnost, ki poteka brez zunanje nujnosti. "Igra je nekaj univerzalnega. To je otrokova naravna dejavnost, otrokova želja in potreba, osnovna življenjska manifestacija, ki jo otrok zadovoljuje, da se neutrudno igra, kjer je to le mogoče". (zbirka Cicibanove urice, 1981, str. 17)

V igri se prepletajo zanimanje, veselje in užitek. Ko opazujemo otroka pri igri, se nam zdi ta čisto preprosta in razumljiva. Če pa igro povežemo z njegovim okoljem in stopnjo njegovega razvoja, spoznamo, da je igra vendarle zapletena in enkratna.

2. Vloga igre v otrokovemu razvoju

Igra ustreza otrokovi naravi ter temeljnim zakonitostim njegovega fizičnega in psihičnega razvoja. V njej je čustveno udeležen, zato se lahko neprekinjeno igra dalj časa. Vanjo vnaša svoja čustva in želje ter skuša nevede rešiti konflikte, ki se porajajo v njegovem realnem življenju. Ti so največkrat odvisni od odnosa, ki ga imajo odrasli do njega.

Igra ima otroško logiko, saj otrok realnost predela v skladu s svojim doživljanjem. V igri se otrokove potrebe uresničujejo v okviru njegovih sposobnosti in možnosti, zato se mu igre ni treba učiti. Organizator igre je sam, zato je v njej samostojen, igrivi svet pa si zgradi po svojih željah in domišljiji. Igra se zato, da zadosti svoji notranji potrebi, ki je največkrat usmerjena k nekemu cilju. Za doseg cilja uporablja različne igralne dejavnosti in pri tem uživa. Dela po svoji domišljiji in tako lahko v igri doživi vse tisto, kar želi. Tudi on bi rad vozil avto, hodil v službo, v trgovino, sprejemal obiske, a je premajhen. Tega v realnem življenju ne sme, ne more, zato si to omogoči v igri. "Tako otrok pridobiva predvsem tiste izkušnje in znanja, ki jih potrebuje tu in sedaj in ki jih lahko uporabi v vsakdanjem življenju" (Več avtorjev, 1991, str. 6). Igra je, kot pravi M. Gorki "otrokova pot k spoznavanju sveta, v katerem živi in v katerega je poklican, da ga spremeni". (zbirka Cicibanove urice, 1981, str. 51)

Igra razvija celotno otrokovo osebnost ter jo bogati in pogloblja. Pomembna je za razvoj pomnjenja, mišljenja in domišljije. Daje mu možnost za skladnost med gibalnim, čustvenim, socialnim in spoznavnim razvojem. V njej je spontan in tako se krepi njegova izvirnost in ustvarjalnost. Velikokrat se znajde v zapletenem položaju, ki ga mora z iznajdljivostjo premagati. Igra ga nauči premagovati ovire, mu daje izkušnje in širi obzorje znanja. Nauči ga premagovati tudi strah, ko se igra z miniaturo predmeta, ki se ga v vsakdanjem življenju boji. Preko igre izraža odnos do sebe in do drugih in se samopotrjuje.

Ob vstopu v šolo se otrokova dejavnost precej spremeni. Otroku vse bolj dojemamo razliko med igro in delom. Ve, da je delo tisto, kar mora storiti, ko pa svoje dolžnosti opravi, se lahko igra. Kljub temu, da že loči realni in domišljjski svet, ga igra še vedno močno pritegne. V realnem svetu mora namreč ubogati druge, v igri pa si svet uredi, kot želi.

Igre postajajo vse bolj dovršene, razširi se njihov obseg in igralni prostor. Priljubljene postanejo zlasti tiste igre, kjer sodeluje veliko igralcev, saj otroci radi pokažejo svojo spretnost, iznajdljivost in izvirnost drugim. Otroku ni pomemben

več samo potek, zanima ga tudi cilj. Igre dobivajo svoja pravila, ki v posamezni igri določajo zmagovalca in poraženca. To je pravzaprav prvi otrokov stik z zmago in porazom, prvi uk, kako se ob zmagi veseliti in ob porazu ostati pokončen.

Socialne igre pripomorejo k razvoju otrokovih socialnih odnosov in moralnih lastnosti. Naučijo ga izpolnjevanja dolžnosti, biti ustrežljiv, odgovoren, pošten in samostojen. Razvijajo mu zavest o samemu sebi, o svojem delovanju in življenju.

Celo predšolsko obdobje je igra glavna dejavnost otrokovega življenja. Za marsikaterega otroka je lahko prehod iz sveta brezskrbne igre v šolo zelo težak. Otrok kar naenkrat ni nič več tako svoboden kot prej. Sreča se z novimi dolžnostmi, ki jih mora izpolniti, z novim redom, disciplino. Pomembno je, da ta prehod čim bolj umilimo tako, da otrokovim potrebam kar najbolj prisluhnemo.

“Tradicionalni način poučevanja je zelo stresen. Učenci so pod stalnim pritiskom strahu. Zatajiti morajo svoje telo, zatreti svoja čustva, dovoljeno jim je le pasivno slediti razlagi učitelja” (Falatov, 1993, str. 7). Namesto takega pouka lahko učencem omogočimo nekaj, kar jim bolj ustreza - učenje preko igre. Tudi tak pouk od otrok zahteva izpolnjevanje dolžnosti in upoštevanje šolskega reda, le da je učenje preko igre veliko bolj po njihovi meri. Ob tem postane jasno, da šola, ki želi biti otrokom naklonjena, upošteva, da je igra ob vstopu v šolo še vedno neizogibna potreba otrok.

J. Robin se sprašuje, zakaj se dečki počutijo srečne v najbolj umazanem močvirju, izgubijo pa voljo do življenja takoj, ko prednje postavimo posodo tople vode, da bi jih umili (Lenardič, 1991, str. 59). Odgovor je preprost. Jasno je namreč, da je še posebej pri otrocih pomembna motivacija za določeno dejavnost. Svojega dela se morajo veseliti, saj še ne razumejo, da je potrebno mnogo stvari postoriti zaradi nuje. Igra je tista, ki otroke privlači in razveseljuje.

Poleg tega, da igre otroka razveselijo in stimulirajo, naredijo vzgojno-izobraževalno delo bolj polno in učinkovito. S. S. Boocock (Bognar, 1987) navaja rezultate raziskave v ZDA, ki so pokazale naslednje prednosti igre pred drugimi metodami poučevanja:

- Povečujejo motivacijo, interes ter izzivajo večjo pozornost in pazljivost.
- Učenje in pomnjenje dejstev je s pomočjo igre učinkovitejše, kot pri uporabi besedila ali razlage.
- Igre simulacije ugodno vplivajo na občutek samostojnega nadzorovanja okolja in lastne usode, saj lahko učenec pridobiva izkušnje in opazuje rezultate svojega dela.
- Igre pripomorejo k boljšemu razmerju med učitelji in učenci. Učitelj ni več oseba za ohranjanje discipline, učence upošteva in se z njimi tudi sam uči in spreminja.

3. Namen raziskave in metodologija

Osnovna dilema, iz katere smo izhajali, je bila, ali učiteljice vključujejo igre v pouk le za popestritev ali za to obstajajo še kakšni drugi razlogi. Postavili smo hipotezo:

Najpomembnejši in edini razlog uporabe iger pri pouku ni le popestritev pouka, temveč za to obstajajo še številni drugi razlogi.

Do potrditve hipoteze smo prišli s pomočjo naslednjih raziskovalnih vprašanj:

- Kako pogosto uporabljajo učiteljice igre pri pouku?
- Kako pogosto uporabljajo učiteljice igre pri posameznih predmetih?
- Kateri so razlogi za pogosto uporabo iger pri pouku?
- Kakšen vpliv imajo igre na učni uspeh, trajnost znanja, razumevanje snovi, aktivnost, pozornost in interes učencev, odnos učencev do predmeta, samostojnost učencev in na odnos med učiteljem in učenci?
- Pri katerem predmetu imajo po mnenju učiteljic igre najbolj pozitiven učinek?
- Koliko vzgojno-izobraževalnih smotrov lahko s pomočjo iger dosežemo?
- Kako pogosto bodo učiteljice igro uporabljale v novi šoli in zakaj?

Osnovna raziskovalna metoda je bila kavzalno neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja. Osnovna raziskovalna tehnika, s pomočjo katere smo zbrali podatke, je bil anketni vprašalnik. Podatke smo računalniško obdelali s statističnim programskim paketom SPSS.

Raziskovalni vzorec predstavlja slučajnostni izbor učiteljic razrednega pouka (n=50) prvih in drugih razredov osnovne šole. Vzorec je zajel polovico učiteljic prvih in polovico učiteljic drugih razredov mariborskih osnovnih šol.

4. Rezultati obdelave podatkov in interpretacija

Glede na dobljene podatke lahko sklepamo, da se anketirane učiteljice zavedajo pomena iger za otrokov razvoj, zato igre pogosto vključujejo v pouk. Dobljeni podatki nam kažejo, da učiteljice igre pri pouku uporabljajo vsaj enkrat tedensko (24%), velika večina učiteljic (76%) pa igre vključuje v pouk vsak dan.

Učiteljice so navedle številne razloge za pogosto uporabo iger pri pouku, ki smo jih prikazali v tabeli 1.

Tabela 1: Rangirani razlogi za pogosto uporabo iger pri pouku

Rang	Razlogi pogoste uporabe iger pri pouku	f	%
1	igre učence močno motivirajo	18	36,0
2	v igrah so učenci spontani, sproščeni in razigrani	14	28,0
3	igre podaljšajo pozornost, pozornost in koncentracijo	9	18,0
4	učenci v igrah radi sodelujejo	9	18,0
5	preko iger si snov bolje zapomnijo, zapomnijo si več snovi	8	16,0
6	igre popestrijo pouk	7	14,0
7	igre ustrezajo razvojni stopnji otrok	6	12,0
8	pri igrah otroci razvijajo medosebne, socialne odnose	5	10,0
9	pri igrah so aktivni, se počutijo pomembne, si pridobivajo izkušnje	5	10,0
10	snov osvojijo na prijeten, igriv način, združujejo prijetno s koristnim	5	10,0
11	kar se naučijo preko iger, manj pozabijo	4	8,0
12	če se učijo s pomočjo iger, snov bolje razumejo	4	8,0
13	učenci nimajo občutka, da se preko iger učijo	3	6,0
14	s pomočjo iger lahko učencem približamo predmet in snov	2	4,0
15	igre poskrbijo za prijetnejše počutje	2	4,0
16	pri igri nehote pokažejo svoje znanje in zrelost	2	4,0
17	preko iger lažje dojemajo zahtevnejše učne snovi	1	2,0
18	igre zmanjšujejo oster prehod iz vrtca v šolo	1	2,0
19	igre so del otrokovega življenja	1	2,0
20	igre na nek način učence tudi vzgajajo	1	2,0
21	igre so učencem spodbuda za nadaljnje delo	1	2,0

Glede na navedene razloge za pogosto uporabo iger pri pouku lahko sklepamo, da učiteljice iger ne uporabljajo le zato, da bi popestrile pouk, temveč da je uporaba iger pri pouku v nižjih razredih osnovne šole glede na stopnjo otrokovega razvoja v tem času in glede na številne pozitivne lastnosti, ki jih lahko igri pripišemo, prej nujna kot pa zgolj popestritev.

Najpomembnejši razlog za vključevanje iger v pouk vidijo učiteljice zlasti v motivaciji, ki jo s pomočjo iger lažje dosežejo. Prav tako so velik pomen pogoste uporabe iger pripisale spontanosti, sproščenosti in razigranosti učencev, povečanju pozornosti in koncentracije ter lažji zapornitvi snovi. Igre poskrbijo za prijetno počutje v razredu ter tako zmanjšajo pritisk. Ker ustrezajo otrokovi razvojni stopnji, v njih radi sodelujejo in ker jih obvladajo, se počutijo pomembne. Učenci prvih in drugih razredov so na konkretnem nivoju mišljenja in igre jim omogočajo, da svet lažje spoznavajo in dojemajo. Z aktivno udeležbo v igrah si pridobivajo izkušnje, razvijajo medosebne odnose ter se izpopolnjujejo v socialnih veščinah. Igre združujejo prijetno s koristnim, saj učenci snov usvojijo na prijeten in igriv način. Učiteljice so

prav tako poudarile, da učenci s pomočjo iger pridobljeno snov bolje razumejo in si jo hitreje zapomnijo, saj nimajo občutka, da jim igre prinašajo tudi znanje.

Tudi učiteljice, ki iger v pouk ne vključujejo pogosto (vsak dan), temveč redko (enkrat tedensko) so pri uporabi iger pri pouku videle številne prednosti, vendar pa so poudarile, da iger v pouk ne velja vključevati prepogosto. Poudarile so, da učilnice ne velja spremeniti v igralnice, saj morajo učenci kmalu po vstopu v šolo spoznati različne šolske dejavnosti in metode dela. Po njihovem mnenju se zdi uporaba iger upravičena, vendar le do določene meje.

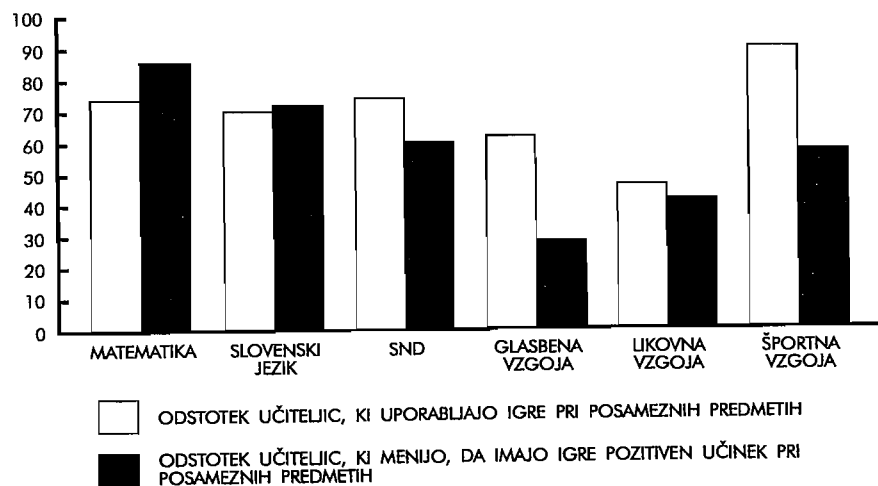
Da s pogostostjo uporabe igre pri pouku ne smemo pretiravati, nam potrjujejo tudi naslednji podatki. Večina anketiranih učiteljic (84%) meni, da je mogoče s pomočjo iger v nižjih razredih osnovne šole doseči večino vzgojno-izobraževalnih ciljev, ne pa vseh, 16% anketiranih učiteljic pa meni, da igre uspešno pripomorejo k uresničitvi le nekaterih vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Zanimiva je primerjava o pogostosti uporabe iger pri posameznih predmetih z mnenjem učiteljic o pozitivnem učinku iger pri posameznih predmetih. Kljub temu, da je največ anketiranih učiteljic (86%) odgovorilo, da vidi najbolj pozitiven učinek iger pri urah matematike, pa največ učiteljic (90%) igre najpogosteje uporablja pri urah športne vzgoje. To nas ne preseneča, saj je pri športni vzgoji mogoče izvesti najrazličnejše igrice, pri čemer niso potrebni posebni pripomočki. Igre za pouk matematike pa so najučinkovitejše, če jih izvajamo v majhnih skupinah, tako da kar najbolj zaposlijo vsakega posameznega učenca. Zato navadno potrebujemo kar največ kompletov že izdelanih iger. Razveseljuje podatek, da kljub temu kar 74% učiteljic uporablja igre pri urah matematike in urah spoznavanja narave in družbe. Nekoliko manjši odstotek učiteljic (70%) pa igre uporablja pri urah slovenskega jezika. Učiteljice najredkeje uporabljajo igre pri urah glasbene in likovne vzgoje. To pa ne pomeni, da iger pri omenjenih predmetih skorajda ni, saj 62% učiteljic igre uporablja pri pouku glasbene vzgoje, nekoliko manj kot polovica (46%) anketiranih učiteljic uporablja igre pri pouku likovne vzgoje.

Glede učinka, ki ga imajo igre pri posameznih predmetih, pa smo dobili naslednje podatke. Največ anketiranih učiteljic (86%) je menilo, da imajo igre najbolj pozitiven učinek pri urah matematike, takoj za tem je največ učiteljic (72%) pripisalo pozitiven učinek iger uram slovenskega jezika, nato pa (60%) uram spoznavanja narave in družbe.

Le 28% učiteljic misli, da ima igra pozitiven vpliv pri pouku glasbene vzgoje.

Diagram 1: Razmerje med pogostostjo uporabe iger in pripisanim pozitivnim učinkom iger pri posameznih predmetih



Zanimalo nas je še, kakšen vpliv ima igra po mnenju učiteljic na učni uspeh, trajnost znanja, razumevanje snovi, aktivnost, pozornost in interes učencev, odnos učencev do predmeta, samostojnost učencev in na odnos med učiteljem in učenci (tabela 2).

Tabela 2: Vpliv igre na učni uspeh, trajnost znanja, razumevanje snovi, aktivnost, pozornost in interes učencev, odnos učencev do predmeta, samostojnost učencev in na odnos med učiteljem in učenci

Vpliv iger na:	pozitiven		nevtralen		negativen	
	f	%	f	%	f	%
učni uspeh	36	72,0	14	28,0	0	0,0
trajnost znanja	41	82,0	9	18,0	0	0,0
razumevanje snovi	41	82,0	9	18,0	0	0,0
aktivnost učencev	49	98,0	1	2,0	0	0,0
pozornost učencev	45	90,0	5	10,0	0	0,0
interes učencev	48	96,0	2	4,0	0	0,0
odnos do predmeta	40	80,0	10	20,0	0	0,0
samostojnost učencev	32	64,0	18	36,0	0	0,0
odnos učitelj - učenec	48	96,0	2	4,0	0	0,0

Iz tabele 2 lahko razberemo, da vse anketirane učiteljice pripisujejo igri pozitiven ali pa najmanj nevtralen vpliv na učni uspeh, trajnost znanja, razumevanje snovi, aktivnost, pozornost in interes učencev, odnos učencev do predmeta, samostojnost učencev in na odnos med učiteljem in učenci.

Po nekaterih podatkih (Bognar, 1987) so igre najbolj primerne za otroke, ki imajo kakršnekoli težave, zato smo skušali spoznati mnenje učiteljic o tem, na katere učence, glede na učni uspeh, imajo igre najbolj pozitiven vpliv. 60% anketiranih učiteljic meni, da ima igra najbolj pozitiven vpliv na slabše učence, 38% pa jih meni, da imajo igre pozitiven vpliv prav na vse učence, ne glede na njihovo uspešnost. Le dva odstotka učiteljic meni, da igra najbolj pozitivno vpliva na boljše učence.

Glede na to, da bodo po novem Zakonu v osnovno šolo všolani leto dni mlajši otroci, nas je ob koncu zanimalo, kako pogosto bodo učiteljice uporabljale igro v novi šoli. Ker je večina učiteljic zapisala, da je prva triada posebno pomembna za pridobivanje osnovnih znanj in spretnosti, ki jih lahko učenci prve triade še najbolj uspešno pridobijo skozi igro, so vse učiteljice navedle, da bodo igre pri pouku v prihodnosti uporabljale vsaj tako pogosto ali celo pogosteje kot sedaj. Učiteljice so navedle prav take razloge za pogosto uporabo iger pri pouku, kot so prikazani v tabeli 1. Skoraj vse anketirane učiteljice (92%) pa so kot najpomembnejši razlog pogoste uporabe iger navedle zgodnejše všolanje otrok.

5. Zaključek

Kljub temu, da smo v raziskavo zajeli le majhen vzorec osnovnošolskih učiteljic prvih in drugih razredov, kar ne dopušča možnosti posploševanja, nas dobljeni podatki na našem vzorcu razveseljujejo, saj kažejo, da se učiteljice, ki poučujejo v nižjih razredih osnovne šole zavedajo vloge iger pri bogatitvi otrokove osebnosti, napredovanju v gibalnem, čustvenem, socialnem in spoznavnem razvoju. Med anketiranimi učiteljicami je bilo največ tistih, ki igre vključujejo v pouk pogosto (vsak dan). Najpogosteje uporabljajo igre pri športni vzgoji, največji učinek pa imajo po mnenju večine anketiranih učiteljic igre pri pouku matematike.

Spoznali smo, da popestritev pouka ni edini in najpomembnejši razlog vključevanja iger v pouk, kajti učiteljice so navedle še številne prednosti iger pred drugimi metodami dela. Učiteljice igre pogosto vključujejo v pouk zlasti zaradi motivacije in zato, ker igre omogočajo otrokom, da so sproščeni, spontani in razigrani. Prav tako imajo igre po mnenju večine anketiranih učiteljic pozitiven vpliv na aktivnost in interes učencev, pozitiven odnos med učiteljem in učenci in pozornost učencev. Igra je tako v nižjih razredih osnovne šole nepogrešljiva učna metoda, glede na predvidevanja učiteljic pa bodo igre vsaj tako pogosto kot doslej razveseljevale otroke na začetku šolanja tudi v prihodnosti.

Anketirane učiteljice se zavedajo, da vseh učnih ciljev ne moremo doseči le z igrami, zato je treba določiti ustrezno razmerje med igrami in delom, razigranostjo in resnostjo ter zbranostjo in sproščenostjo.

LITERATURA

1. Bognar, L.: Igra na pouku na začetku šolanja, Državna založba, Ljubljana, 1987.
2. Falatov, V.M.: Življenje je učna ura, učna ura je življenje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1993.
3. Lenardič, D.: Zlata pravila življenja, Dema intershop, Ljubljana, 1991.
4. Musek, J., Pečjak, V.: Psihologija, DZS, Ljubljana, 1992.
5. Smith, P. K.: Childrn's play: Research Developments and Practical Applications, Gordon and Breach Science Publishers, London - Illinois, 1986.
6. Več avtorjev: Dobra igrača, Zavod Republike Slovenije za šolstvo v sodelovanju s Komisijo za oceno igrač pri Odboru za razvoj družbenega varstva otrok Slovenije, Ljubljana, 1991.
7. Zbirka Cicibanove urice, Igra in igrača, Zveza prijateljev mladine Slovenije, Ljubljana, 1981.

Katarina Lenarčič

Uporaba didaktične sestavljanke pri pouku

Strokovni članek

UDK 371.67

DESKRIPTORJI: didaktična sestavljanke, tridimenzionalna učila, igra, konstruiranje, integrirani pouk

POVZETEK - V prispevku predstavljamo vključevanje didaktične sestavljanke Lego Dacta v delo v razredu. Predstavljamo sestavljanke, način uvajanja le-te v učno delo in ključna vodila pri poučevanju s tridimenzionalnimi učili. Ugotavljamo, da se učenci pri aktivnem delu z didaktično sestavljanke preko igre in raziskovanja veliko naučijo in si razvijejo najrazličnejše sposobnosti. Če želimo, da bodo učenci pri delu aktivni, ustvarjalni in zadovoljni, moramo pri vodenju pouka z didaktično sestavljanke upoštevati nekatera pomembna načela.

Professional paper

UDC 371.67

DESCRIPTORS: didactic puzzles, three-dimensional teaching aids, play, construction, integrated classes

ABSTRACT - The article presents the application of the Lego Dacta didactic puzzle into lessons. It introduces the puzzle, and how it can be included into lessons. It also presents the key instructions for the use of three dimensional teaching aids. When involved in active work with a didactic puzzle, pupils can learn and develop their abilities through play and discovery. If we want them to be active, creative and satisfied in their work, certain principles must be observed when including didactic puzzles into lessons.

Že stari Kitajci so vedeli, da je učenje kot veslanje navzgor po deroči reki. Stati na mestu pomeni nazadovati. Danes velja to bolj kot kdajkoli prej. Pridobivanje znanja postaja iz dneva v dan bolj usodno povezano z mnogimi poklici. Razvoj na vseh področjih je v zadnjem času izredno hiter, tako da posamezna spoznanja hitro zastarevajo, nova pa se kopičijo.

Učenje lahko postane nezanimivo, pusto in odbijajoče, če posameznik zanj ni ustrezno motiviran. Tradicionalna šola vidi bistvo učenja v usvajanju znanj, spretnosti in navad. V šoli tako ni pomembna aktivnost kot proces učenja, ampak učenčev izdelek, znanje in vedenje. Posledice takšnega pojmovanja učenja so hitro pozabljanje, nizka motivacija in slaba povezava znanj. Iskanje novih prijemov v šolskem prostoru se krepi po vsem razvitem svetu. Vse inovacije, ki v šoli nastajajo, imajo namen izboljšati znanje učencev ter jih po zanimivi in privlačni poti pripeljati do čim boljših rezultatov. V zadnjem času se v naših šolah kot novost uvaja projektno učno delo, nivojski pouk, integrirani pouk itd. Pestrost učnih metod in oblik dela, ki učence motivirajo za delo, je treba še dodatno podkrepiti. To lahko dosežemo z igro. Igra in delo sta dejavnosti, ki sta usmerjeni k okolju, pomenita človekovo razmerje do narave in družbe. Med igro in delom ni ostre meje. Otrok postopoma preide od igre k dejavnostim, ki jih prištevamo k njegovim delovnim

nalogam. Domiselno vključevanje didaktičnih iger v pouk omogoča doseganje ciljev na čustvenem in intelektualnem področju.

Ta spoznanja skušamo upoštevati pri svojem integriranem delu v razredu. Uporabljamo najrazličnejše metode in oblike, kajti le tako je uspešnost pouka možna. V pouk vnašamo veliko terenskega dela, raziskovanja, eksperimentiranja, nivojskega dela v skupinah in veliko igre. Občasno vključujemo v pouk sestavljanko *LEGO DACTA*. Ob takšni pestrosti učnih metod in oblik dela so učenci ves čas aktivni in ustvarjalni. Tako hitro dobimo povratno informacijo, kako posameznik v razredu napreduje.

V nadaljevanju bomo predstavili didaktično sestavljanko *LEGO DACTA*, njeno vključevanje v šolsko delo in njen pomen pri pouku.

Na osnovi izkušenj z otroki v resničnih izobraževalnih situacijah in z dognanji znanih pedagogov, kot so Komensky, Vigotski, Piaget idr. so izdelovalci tridimenzionalnih učil - sestavljanek mnenja, da uporaba prostorskih učil lahko izboljša kvaliteto pouka. Skozi igro, ki jo vključimo v pouk, se otroci nehote veliko naučijo, hkrati pa so pri delu sproščeni in zadovoljni.

LEGO DACTA sestavljanka je ena od didaktičnih iger, s katero se lahko učenec marsičesa nauči. Pri delu gradi, povezuje gradnike med seboj, jih primerja in išče enakosti, pri čemer prihaja do različnih spoznanj. Do stvari, ki jih je spoznal pri aktivnem delu, je prišel sam, z različnimi pristopi, zato si jih bo tudi hitreje in bolje zapomnil. Otrokov zaznavanje in pomnjenje v osnovni šoli je najučinkovitejše takrat, ko otrok stvari najprej vidi, da si jih zna predstavljati. Nato je treba učencem ponuditi materiale, ki jih otipa, preizkuša in preko dela z njimi prihaja do spoznanj in rešitev. Veliko manj pa otrok v tem obdobju razume in si zapomni, če poslušata učiteljevo razlago in še manj, če mora o stvareh sam prebrati v učbeniku.

Veliko omenjenih značilnosti pri integriranem pouku, v katerega vključujemo delo s sestavljanko, je možno opaziti. Kadarkoli obravnavamo novo temo, si, če je le mogoče, stvari ogledamo v živo, ali pa vsaj s pomočjo čim bolj nazornih slik. Za popestritev dela, za boljše motivacijo in za trdnejšo usvojitev znanja vključujemo v pouk tudi *LEGO* sestavljanko. Učenci z gradniki oblikujejo in gradijo posamezne predmete iz obravnavane teme in jih potem smiselno sestavijo v celoto. Dejstva, pojme in vedenja, ki so jih preko aktivnega dela z igro - sestavljanko in s pomočjo kombiniranih učnih metod in oblik dela spoznali, si dobro zapomnijo.

Kadar vključimo v pouk sestavljanko, se v dopoldnevu vrstijo in prepletajo znanja iz obravnavanega tematskega sklopa pri različnih predmetih. Matematična znanja takrat navadno utrjujemo z različno, nivojsko zastavljenimi nalogami. Pri slovenskem jeziku opisujejo in sestavljajo zgodbe, pesmice, stripe, prav tako v višjih težavnostnih stopnjah. Likovno ustvarjanje predstavlja risanje skice, tehnično vzgojo pa delo s sestavljanko. Med delom se lahko tudi razgibajo z zanimivimi vajami, ki se nanašajo na obravnavo tematskega sklopa. Prav tako lahko ob obravnavani snovi prepevamo in glasbeno ustvarjamo. Možnosti in načinov je zelo veliko.

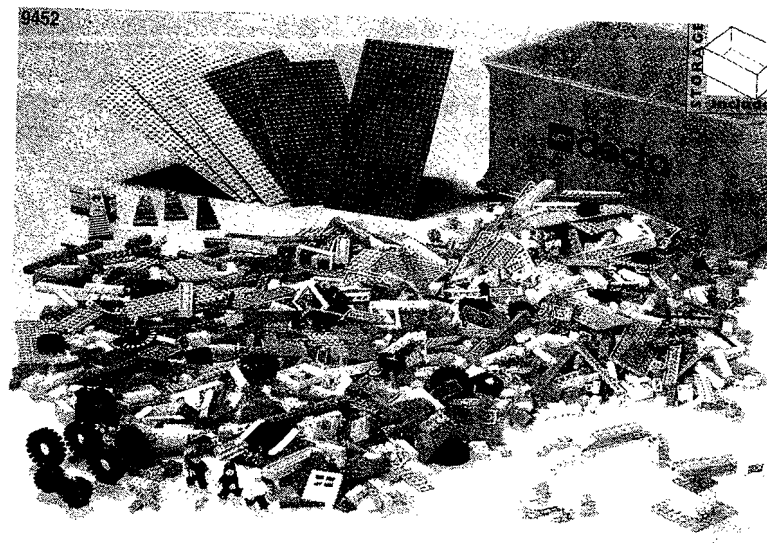
Poskrbimo torej, da bo otrokovo delo v šoli zanimivo, ponudimo mu najrazličnejša učila, ki mu bodo pomagala razumeti odnose med stvarmi, ponudimo mu privlačen material, ki ga bo z delom preko igre spodbujal k ustvarjalnosti, tako da bo z njim gradil in mislil.

Na učila, kot so sestavljanka *LEGO DACTA* je treba gledati kot na sredstvo, ki pomaga pri izobraževanju mladine od vrtca pa do univerze.

Ključna vodila poučevanja z zbirkami *LEGO DACTA* so:

- učenje ob igri,
- učenje ob raziskovanju,
- učenje ob reševanju problemov,
- dejavna vloga učencev v učnem procesu,
- učenci naj se zabavajo, ko sodelujejo pri pouku,
- potek in vsebino naj nadzoruje učitelj (Anov, 1993, str. 4).

Osnovna zbirka - sestavljanka *LEGO DACTA* z oznako 9452 je namenjena delu na razredni stopnji. Z omenjeno zbirko učenci že nekaj let tekmujejo na regijskih in državnih tekmovanjih mladih tehnikov 3. in 4. razreda v konstruiranju. V ličnem rdečem zabojčku je shranjenih 2153 elementov, iz katerih se da sestaviti številne preproste in zahtevne konstrukcije.



Gradnikom je priloženih šest plošč, dimenzij 13 krat 26 centimetrov na katerih lahko učenci gradijo trdno konstrukcijo. Ni pa nujno, da gradijo na plošči, saj lahko izdelek stoji samostojno na tleh ali na mizi. Za živahno (življenjsko) popestritev izdelanih konstrukcij je v zbirki 12 figuric, ki se po želji dajo sestaviti v moške ali

ženske podobe z lasmi, pokrivali in različno kombiniranimi oblačili. Postaviti jih je možno v različni položaj. Priloženih je še 6 cvetličnim šopkom podobnih oblik, kjer se cvetovi dajo različno barvno kombinirati. Pomemben element osnovne zbirke je slikovna priloga gradnikov z zapisom ustreznega števila posameznih gradnikov v zbirki. Ta priloga je zelo dobrodošla za kontrolo stanja v zbirki, ki ga je treba otrokom privzgojiti, če želimo, da bodo tako priljubljeno didaktično igračo lahko uporabljale tudi naslednje generacije otrok v šoli. *LEGO* sestavljanke je učilo, ki ne zastari.

Večina gradnikov v zbirki je v dveh osnovnih barvah, v rdeči in rumeni. Osnovni gradniki so štirih različnih dolžin, glede na število spojnih izboklin na vrhu kocke in dveh širin, enojne in dvojne. V zbirki so štiri različne dolžine kock, ki imajo ob straneh luknjice. Skoznje lahko vstavimo 6 cm dolgo paličico, ali pa v luknjico vstavimo dva različno oblikovana spojna čepka. Na omenjene paličice se dajo pritrditi tri različne oblike kolesc, na katere lahko vgradimo tri različne velikosti gum. 16 različno dolgih in različno širokih tankih sivih ploščic je primernih za vsakršno gradnjo modelov. V zbirki je kar nekaj elementov, ki ob spajanju dveh delov omogočajo gibljivo konstrukcijo. Ti elementi so primerni za prikaz gibanja priklopnikov, pri gradnji dvigal, žerjavov itd. Zanimivi so tudi trije elementi, ki so podobni preprostemu vitlu na katerega lahko privežemo priloženo vrstico in nanjo navežemo posebej oblikovano kljukico. S tem se da lepo prikazati dviganje tovora z žerjavom, dviganje vedra z vodo iz vodnjaka, itd. Nepogrešljivi elementi v zbirki so tudi vrtljivi gradniki, na katere lahko poljubno gradimo. Sestavimo lahko vrtljivo vetrnico pri mlinu, mlinsko kolo, vrtljivi sedež v gradbenem stroju ipd. Učenci pogosto sestavljajo tudi stavbe. Pri tem uporabljajo osnovne gradnike, h katerim lahko kombinirajo dvojne zanimivo oblikovani vrat, tri oblike oken in strešno opeko. Prav tako lahko tudi sestavljenim vozilom vgradijo dve različni obliki že oblikovanih vetrobranskih stekel.

Število gradnikov v eni zbirki zadostuje za delo skupine 6 do 8 otrok, če gradijo manjše modele, tudi za deset.

Z osnovno zbirko *LEGO DACTA* lahko učenci sestavljajo posamezne predmete iz obravnavane snovi, ali pa prikažejo celo obravnavano temo.

Iz sestavnih delov je mogoče konstruirati (sestaviti):

- vozila vseh vrst, preproste stroje, bivališča - hiše, stolpnice, najrazličnejše zgradbe, stanovanjske prostore,
- življenjske situacije: v bolnišnici, na letališču, v pristanišču, na avtobusni ali železniški postaji, na gradbišču, na komunalni deponiji, v gozdu, na kmetiji, v tovarni,
- svet živali, fantazija - svet dinozavrov, robotov, vesoljcev itd.

Vse te teme so sestavni del obravnavanih učnih tem iz učnega načrta. Zakaj ne bi kdaj pa kdaj kombiniranih ur likovne vzgoje s tehnično vzgojo popestrili tudi s sestavljanke.

Učenec si pri delu s sestavljanke razvija:

- čutno zaznavanje: vidno in tipno razločevanje (barva, oblika, velikost, struktura);
- gibalne sposobnosti: koordinacija roka - oko, fina motorika prstov, gibanje in koordinacija oči, rok in prstov;
- socialne komponente, samospoštovanje, raven koncentracije, potrpežljivost, sodelovanje, strpnost in pazljivost;
- ustvarjalnost: eksperimentiranje, odkrivanje, razvoj idej, reševanje problemov, iznajdljivost, samopomoč;
- umske sposobnosti in zmožnosti za presojo, načrtovanje, oblikovanje, konstruiranje, računanje, razločevanje, klasifikacijo, vrednotenje, reševanje problemov, ugotavljanje vzrokov in posledic (Florjančič, Tomšič, 1993, str. 1).

Kako uvajati sestavljanke v pouk? Prva stopnja ustvarjalnega procesa je spoznavanje gradiv, gradnikov, njihovih značilnosti in možnosti, ki jih nudijo pri gradnji. Šele nato je mogoče gradiva uporabljati na vedno nove načine, v novih zvezah odkrivati novo in nabirati nove izkušnje. Torej je prav, da predhodno naredimo z učenci nekaj osnovnih vaj, preden prvič začnemo delati z lego gradniki. Tudi pri teh prvih, osnovnih vajah se učenci učijo na svoj način. Pri teh vajah lahko:

- urejamo gradnike po velikosti, obliki, barvi ali kriteriju, ki ga predlagajo učenci sami;
- poimenujemo in označujemo gradnike z imeni, oznakami, ki si jih lahko izmislijo učenci;
- sestavljamo sezname gradnikov glede na imena, ki so jih dali učenci (delitev dela na skupine);
- urimo osnovne spretnosti pri sestavljanju in razstavljanju gradnikov;
- urejamo zbirke po končanem delu ali vsaj na določeno obdobje; učenci se morajo naučiti stanje v zbirki kontrolirati, le tako lahko privzgojimo pravilen odnos do skupne lastnine; začetno doslednost hitro sprejmejo kot trajno nujnost (Florjančič, Tomšič, 1993, str. 2).

Pri urejanju zbirke učenci nehote primerjajo, klasificirajo, urejajo in štejejo.

Osnovne začetne vaje so prijetne, če so povezane z igro. Oglejmo si nekaj možnih primerov:

- izdelava barvnega mozaika; vodoravnega, navpičnega, valovitega vzorca po nareku ali po opazovanju v določenem času;
- oblikovanje simetričnih ali nesimetričnih vzorcev, črk, številčk;
- gradnja dela modela nekega predmeta, živali (gornjega, spodnjega, prednjega) po skupinah in nato sestavljanje delov v celoto;
- nadaljevalna gradnja: vsaka skupina gradi na osnovni plošči po dve minuti in ploščo z delnim izdelkom odda naslednji skupini, ta jo po dveh minutah sestavljanja odda tretji skupini in tako naprej; iz ra-

zličnih prispevkov lahko slučajno nastane zanimiv predmet, ki je lahko snov za zanimiv razgovor;

- skupini pokažemo predmet za kratek čas, nato skrivaj odstranimo enega ali več delov; skupina mora dele poiskati v zbirki in jih vstaviti na pravo mesto;
- učenci gradijo poljubne modele, sošolci z omejenim številom vprašanj ugibajo za kateri predmet gre;
- dva učenca ali manjša skupina učencev dobi enako število gradnikov in enako nalogo; zmaga tisti, ki nalogo opravi prvi;
- ena skupina skicira idejo za gradnjo modela, druga skupina model zgradi oziroma si izmenjata skico in po njej sestavljata obe skupini;
- med dva učenca postavimo vidno prepreko; prvi opisuje model, drugi ga po opisu gradi;
- skupine sestavljajo stolp z gradniki sestavljanke; zmaga skupina, ki zgradi najvišji stolp, ne da bi se podrl;
- skupine sestavljajo most: nalogo na različne načine zastavimo, tako da učenci razmišljajo in poizkušajo - npr.: "Ali lahko zgradite most, ki bo dolg kot to ravnilo?" Ali lahko zgradite tako trden most, da bo prenesel obremenitev zabožčka za gradnike?" itd.

Ob takem načinu dela se bodo učenci naučili logičnega mišljenja, znali bodo določiti vzrok in posledico ter definirati in sintetizirati svoja opažanja (Florjančič, Tomšič, 1993, str. 2-3).

Pri začetnih vajah se lahko zelo dobro razvija tudi ustno ali pisno izražanje. Učencem na primer pokažemo sliko pajaca, robota ali česa podobnega, oni pa ga skušajo sestaviti iz lego gradnikov. Ko ga sestavijo, ga opisujejo, pišejo o njem zgodnico, pesmico, delajo strip ipd.

Pri učnem delu z *LEGO DACTA* sestavljanke moramo upoštevati naslednja načela:

1. Otrokov razvoj je odvisen od spodbud, njegove aktivnosti in izkoriščanja lastnega potenciala.
2. Uporaba konkretnih učil je bistvena za otrokov razvoj v zgodnjem obdobju.
3. Ustvarjalnost spodbujamo z izzivi.
4. Motivacija za učenje se pojavi, ko otrok uporablja znane in zanimivi materiale.
5. Delo v skupini spodbuja sodelovanje in razvoj socialnih sposobnosti.
6. Tematski pristop povezuje učne izkušnje.
7. Učitelj mora presoditi, kaj je primerno za posameznega učenca in za razred.
8. Potrebe posameznih učencev, zanimanja in sposobnosti je treba izkoristiti in upoštevati tako, da prispevajo k bogatenju izkušenj v oddelku.
9. Končni produkt ni tako pomemben, kot je proces, pri katerem otrok preizkuša ideje in odkriva nove možnosti. Domišljija in ustvarjalnost nadomestita tehnično in vizualno popolnost.

10. Po končanem delu morajo učenci imeti možnost:

- pogovora o sestavljenem izdelku (poimenovanje sestavin, opis in prikaz delovanja, opis uporabe, razlaga poteka gradnje, grafične predstavitve, fotografiranje, razstave itd);
- preizkušanja modela, samostojno in v skupini;
- pisnega izražanja o sestavljenem izdelku (zgodba, strip);
- izmenjave idej kako je ideja nastala, katere nove ideje so preizkusili, ali se da model nadgraditi, spremeniti, izboljšati (Florjančič, Tomšič, 1993, str. 1-2).

Kadar gre za obravnavo določene teme, učitelj predlaga vsebino, ki jo bodo učenci zgradili. Ta način razvija sposobnost za prenos z besedo izražene ideje v tridimenzionalno obliko. Učenci naj pred sestavljanjem širših tem narišejo skico zamišljene ideje ter tako svoj dvodimenzionalni prikaz sestavijo s tridimenzionalno sestavljanke. Z izdelavo skice se urijo v oblikovanju preproste tehnične risbe.

Posebej lahko poudarimo, da je delo z omenjeno sestavljanke zelo dobrodošlo ne le za motivacijo k ustvarjanju, pač pa tudi za umiritev in zaposlitev "živahnih in nemirnih" učencev v oddelku.

Dobro je ponuditi učencem zanimive načine dela, z najrazličnejšimi materiali, pri čemer bodo na zanimiv in igriv način prišli do znanja. Koristna je možnost ustvarjalnega dela v skupini. Ne pozabimo na igro, pri kateri učenci enakopravno sodelujejo, vsak lahko pokaže kar zna in zmore, vsak se lahko na svoj način uveljavi. Poseben pomen imajo prav gotovo konstrukcijske igre, ki na trenutke že preraščajo v delo. Eno takšnih ustvarjalnih iger omogoča tudi *LEGO DACTA* sestavljanke, ki spodbuja učence k nabiranju izkušenj, spretnosti, ustvarjalnosti in znanj ter prispeva k uveljavitvi tolikokrat omenjene "prijazne šole".

LITERATURA

1. Anov, A., Falbel, A., Tomšič, M.: Poučevanje s tridimenzionalnimi učili, Gradivo za seminar, Zavod RS za šolstvo in šport, Radovljica, 1993
2. Florjančič, F., Tomšič, M.: Tehnologija in oblikovanje na razredni stopnji osnovne šole, Izvleček iz priročnika, Gradivo za seminar, Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana, 1993

Vzgoja kot proces kultiviranja človekove narave

Strokovni članek

UDK 37.01

DESKRIPTORJI: vzgoja, osebnost, socializacija, družba

POVZETEK - Vzgoja je proces oblikovanja človeka z vsemi njegovimi fizičnimi, intelektualnimi, moralnimi, estetskimi in delovnimi kvalitetai. To je proces, ki poteka trajno in je priprava mladih za življenje v družbi. Z vzgojo želimo zgraditi in oblikovati osebnost, zato mora biti vzgoja nameren, načrtovan in organiziran proces, ki teži k oblikovanju svobodnega človeka, v katerem se harmonično združuje telesna skladnost, lepota in zdravje, duhovno bogastvo, moralna moč in dobrota, estetski smisel za skladno in lepo, kultura dela in tehnična kultura.

Za otrokov osebni razvoj je nujno njegovo vraščanje v določeno skupnost. To pa je hkrati omejevanje njegovega osebnega razvoja. Z ustrežno vzgojo omogočamo vsakemu posamezniku kar najbolj popoln individualni razvoj.

Vzgoja je enoten proces, v katerem bi lahko izpostavili naslednje sestavine: telesna vzgoja, umska, moralno-etična, estetska, vitalna in socialno-psihološka.

Professional paper

UDC 37.01

DESCRIPTORS: education, personality, socialization, society

ABSTRACT - Education can be characterized as a process which forms the human being shaping all his/her physical, intellectual, moral, aesthetic and work qualities. It is a continuing process of preparing the young for life in the society. Since the purpose of education is to build and form a strong personality, it needs to be a well-planned and organized process directed towards forming a free human being in whom physical harmony, beauty and health, spiritual wealth, moral goodness, aesthetic feeling for harmony and beauty, work culture and technical culture can all be united in a balanced way.

For personal development the child needs to become firmly rooted in a certain community which at the same time poses limitations on this development. Proper education enables each individual most complete individual development.

Education is a uniform process including: physical, intellectual, moral and ethical, aesthetic, vital, social and psychological elements.

1. Vzgoja, njeni cilji in naloge

Osnovni smisel vzgoje v njenem najširšem pomenu je prenašanje prejšnjih izkušenj človeštva, kulturne in civilizacijske dediščine na nove generacije, ki se šele pripravljajo na življenje. Ob tem si mladi prisvajajo znanja, spretnosti in navade, dosežke znanosti in umetnosti, proizvodnje in tehnike, moralne norme in razumevanja, do katerih so prišli njihovi predniki. Priprava novih generacij za življenje in delo v družbi, za nadaljevanje tistega dela, ki ga je človeštvo pričelo in izvedlo v

svojem zgodovinskem razvoju do danes, je ena temeljnih predpostavk eksistence in razvoja človeške družbe (Vukasović, 1990, str. 39).

Po tej definiciji vključuje vzgoja proces oblikovanja človeka skozi posredovanje znanj, spretnosti in navad, norm ter razumevanj iz "generacije v generacijo" posameznikov. Vzgoja je priprava teh posameznikov za življenje v družbi, kar je pogoj, da družba lahko obstaja in se reproducira. Vzgojanje je proces razvoja posameznikove osebnosti, njegovega vključevanja v družbo, njegovega prilagajanja le-tej in proces, v katerem si družba zagotovi svoj obstoj in trajanje.

Z vzgojo želimo zgraditi in oblikovati osebnost. To je dolgotrajen in sestavljen proces. Dogaja se v vseh manifestacijah življenja. Na vzgojo deluje: način življenja, družbeni odnosi, sredstva informiranja, kulturne institucije, pa tudi družbena angažiranost vzgojitelja, njegovi osebni pogledi in drugo.

Vzgoja je načrtovan, organiziran proces z namenom, da se individuum preobrazí v popolnejšo osebnost. Neodvisno od tega, kdaj in kje se realizira, njeno bistveno obeležje je zavestnost cilja in intencija.

Glavna značilnost vzgoje v starih Atenah je ideja humanistične vzgoje - vzajemna povezanost različnih vzgojnih področij: telesnega, intelektualnega, moralnega in estetskega. Humanistična pedagogika se v obdobju humanizma in renesanse v borbi proti stanovski vzgoji zgleduje po antičnem vzgojnem idealu harmoničnega človekovega razvoja.

Vzgojni ideal danes teži k oblikovanju svobodnega človeka, v katerem se harmonično združuje telesna skladnost, lepota in zdravje, duhovno bogastvo, moralna moč in dobrota, estetski smisel za skladno in lepo, kultura dela in tehnična kultura. Tak vzgojni ideal vsebuje najprogresivnejše težnje naprednih družbenih sil v preteklosti in danes.

Cilj vzgoje je na ravni družbenih vrednot neke skupnosti. Ne sme biti v nasprotju z vzgojnim idealom. Tako imajo naša vzgojna prizadevanja za cilj vzgojo svobodnega vsestransko razvitega človeka (Vukasović, 1990, str. 63-66).

Najvažnejše vzgojne naloge so razvijanje in kultiviranje telesnih sposobnosti otrok, razvijanje in kultiviranje vitalnih plati otrok; razvijanje in kultiviranje umske plati otrok, ki bi moralo vključevati ne samo vzgojo mišljenja, temveč tudi estetsko in etično vzgojo in splošno čustveno vzgojo, se pravi - navajanje otrok in mladih na zdrave odnose s soljudmi, na uglajeno in oblikovano občevanje z drugimi, na spoznavanje in razumevanje drugih, na harmonične medčloveške odnose in ne nazadnje tudi dušna in duhovna vzgoja, se pravi, razvijanje in kultiviranje tistih najglobljih stvari v človeku, ki bi mu pomagale odkriti lastno najglobljo resnico in svoj lastni pravi jaz (Svetina, 1990, str. 25-32).

2. Vzgoja - posameznik - družba

Vzgoja in posameznik

Osebnost je organizirana celota, določena struktura bioloških, psihičnih, socialnih in individualnih lastnosti; s čimer se izraža posebnost in enkratnost posameznika.

Proces formiranja človeka pa zahteva razvijanje in negovanje pozitivnih kvalitetskih osebnosti. Zrelo osebnost tako zaznamujejo številne človeške lastnosti, ki prihajajo do izraza v različnih odnosih, kot so: odnos do sebe, samodisciplina, odnos do soljudi, zakonski in družinski odnosi, odnos do materialnih in kulturnih vrednot. Vzgoja omogoča in pospešuje posameznikov razvoj. Posamezniku je potrebna, saj brez nje ne bi mogel preživeti. Nihče se ne rodi z zavestjo o sebi, niti z zavestjo o skupnosti; ne rodi se s sposobnostmi za življenje med drugimi; zato pa se mora usposobiti za delo in se socializirati.

Socializacija je bistvena sestavina vzgoje, je proces vraščanja človeka v socialno-kulturni sistem in se odvija pod vplivi okolja, družbene sociokulturne razvitosti in osebnih sociopsiholoških značilnosti posameznika (Lešnik, 1976, str. 147).

Vzgoja in družba

Vzgoja je kot sistematična socializacija prisotna v vseh družbah, je pa zelo raznolika in specifična. Sodobno družbeno življenje je zelo zapleteno, zato je mogoče mlade socializirati le s pomočjo izobraževanja in znanstvenih spoznanj. Učenci morajo vsrkati vase formalno kulturo in določene vodilne ideje naše civilizacije. Vsaka vzgoja ima predvsem družbeno funkcijo in je usklajena s pravili, ki vladajo v določeni družbi. Preko vzgojnega procesa družba nenehno obnavlja pogoje za lastno eksistenco.

Vrašćanje otroka v določeno skupnost je nujen pogoj za njegov osebni razvoj, saj bi zunaj družbe posameznik propadel. To vraščanje pa je hkrati omejevanje njegovega osebnega razvoja, saj je vprašanje, ali določena skupnost pri socializaciji tudi maksimalno razvije individualne značilnosti vsakega posameznika.

Na področju vzgoje se to socializacijsko protislovje izrazi kot nasprotje med interesom družbe in interesom posameznika. To nasprotje preveva vsa vzgojna prizadevanja in razmišljanja v zgodovini pedagogike in vzgoje od začetkov do danes.

Zares ustrezna vzgoja in šola bi morali upoštevati, kultivirati in razvijati vse plati in plasti človeške narave in njihovo uravnoteženo delovanje, hkrati pa upoštevati vso neskončno različnost ljudi in omogočati vsakemu posamezniku kar najbolj poln individualni razvoj, to pa seveda tako, da ne bi oviral enakopravnega razvoja drugih posameznikov v družbi. Morala bi torej poskušati uresničiti ideal kar najbolj

polnega in harmoničnega razvoja posameznika in tudi kar najbolj bogatega in harmoničnega razvoja družbe (Svetina, 1990, str. 25-32).

Socialna vzgoja

V šolah naj bi s socialno vzgojo pomagali otrokom in mladim, da bi razvili osnovne socialne sposobnosti in veščine (tako, da bi znali harmonično občevati, delati in živeti z drugimi), pa tudi svoje sposobnosti za razumevanje samega sebe in drugih. Medtem ko otroci doma in v šoli vendar dobijo vsaj nekaj znanja o tem, kako komunicirati s soljudmi (čeprav sta pogosto tudi znanje in ta usposobljenost zelo pomanjkljiva), jim skoraj nihče nič ne zna pomagati in ne pomaga pravilno spoznavati in razumeti samega sebe in drugih, še manj pa, kako je mogoče doseči zdravo notranje ravnovesje in harmonijo ali pravilno ravnati s svojim notranjim in zunanjim življenjem. Povemo jim marsikaj o pravilnem ravnanju s stvarmi, skoraj nič pa o pravilnem ravnanju s samim seboj, s svojim lastnim obsežnim in zapletenim notranjim svetom - svet nagonov, čustev, teženj, hrepenenj, razdvojenosti, dvomov, strahov, bojazni, upanja, odporov in nagnjenj, zadovoljitev in razočaranj, idej in hotenj, zmot, zablod in spoznanj in tisočerihi neodgovorjenih vprašanj. Učimo jih, kako delati v tem ali onem poklicu, nič pa, kako je treba živeti, da bi lahko živeli zares zadovoljno in lepo človeško življenje (Svetina, 1990, str. 74-87).

3. Temeljne sestavine vzgoje

V vzgojo so vključena vsa področja, kjer more delovati človek, da bi mu omogočila znanje, sposobnosti in socializacijo za čim bolj samostojno delovanje povsod oz. v mejah svojih razvojnih zmogljivosti (Lešnik, 1976, str. 147).

Vzgoje praktično ni mogoče deliti, to je povezan proces, vendar je mogoče poudariti delne sestavine vzgoje po posebnih vsebinah, posebnih delnih smotrih, metodah in sredstvih na telesno, umsko, moralno-etično, estetsko, vitalno in socialno-psihološko.

Telo je temelj človeškega bitja in ker je v šolskih letih v ospredju predvsem telesni razvoj, je izredno pomembna ustrežna telesna vzgoja. Pomembna je ne le zaradi ohranjanja in krepitev zdravja, temveč tudi zaradi ohranjanja in krepitev duševnega zdravja otrok.

Zelo pomembna plat vzgoje je umska vzgoja. To je tista plat vzgoje, ki ji naše šole namenjajo največ pozornosti. Da ne bi ostal osnovni namen šolskega dela le posredovanje faktografskega znanja, je treba delo zastaviti tako, da bi otroci resnično razvijali svoje miselne zmožnosti. Prav zmožnost razumnega, kritičnega mišljenja je v največji meri prispevala k dosežkom moderne znanosti. Razvoj vsake moderne družbe je v veliki meri odvisen od zmožnosti kritičnega mišljenja oz. od

sistematičnega seznanjanja otrok z objektivno znanstveno metodo mišljenja in raziskovanja. Morali bi se naučiti uporabljati to metodo v prirodoslovnih in humanističnih vedah, npr. v zgodovini s proučevanjem in kritičnim ocenjevanjem virov ter sklepanj, zaključkov in teorij (Svetina, 1990, str. 45).

Najvišji cilj etične ali moralne vzgoje ni to, da bi se posameznik prilagodil moralnim merilom in normam družbe. Spoznati je treba prevladujoče vrednostne vzorce, pravila in norme svoje ožje okolice. Toda, če naj se otrok razvija v samostojno človeško bitje, mora razvijati svoje lastno mišljenje in svoje lastne poglede na svet in življenje, pa tudi svoje lastne vrednostne sodbe in svoja lastna pravna merila in norme. Prav vzgoja in šolanje bi morala imeti pred očmi ta razpon moralne rasti in razvoja človeka ter omogočati svojim učencem rast od konvencionalne morale k žlahtni, avtonomni etiki.

Učitelj s pristno etično kulturo in žlahtni medčloveški odnosi v šoli so pogoj uspešne etične vzgoje. Kakršnokoli samo verbalno poučevanje morale, ki je v nasprotju z dejanskim vedenjem učitelja, čuti otrok kot zlaganost.

Moralni pouk mora biti prilagojen starostni stopnji in razvojni ravni otrok. Mlajšim posredujemo moralne vrednote, ideale in zglede z zgodbami, pravljicami, filmi; starejšim otrokom tudi z branjem ustrezne žlahtne literature, npr. življenjepisi izjemnih ljudi, s poezijo ipd.

Seznanjanje otrok z moralnimi vzorci mora biti nevsiljivo, brez moraliziranja in vsiljevanja. Šele na tej osnovi je mogoče začeti z besednim moralnim poučevanjem (Svetina, 1990, str. 53-62).

Čut za lepoto in pravo mero je ena izmed največjih sil v človeku, ki ga počlovečuje in dviguje nad živalmi. Estetski čut nas usposablja za odkrivanje in doživljanje lepote v stvareh in v svetu.

Če bi pri večini ljudi razvili pravi estetski čut, bi s tem spremenili njihov odnos do narave in do okolja in jih tako pripravili, da bi se izogibali uničevanju narave. Današnji človek pa se žal zelo malo zmeni za prave kulturne vrednote.

Najvišji cilj estetske vzgoje je, da otrokom s posredovanjem, najžlahtnejših del poezije, literature in glasbe kot tudi drugih oblik umetnosti (drame, filma, plesa, slikarstva, kiparstva, arhitekture, itn.) odpiramo vrata k najglobljim estetskim doživetjem.

Prva naloga estetske vzgoje je razvijati pri otrocih čut za lepo, za pravo mero in harmonijo, in to predvsem tako, da jim nudimo lepo, harmonično zdravo okolje.

Z aktivno estetsko vzgojo (učenje risanja, slikanja, modeliranja, domišljije) moramo prebuditi njihov estetski čut in njihovo zmožnost uživanja v lepih stvareh: v glasbi, v likovni umetnosti, literaturi, gledališču, filmu in drugih oblikah umetnosti. Vsak umsko razvit človek bi moral imeti razvito sposobnost uživati v umetnosti in lepoti, pa tudi v svojem notranjem in zunanjem življenju ravnati v skladu s čutom za pravo mero, za harmonijo, za lepoto (Svetina, 1990, str. 62-74).

Pri vitalni vzgoji gre za razvijanje in kultiviranje naše dinamične, nagonске in emocionalne narave in za pravilno harmoniziranje vseh najmočnejših dinamičnih sil v človeku: nagonov, želja, nagibov, nagonskih in emocionalnih stanj, reakcij in čustev s človekovimi osnovnimi vrednostnimi merili, z njegovimi razumskimi vpogledi in spoznanji, pa tudi z zunanjim svetom (Svetina, 1990, str. 37-44).

Socialna in psihološka vzgoja naj bi pomagala otrokom, da bi razvili osnovne socialne sposobnosti in veščine, pa tudi svoje sposobnosti za razumevanje samega sebe in drugih. Torej tistega, čemur pravimo znanje o tem, kako je treba živeti, kako uporabiti znanje iz razreda za reševanje problemov v vsakdanjem življenju. Za to je potrebno veliko znanja o človeku, veliko miselnega razumevanja, zrelosti in razumevanja samega sebe.

Psihološka vzgoja bi morala pomagati otrokom spoznavati nekatera temeljna dejstva naše človeške duševne narave in človeškega vedenja ter razumevati samega sebe in druge ljudi. Temeljna naloga psihološke vzgoje je pomagati otrokom in mladim, da bi začeli pravilno zaznavati, se zavedati svojega lastnega vedenja in počutja, njegovih učinkov na druge, kot tudi povratnih učinkov nase. Prav tako je naloga vzgoje iskanje notranje harmonije in ravnotežja v človeku, ki bi omogočala tudi harmonične odnose z drugimi ljudmi, s svetom in naravo.

LITERATURA

1. Djurić, Mihajlo: Stihija savremenosti, Društveno- filozofska razmatranja, Srpska književna zadruga, Beograd, 1972.
2. Gogala, Stanko: Obča metodika, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1966.
3. Lešnik, Rudi: Osnove pedagogike, Dopisna delavska univerza Univerzum, Ljubljana, 1976.
4. Poljak, Vladimir: Didaktika, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1974.
5. Svetina, Janez: Slovenska šola za novo tisočletje, Didakta, Radovljica, 1990.
6. Steiner, Rudolf: Pogledi waldorfske pedagogike, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1987.
7. Stres, Anton: Novi časi - nova šola, Družina, Ljubljana, 1990.
8. Vukasović, Ante: Pedagogija, Radna organizacija za grafičko djelatnost, Zagreb, 1990.
9. Walters, J. Donalt: Vzgoja za življenje, Mohorjeva družba, Celje, 1990.

NAVODILA SODELAVCEM

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

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

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

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

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

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov:

Pedagoška obzorja, Prešernov trg 3/II, p. p. 124, 68000 Novo mesto.

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

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

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

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

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

7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev:

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

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

