

P E D A G O Š K A  
O B Z O R J A

3-4

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

IZDAJATELJI:



Pedagoška obzorja Novo mesto



Pedagoška fakulteta Ljubljana

**UREDNIKI:**

- Dr. Jana Bezenšek
- Dr. Ivan Ferbežer
- Mag. Dušan Krnel
- Dr. Ilija Lavrnja
- Dr. Milan Matijevič
- 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

Po mnenju Ministrstva za informiranje šteje publikacija med proizvode, za katere se plačuje davek od  
prometa proizvodov po stopnji 5%.  
Tisk: Littera picta d.o.o.

# PEDAGOŠKA OBZORJA

## REVIJA ZA DIDAKTIKO IN METODIKO

LETO 1999

LETNIK XIV

ŠTEVILKA 3-4

### VSEBINA

<b>Dr. Martin Kramar</b>	<b>123</b>	DIDAKTIČNI VIDIKI UČITELJEVEGA VPLIVA NA KVALITETO IZOBRAŽEVALNO-VZGOJNEGA PROCESA
<b>Dr. Marjan Blažič</b>	<b>128</b>	UČNI CILJI IN UČNA VSEBINA KOT DOLOČILNICE IZBIRE UČNEGA MEDIJA
<b>Dr. Marija Kavkler</b>	<b>140</b>	RAZUMEVANJE IN OBRAVNAVANJE OTROK Z UČNIMI TEŽAVAMI
<b>Dr. Majda Pšunder</b>	<b>150</b>	VZGAJANJE ZA SVOBODO NE POMENI VZGAJANJE BREZ OMEJITEV
<b>Dr. Janja Črčinovič-Rozman</b>	<b>160</b>	VPLIV POZITIVNEGA OZRAČJA V RAZREDU NA SPREJEMANJE GLASBE
<b>Dr. Tatjana Ferjan</b>	<b>171</b>	PROSOJNICE IN POUK
<b>Dr. Amand Papotnik</b>	<b>176</b>	UČINKOVITO IN USPEŠNO POUČEVANJE IN UČENJE TEHNIKE IN TEHNOLOGIJE Z LEGO KONSTUKCIJSKIMI SESTAVLJANKAMI
<b>Dr. Samo Fošnarič</b>	<b>187</b>	PROBLEMSKO IZVAJANJE POUKA V SKLOPU UPORABE NOVIH TEHNOLOGIJ
<b>Mag. Dragica Haramija</b>	<b>192</b>	POMEN VZGOJITELJA V PREDŠOLSKEM KNJIŽNEM IZOBRAŽEVANJU
<b>Simona Napast</b>	<b>199</b>	UČENJE TUJEGA JEZIKA V PREDŠOLSKEM OBDOBJU
<b>Jerica Laznik Mokotar, Karolina Teršek</b>	<b>205</b>	ANALIZA MNENJ VZGOJITELJIC IN UČITELJIC RAZREDNEGA POUKA O NOVI DEVETLETKI
<b>Tatjana Jereb Miklavčič</b>	<b>212</b>	ŠOLSKE OTROŠKE PARLAMENT - IZZIV UČITELJEM IN UČENCEM
<b>Irena Glavan</b>	<b>220</b>	UGLAŠEVANJE SKUPINE
<b>Dr. Alojzija Židan</b>	<b>223</b>	PRISPEVEK K SOCIOLOGIJI EDUKACIJE

## Didaktični vidiki učiteljevega vpliva na kvaliteto izobraževalno-vzgojnega procesa

### CONTENTS

Martin Kramar, PhD	123	DIDACTIC VIEWS OF TEACHER'S INFLUENCE ON THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL AND INSTRUCTIONAL PROCESS
Marjan Blažič, PhD	128	TEACHING AIMS AND CONTENTS AS DETERMINERS OF THE CHOICE OF TEACHING MEDIA
Marija Kavkler, PhD	140	THE UNDERSTANDING AND TREATMENT OF CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES
Majda Pšunder, PhD	150	EDUCATION TOWARDS FREEDOM DOES NOT IMPLY EDUCATION WITHOUT LIMITS
Janja Črčinovič-Rozman, PhD	160	THE IMPACT OF A POSITIVE CLASS ATMOSPHERE ON THE RECEPTION OF MUSIC
Tatjana Ferjan, PhD	171	TRANSPARENCIES AND INSTRUCTION
Amand Papotnik, PhD	176	EFFECTIVE TEACHING AND LEARNING OF TECHNICAL EDUCATION AND TECHNOLOGY WITH LEGO CONSTRUCTION ELEMENTS
Samo Fošnarič, PhD	187	PROBLEM TEACHING WITHIN THE FRAMEWORK OF NEW TECHNOLOGIES
Dragica Haramija, MA	192	ROLE OF THE EARLY YEARS LITERARY EDUCATION
Napast Simona	199	TEACHING FOREIGN LANGUAGE AT AN EARLY AGE
Laznik Mokotar Jerica, Karolina Teršek	205	ANALYSIS OF OPINIONS OF PRE- AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT THE NEW 9-YEAR PRIMARY SCHOOL
Tatjana Jereb Miklavčič	212	SCHOOL CHILDREN'S PARLIAMENT - CHALLENGE FOR THE TEACHER AND PUPILS
Irena Glavan	220	FINE TUNING OF THE GROUP
Alojzija Židan, PhD	223	CONTRIBUTION TO THE SOCIOLOGY OF EDUCATION

*Izvirni znanstveni članek*

*UDK 37.02*

*DESKRIPTORJI: učitelj, učenec, učni proces, kvaliteta učnega dela, didaktični koncept*

*POVZETEK - Učitelj kot eden bistvenih dejavnikov v učnem procesu pomembno prispeva h kvaliteti pouka glede na svoje mesto in vlogo, ki jo igra v njem. Na kvaliteto vpliva skupno s številnimi drugimi dejavniki, od katerih pa je odvisen tudi sam.*

*Učitelj vpliva na kvaliteto učnega procesa s tem, da sodeluje pri oblikovanju didaktičnega koncepta učnega procesa, z usklajevanjem globalnih (splošnih) in delnih (specifičnih) didaktičnih rešitev, z usklajevanjem svojega dela in odločitev z odločitvami in delom drugih subjektov ter s stalnim izboljševanjem svojega dela.*

*Original scientific paper*

*UDC 37.02*

*DESCRIPTORS: teacher, pupil, educational process, quality of teacher's work, teaching concept*

*ABSTRACT - Due to the place and the role the teacher plays in the educational process, he can relevantly contribute to its quality. He effects the quality together with many other factors which he himself also depends upon.*

*The teacher influences the quality of the educational process by participating in the formation of the didactic concept of the educational process, by bringing into line his global (special) didactic decisions with the partial (specific) ones, by accommodating his own work and decisions to the decisions and work of other subjects and by constantly improving the quality of his work.*

Kvaliteta izobraževalno-vzgojnega procesa je zelo kompleksen in večplasten problem. Odvisen je od mnogih okoliščin in je dosežek oziroma posledica delovanja mnogih dejavnikov.<sup>1</sup>

Kvaliteto je možno in potrebno razvijati in ugotavljati z več vidikov. Med njimi so med zelo pomembnimi didaktični vidiki. Ti vidiki lahko zajamejo celoten proces ali pa se omejujejo in osredotočijo le na nekatere njegove komponente in razsežnosti.

Podobno velja za obravnavo učitelja kot dejavnika kvalitete izobraževalno-vzgojnega procesa. Učitelj je eden ključnih konstitutivnih dejavnikov izobraževalno-vzgojnega procesa in je že po svojem položaju in vlogi v tem procesu tudi eden

<sup>1</sup> Na obsežnost, zapletenost in svojevrstno neoprijemljivost kvalitete izobraževalno-vzgojnega procesa opozarjajo znanstvene in strokovne razprave o tem problemu. Težave so zlasti z opredelitvijo oz. definicijo kvalitete. Zelo težko je namreč najti splošno veljavno definicijo oz. kvalitete ni mogoče definirati, temveč jo lahko le prepoznavamo (gl. 2). Vidikov za prepoznavanje in kriterije za presojo kvalitete pa je zopet veliko (gl. 2, 4, 7).

ključnih dejavnikov kvalitete procesa in njegovih izidov. Teza o učitelju kot ključnem dejavniku kvalitete izobraževalno-vzgojnega procesa izhaja iz dejstev, da je učitelj med vsemi dejavniki personalno in profesionalno najbolj razvit in izoblikovan. Poleg tega pa učitelj ima možnost (in dolžnost) vplivati na koncipiranje, oblikovanje, izvajanje, verifikacijo, vrednotenje in spreminjanje izobraževalno-vzgojnega procesa. Med vsem tem pa učitelj vpliva tudi na druge subjekte in komponente procesa. Potrebno pa se je zavedati, da je učitelj kot didaktični pojem le eden od neposrednih konstitutivnih dejavnikov procesa. Njegova vloga in vpliv sta v veliki meri odvisna od prepletanja vplivov drugih neposrednih in mnogih posrednih dejavnikov izobraževalno-vzgojnega procesa. Učitelj na mnoge te dejavnike ne more vplivati ali pa je njegov vpliv le posreden in zelo majhen. Vloga učitelja kot dejavnika kvalitete izobraževalno-vzgojnega procesa je torej zelo prepletena z mnogimi drugimi dejavniki, ki so zunaj šole in z dejavniki znotraj šole.

Kvaliteta izobraževalno-vzgojnega procesa se kaže v njegovih značilnostih, ki zagotavljajo uspešno uresničevanje izobraževalno-vzgojnih namenov in pričakovanih subjektov procesa in vodijo k doseganju postavljenih izobraževalno-vzgojnih ciljev. Kvaliteta je torej hkrati značilnost, pogoj in rezultat, posledica procesa. To je torej dinamični, spreminjajoč se didaktični pojav.

Tudi vloga učiteljev v ustvarjanju kvalitete je zapleten in obsežen pojav. Pojavlja se kot dejavnik in kot rezultat kvalitete. Učitelj je torej dejavnik kvalitete, vendar je njegovo delovanje pogojeno s splošnimi (konceptualnimi didaktičnimi) in posebnimi (operativnimi, strukturnimi, organizacijskimi in metodičnimi) značilnostmi procesa. Učitelj je hkrati član kolektivnega subjekta in individualni subjekt izobraževalno-vzgojnega procesa. Njegov vpliv na kvaliteto procesa in njegovih rezultatov je v veliki meri odvisen od razmerij med člani kolektivnega subjekta, od razmerij na relacijah med kolektivnim subjektom in posameznimi subjekti in od razmerij med posameznimi subjekti procesa. V spletu totalne didaktične interkorelacije je posebno pomembno razmerje med učitelji in učenci.

Učitelj na kvaliteto izobraževalno-vzgojnega procesa vpliva:

- od temeljne do neposredno izvedbene ravni,
- globalno in parcialno,
- skupno z drugimi dejavniki in posamično.

### **Razvoj kvalitete se prične s koncipiranjem izobraževalno-vzgojnega procesa**

Izobraževalno-vzgojni proces se prične v fazi načrtovanja z oblikovanjem koncepta. V tej fazi učitelji opredeljujejo temeljne usmeritve in strukturo izobraževalno-vzgojnega procesa in načrtujejo ter planirajo njegovo uresničevanje. S tem dejansko opredeljujejo temeljne okvire v razvoju kvalitete in oblikujejo temeljne

didaktične odločitve o nadaljnem načrtovanju, pripravi in izvajanju procesa. V tej fazi je sodelovanje vseh učiteljev nujno pomembno, kajti vsak učitelj, ki sodeluje v izobraževalno-vzgojnem procesu, mora poznati njegove (procesne) konceptualne značilnosti in usmeritve, jih sprejemati in se z njimi tudi identificirati, da jih bo lahko tudi uspešno uresničeval. To je potrebno tudi zaradi usklajenega delovanja različnih dejavnikov in zaradi kontinuitete procesa.

Didaktični koncept je povezovalna osnova, iz katere posamezni učitelji izhajajo pri svojem nadaljnem delu, ko se vse bolj ukvarjajo s posameznimi posebnimi konkretnimi vprašanji. O tem učitelji v okviru svojih nalog in zmožnosti razvijajo temeljne značilnosti procesa, ki so pogoj kvalitete neposrednega njegovega delovanja in delovanja učencev.

Učitelji na konceptualni ravni izhajajoč iz didaktične analize pretresejo teoretske in družbene osnove, aktualizirajo teleološko usmerjenost procesa, preučijo in konkretizirajo izobraževalno-ciljno usmerjenost in kontinuiteto od temeljne do operativne ravni, aktualizirajo vsebino, preučujejo in opredelijo temeljne didaktične procesno-funkcijske usmeritve in objektivne didaktične pogoje za izvajanje procesa. S tem bo v večji meri zagotovljena konsistentnost in kontinuiteta procesa, korelacija med predmeti in predmetnimi področji, večja usklajenost med učitelji in povezanost njihovega delovanja. To pa so pomembne temeljne okoliščine za "kvaliteto šolskega dela".

### **Učitelj kot dejavnik kvalitete deluje globalno in parcialno**

Čeprav učitelj v šoli izvaja le del izobraževalno-vzgojnega procesa (pouk posameznega predmeta, predmetnega področja ali v posameznem razredu), s svojimi odločitvami in delovanjem vpliva tudi na celoten (globalni) proces.

V globalnem pogledu učitelj na kvaliteto vpliva:

- z razvijanjem kvalitetnih medosebnih in delovnih odnosov med učitelji in med učitelji in učenci,
- z razvijanjem kvalitetne didaktične komunikacije in interakcije med učitelji in učenci,
- s kvalitetno izbiro in oblikovanjem vsebine,
- s posodabljanjem didaktičnega okolja in načrtovanja racionalne rabe sredstev didaktične tehnologije,
- s kvalitetnim izvajanjem procesa,
- s kvalitetno, pravočasno sprotno verifikacijo in s poglobljeno didaktično analizo procesa,
- z objektivnim vrednotenjem dosežkov učencev,
- z razvijanjem in zadovoljevanjem spoznavnih interesov učencev in želja po znanju,

- s stalnim sprotnim izboljševanjem lastnega delovanja in delovanja učencev.

Učitelj mora svoj globalni in parcialni vpliv nenehno usklajevati in povezovati, da s posameznimi specifičnimi odločitvami ne pride v nasprotje s temeljnimi didaktičnimi usmeritvami.

K povezovanju temeljne konceptualne in neposredne izvedbe ravni procesa in usklajevanja posameznih posebnih odločitev in ravnanja s konceptualnimi usmeritvami veliko prispeva vmesno ali etapno načrtovanje in priprava na pouk. To je vmesna raven med didaktičnim konceptom in neposredno izvedbo procesa. Na tej ravni učitelji oblikujejo didaktične sklope. To so širše ciljno usmerjene, vsebinsko in procesno sklenjene celote, ki vodijo k uresničevanju etapnih izobraževalno-vzgojnih ciljev.

V tej fazi priprave učitelj oblikuje širše didaktične odločitve: opredeljuje etapne cilje, izbira in oblikuje širše problemsko sklenjene vsebinske celote, oblikuje didaktične strategije, širše metodološko-metodične postopke, se odloča za konkretne didaktične sistem, pravočasno poskrbi za ureditev didaktičnega okolja in za zagotovitev potrebnih didaktičnih sredstev.

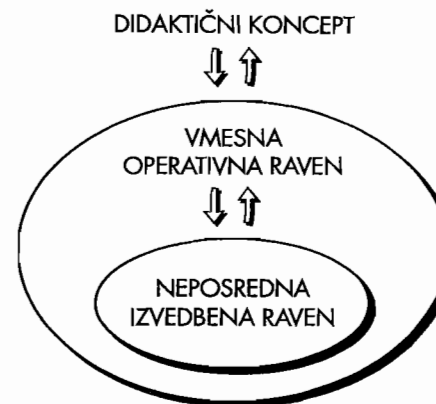
V vmesni fazi načrtovanja in priprave učitelji med seboj sodelujejo, da uskladijo svoje odločitve o oblikovanju in poteku procesa. Tako lahko poskrbijo za višjo stopnjo korelacije in za boljšo integracijo, za večji transfer znanja in drugih dosežkov, za bolj prilagojene in usklajene metodične pristope, za boljšo individualizacijo v izobraževalno-vzgojnem procesu in za boljše časovno planiranje poteka procesa. Z vključevanjem in upoštevanjem učencev v načrtovanje in pripravo pa so tudi oni boljše orientirani, si lahko načrtujejo delo in se pravočasno pripravijo na izobraževalno-vzgojni proces.

S povezovanjem in usklajevanjem svojih globalnih in parcialnih odločitev in globalnega ter parcialnega ravnanja bo učitelj lahko veliko prispeval k racionalizaciji in poglobljenosti aktivnosti vseh subjektov procesa in s tem tudi k izobraževanju kvalitete celotnega izobraževalno-vzgojnega procesa.

### Učitelj - dejavnik kvalitete na neposredni izvedbeni ravni

Zamislite, vgrajene v didaktični koncept, in strateške operativne odločitve iz etapne priprave učitelj končno uresničuje na neposredni izvedbeni ravni. Pri oblikovanju koncepta je učitelj razmišljajoči ustvarjalec, na etapni ravni operativni oblikovalec posebnih didaktičnih odločitev, na izvedbeni ravni pa je uresničevalec zamisli in odločitev. Vse tri ravni učiteljevega delovanja so med seboj povezane v logično sklenjeno celoto.

Slika: Shematični prikaz povezanosti ravni učiteljevega delovanja v izobraževalno-vzgojnem procesu



Učitelj na kvaliteto izobraževalno-vzgojnega procesa vpliva na vseh treh ravneh tako, da z izboljševanjem svojega delovanja nenehno izboljšuje didaktični koncept, strateške didaktične odločitve in neposredno delo na izvedbeni ravni procesa.

Vsaka sprememba oziroma izboljšava na neposredni izvedbeni ravni mora biti usklajena s širšimi operativnimi didaktičnimi in konceptualnimi usmeritvami celotnega procesa. V tem smislu se tudi učiteljeva vloga širi in pogloblja: učitelj ni le spreten izvajalec posameznih didaktičnih enot, temveč tudi razmišljajoči ustvarjalec ali soustvarjalec celotnega izobraževalno-vzgojnega procesa. Koliko bolj in koliko boljše bo to svojo vlogo poznal, razumel, obvladal in uresničeval, toliko več bo prispeval h kvaliteti izobraževalno-vzgojnega procesa.

### LITERATURA

1. Becker, G.: Handlungsorientierte Didaktik. Teil 1. Planung von Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz, 1989.
2. Glasser, W.: Učitelj v dobri šoli. Radovljica: Regionalni izobraževalni center, 1998.
3. Glasser, W.: Kvalitetna škola. Zagreb: Educa, 1994.
4. Kyriacou, C.: Temeljna nastavna umijeća. Zagreb: Educa, 1995.
5. Kvaliteta u odgoju i obrazovanju (ur. V. Rosić). Rijeka: Pedagoški fakultet, Odsjek za pedagogiju, 1998.
6. Stvaralaštvo u školi: Zbornik radova (ur. M. Pavlinović-Pivac). Zagreb: Osnovna škola M. Gubca, 1997.

Dr. Martin Kramar (1945), izredni profesor za didaktiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalec, avtor člankov in knjig s področja didaktike.

Naslov: Radizel, Kolmanova c. 93, 2312 Orehova vas, SLO; Telefon: 386 62 60 58 11

## Učni cilji in učna vsebina kot določilnice izbire učnega medija

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.68

**DESKRIPTORJI:** učni medij, določilnice izbire, učni cilj, učna vsebina

**POVZETEK** - Pri izbiri učnih medijev mora učitelj upoštevati številne determinante, od katerih sta najpomembnejši učni cilji in učna vsebina. Avtor s pomočjo statistične analize preučuje stopnjo vpliva učnega cilja in učne vsebine na izbor učnega medija glede na vrsto šol, glede na nekatere pomembne neodvisne spremenljivke, kot so delovna doba, stopnja izobrazbe, predmetno področje itd. S pomočjo analize variance je proučeval razlike med grupnimi sredinami odgovorov, ki so pojasnjevali stopnjo vpliva z vidika značilnosti opazovanega vzorca.

Original scientific paper

UDC 371.68

**DESCRIPTORS:** teaching medium, determiner of choice, teaching aim, teaching contents

**ABSTRACT** - When choosing a teaching medium, the teacher must take into consideration numerous determiners of which the two most important ones are undoubtedly the teaching aims and the teaching contents. By applying statistical analysis the author was trying to establish the level of influence of the teaching aims and contents on the choice of the teaching medium with regard to the kind of school and certain other variables, such as years of work, level of education, subject area etc. With the variance analysis he studied the differences between the group mean answers, which explained the level of influence from the aspect of the characteristics of the observed sample.

### Uvod

Pri izbiri učnih medijev moramo upoštevati predvsem naslednje pedagoško-psihološke komponente: učne cilje, učno snov (vsebino), psihofizične lastnosti učencev in druge pogoje za učenje. Ne glede na to, da so te temeljne sestavine učnega procesa v določenem medsebojnem razmerju, v literaturi zasledimo analize predvsem dveh strukturnih elementov, učnih ciljev in učne snovi, za katere menimo, da sta glavni določilnici pri izbiri medijev. Proces učiteljevega odločevanja o medijih se seveda razlikuje glede na veljavno kurikularno doktrino v določenem družbenem sistemu.

Neprestano spreminjanje je ena izmed temeljnih značilnosti življenja in dela v današnjem času. Tehnološke spremembe se širijo s pospešeno hitrostjo. Ta dinamika postavlja področje vzgojno-izobraževalnega dela pred mnoge dileme in nove zahteve glede same organizacije pouka, predvsem pa glede ciljev in vsebine pouka.

Prav na slednje pa se vežejo pedagoške posledice znanstveno-tehnološkega razvoja s pomembnim segmentom informacijskih tehnologij.

V okviru učnega načrtovanja imajo učni načrti posebno mesto. Rečemo lahko, da je to najpomembnejši instrument, s katerim družba usmerja šolo. V teoriji in praksi poznamo tri načine regulacije šolskega polja, in sicer:

- z učnimi vsebinami (učnosnovni načrt),
- z učnimi cilji (učnociljni načrt),
- s kombinacijo učnih vsebin in učnih ciljev.

V zvezi z učnim načrtovanjem se pogosto pojavlja termin *ëkurikulumò* (curriculum), ki pa ga pedagogi ne razumejo enopomensko. Kurikulum v bistvu opredeljuje pouk za določeno obdobje. Kadar določa le učne cilje, je to odprti kurikulum, kadar pa učitelju vnaprej natančno določi in predpiše vse stopnje učnega procesa, gre za zaprti kurikulum (Merchan, 1996).

Pri nas še nismo določili ustreznega razmerja med obema možnima kategorijama učnih načrtov. Odgovoriti bi morali na vprašanje, ali naj bodo učni načrti bolj ciljno ali bolj vsebinsko naravnani in kaj je z vidika uspešnosti pouka boljše, kakšno je razmerje med učno vsebino in učnim ciljem, kdaj lahko uresničimo neki cilj z različnimi vsebinami in nasprotno, kdaj lahko več ciljev uresničimo z enotno vsebino itd. Vsekakor lahko rečemo, da na konkretne učne cilje učne vsebine ne kaže vezati prestrogo. Ta naj ne bi bila podrejena vnaprej konkretiziranim učnim ciljem, čeprav naj bi to bilo dopustno pri najosnovnejših ciljih. Učna vsebina mora biti tako koncipirana, da jo je mogoče spreminjati, dopolnjevati, prilagajati krajevnim razmeram in individualnim posebnostim učencev. Ker učnih načrtov iz znanih razlogov ne moremo pripraviti za daljše obdobje, morajo biti tako zasnovani, da je mogoče posamezne segmente spreminjati in dopolnjevati. Dograjevanje programov mora torej biti stalno. Prav področje nenehne aktualizacije zahteva od učiteljskih kadrovske šol določene modifikacije študijskih programov.

Povedati moramo, da sta oba koncepta učnega načrtovanja vezana na ustrezne politične rešitve. Zahodnoevropsko področje je v principu sicer bolj naklonjeno kurikulumu odprtega tipa, kjer si ponekod učitelji sami postavljajo učne cilje in izbirajo le-tem prilagojene učne vsebine, tako da jim je mikroartikulacija v celoti prepuščena. Tako učitelji samostojno odločajo o vseh komponentah učnega procesa, med drugim tudi o izbiri posameznih medijev. V sistemih, kjer prevladuje ta didaktična doktrina, je močno prisotna zunanja diferenciacija, s tem pa tudi zelo različna kvalitativna stopnja abiturientov. Elitne šole imajo praviloma na mezo nivoju izdelan bolj obvezujoč kurikulum.

Z vidika diferenciranega učnega pristopa sta obe skrajnosti za naše razmere neprimerni. Eksterno postavljeni smotri in vsebine zanemarjajo konkretnega otroka in njegov razvoj, prav tako pa lahko tudi prevelika svoboda šol povzroča preveliko vzgojno-izobraževalno heterogenost.

Menimo, da so v naših razmerah primernejše manj določene učne vsebine, ki bi omogočale šolam in učiteljem dovolj svobode, da bi jih lahko prilagajali konkretnim učnim situacijam. V teh okvirih lahko najdemo ustrezne rešitve tudi za učence, ki težje napredujejo, kakor tudi za sposobnejše učence. Ob preudarnem učiteljevem načrtovanju pouka lahko učni mediji prispevajo odločilni delež.

Vsekakor pa velja, da se lahko učitelji, ki delajo v pogojih zaprtega kurikulumu in so torej učni cilji, učna vsebina, mediji itd. že vnaprej načrtovani, v večji meri posvetijo analizi konkretne učne situacije, učne psihostrukture in metodični pripravi, v okviru katere bo mogoče najti odgovore na vprašanja, kako uporabiti določen učni medij v konkretnem razredu za realizacijo učnih ciljev v sklopu učenčevih diferenciranih intelektualnih sposobnosti, potreb, učnih navad itd. Toda tudi zaprti kurikulum ne omejuje učitelja v njegovih prizadevanjih, da bi izbiro medijev prilagajal konkretnemu didaktičnemu kontekstu, ki zahteva dialektični pristop in komplementarno razumevanje posameznih elementov učnega procesa. Vsekakor pa je na koncu treba poudariti, da predstavljajo učni cilji in učna vsebina izhodišči, toda nikakor pa ne tudi edini element izbire učnega medija.

Vzporedno z vsebinsko (strokovno) pripravo na pouk poteka tudi pedagoška, organizacijska, materialno-tehnična in psihološka. Učitelj strokovno načrtuje vsebinske elemente in učne medije, ki jih bo uporabil. Včasih najde idejo v podrobnih učnih načrtih, ki jih izdelata bodisi sam ali pa skupina učiteljev v okviru predmetnih aktivov, ali pa celo v razpravi z drugimi učitelji. Ob iskanju povezave med strokovno vsebino in ustreznim učnim medijem moramo opozoriti še na funkcijski element "stvarno-logična struktura" učne snovi. Poleg strokovnih vsebin, ki so logično razvrščene, poskuša učitelj učencu približati mnogovrstne vsebine, ki ne sodijo v strokovni vsebinski okvir, pri katerih imajo posebno vlogo afektivni in konativni učinki.

Za učni medij se učitelj odloči šele tedaj, ko si ustvari jasno sliko, ne samo o stvarnih učnih vsebinah, ampak tudi o učnih ciljih, ki jih je oblikoval že pred izbiro učne vsebine ali ob njej. Tako dobi vsebino aktivnosti za svoje delo, ki posebej določajo izbiro učnih metod. Učiteljeva strokovno-znanstvena pristojnost je predpostavka, da lahko popolnoma uveljavi in izčrpa svojo pedagoško pristojnost. Vsekakor je zato potrebna dobra učiteljeva strokovna in pedagoška izobrazba, o čemer bomo še govorili.

Učno snov predstavljajo na didaktični način predelane znanstvene vsebine iz narave, družbe, kulture, umetnosti, znanosti, tehnike, tehnologije, vsakodnevnega življenja in dela, s katero se zagotavlja uspešen razvoj učenčeve osebnosti. Pomeni tisto realno osnovo, na kateri se razvija učni proces in preko katere se vzpostavljajo odnosi med učencem in učiteljem.

Učna snov učinkuje na učenca in pogojuje njegovo stališče in stil učenja, pa tudi učenec na svojevrsten način učinkuje na učno snov, ki ima tudi določen učinek na učitelja, na neki način je pogoj njegovemu obnašanju in njegovemu načinu

poučevanja in organizacije učnega procesa, še očitnejše pa je učiteljevo učinkovanje na učno snov.

Učna snov v veliki meri določa značaj učnega procesa in opredeljuje stališče učitelja do učenca.

Učna snov dobi v mediju svojo določeno pojavno obliko oz. refleksijo (Aebli, 1997) v pripravljalni fazi, ko učitelj ali pa skupina strokovnjakov pripravlja učni softver kot eno izmed najpomembnejših sestavin učnega medija.

Pri pouku praviloma spodbudimo s pomočjo učnih medijev kognitivne strukture, ki aktivirajo pri učencu kognitivne učne procese. Učitelj mora natančno vedeti, kako so strokovne vsebine predstavljene in razvrščene v učnih medijih. Analiza vsebine in njene strukture, kot je prikazana v mediju, kaže na določene notranje didaktične razsežnosti, ki vplivajo na učenje. Lahko bi jih imenovali kar notranji kriteriji za izbiro medija.

V didaktični literaturi zasledimo različno število razsežnosti, nanašajočih se neposredno na vsebino, ki jo predstavljajo učni mediji (Armbruster, 1987, str. 35).

## Metodologija raziskovanja

Osnovno populacijo našega raziskovanja sestavljajo vsi učitelji in profesorji osnovnih in srednjih šol v R Sloveniji v šolskem letu 1997/98. 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 384 učiteljev osnovnih in srednjih šol.

## Rezultati in interpretacija

### *Vpliv učnih ciljev na izbor učnega medija*

Težko bi našli pedagoškega teoretika ali praktika, ki se ne bi strinjal s trditvijo, da so učni cilji, izhajajoč iz družbenih potreb in razvojnih tendenc, ob upoštevanju pedagoško-psiholoških zakonitosti, posebnosti in potreb učencev na posameznih razvojnih stopnjah, izhodišče in temeljni kamen celotnega učnega dela. Poudariti moramo, da človek ne more delati, ne more ustvarjati, ne da bi pri tem zasledoval

določen cilj, ki predstavlja smisel njegovega ravnanja. Učna praksa je ciljna aktivnost v smislu transformacije ciljev v konkretne vsebine, vire, postopke, organizacijo itd. Učitelj mora zato nenehno razreševati dva ključna problema. Prvi je določitev namena (cilja) pouka, ki je tesno povezan z učencem, drugi pa določiti način njegove realizacije. Učni cilji morajo biti tako oblikovani, da je mogoče vsak trenutek ugotoviti stopnjo uresničevanja. Posebno zahtevno vprašanje je operacionalizacija zastavljenih ciljev.

Učni cilji so osnova za pripravo oz. izbiro didaktičnega softver materiala, s tem pa tudi učnega medija v smislu naše opredelitve v teoretičnem delu naše razprave. Predpostavljali smo, da bodo učitelji visoko ovrednotili vlogo učnih ciljev pri izbiri učnega medija.

Tabela: Stopnja vpliva učnega cilja na izbor učnega medija glede na vrsto šole

STOPNJA VPLIVA	VRSTA ŠOLE					
	Osnovna šola		Srednja šola		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
zelo majhen vpliv	8	4.0	1	0.5	9	2.3
majhen vpliv	14	7.0	20	10.9	34	8.9
nima vpliva	12	6.0	27	14.7	39	10.2
velik vpliv	84	42.0	90	48.9	174	45.3
zelo velik vpliv	82	41.0	46	25.0	128	33.3
Skupaj	200	100.0	184	100.0	384	100.0

$$\chi^2 = 15.48 > \chi_{0,01}^2 (m=3); C_c = 0,26$$

Opomba: Zaradi nizkih empiričnih frekvenc smo združili kategoriji odgovorov "zelo majhen vpliv" in "majhen vpliv".

$\chi^2$ -preizkus kaže na razlike v odgovorih med učitelji osnovnih in srednjih šol. Učitelji osnovnih šol pripisujejo učnim ciljem velik ali zelo velik vpliv na odločitev o uporabi učnega medija v 83,0%, medtem ko se je za to stopnjo vpliva odločilo le 73,9% učiteljev srednjih šol. Kar 14,7% srednješolskih učiteljev meni, da učni cilji ne vplivajo na izbiro učnega medija, kar nas usmerja v zaključek, da najmanj tak odstotek učiteljev v osnovni populaciji nima razčiščenih pojmov o vlogi učnih ciljev in drugih določilnic didaktičnega polja.

Ne glede na predstavljene razlike pa lahko ugotovimo, da so tako osnovnošolski kot srednješolski učitelji izmed vseh dejavnikov, ki smo jih predstavili, pripisali učnim ciljem prioritarno mesto. Iz podatkov o dejanski aritmetični sredini za dejavnik učni cilj je razvidno, da povprečna aritmetična sredina vseh respondentov presega hipotetično aritmetično sredino ( $M_{hip} = 3.000$ ) za 0,893 točke, kar kaže, da pripisujejo respondentje učnim ciljem v procesu odločanja zelo pomembno vlogo,

pomembno pa se razlikujeta tudi aritmetični sredini rezultatov, ki smo jih izračunali na osnovi podatkov o odgovorih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev.

Tabela: Vrednosti  $\chi^2$ -preizkusa za povezanost med odvisno spremenljivko vpliv učnega cilja na izbiro učnih medijev in nekaterimi definiranimi neodvisnimi spremenljivkami

SPREMENLJIVKA	$\chi^2$	DF	P
Starost	19.42	9	0.0219
Delovna doba	17.34	6	0.0081
Stopnja izobrazbe	24.48	6	0.0004
Predmetno področje	30.38	15	0.0106
Vrsta šole	15.48	3	0.0014
Učinek učit. dela ob uporabi UM	15.85	3	0.0012

Odvisno spremenljivko vpliv učnega cilja na izbiro učnih medijev smo soočili z nekaterimi definiranimi neodvisnimi spremenljivkami.  $\chi^2$ -preizkus je pokazal verjetnost povezave z variablami starost učiteljev, delovna doba, stopnja dosežene izobrazbe, predmetno področje, vrsta šole in učinek učiteljevega dela ob uporabi učnih medijev. Tako pripisuje 85,2% učiteljev, starih od 36 do 45 let učnim ciljem velik ali zelo velik vpliv na izbiro, ostale starostne kategorije pripisujejo temu dejavniku nižjo vplivno stopnjo. Stopnjo vplivanja smo ugotavljali tudi glede na delovno dobo učiteljev, ki s starostjo visoko korelira. V tej kategoriji učiteljev učne cilje visoko vrednoti več kot štiri petine (80,7%) respondentov. Učitelji se v odgovorih, kar smo pričakovali, pomembno razlikujejo glede na stopnjo dosežene izobrazbe, in sicer učitelji z višjo in srednjo izobrazbo v večji meri pripisujejo učnim ciljem višjo stopnjo vpliva kot učitelji z visoko izobrazbo. To razliko lahko pojasnimo z načinom usposabljanja učiteljev z visoko izobrazbo. V to skupino učiteljev so vključeni tudi učitelji strokovno-teoretičnih predmetov različnih tehničnih smeri, ki v okviru dodiplomskega študija niso dobili elementov pedagoško-psihološke izobrazbe. Razlike so tudi v odgovorih med učitelji različnih predmetnih področij. Visoko stopnjo vpliva učnih ciljev na izbor medijev pripisujejo učitelji razrednega pouka (88,0%), učitelji drugih predmetnih področij se za to stopnjo odločajo v manjšem številu.

S pomočjo analize variance smo proučili razlike med grupnimi sredinami odgovorov za nekatere spremenljivke, za katere smo predpostavljali, da nam bodo lahko bolj natančno pojasnili stopnjo vpliva z vidika značilnosti opazovanega vzorca.

Po opravljenem preizkusu homogenosti vzorcev smo opravili analizo variance, ki je variable razdelila v dve skupini. V prvo skupino smo uvrstili variable, kjer razlike med ocenami aritmetičnih sredin niso statistično pomembne ( $F_p > 0,05$ ). V

tem primeru razlike med ocenami aritmetičnih sredin lahko pripišemo le vplivom slučajnih dejavnikov (gl. zbirno tabelo nepomembnih razlik). V drugo skupino pa smo uvrstili variable, kjer so razlike med ocenami aritmetičnih sredin statistično pomembne in pogojene z vplivom nekega sistematičnega dejavnika, ki ima svoj vzrok v skupini sami (gl. zbirno tabelo pomembnih razlik). Analiza variance kaže, da so razlike med ocenami aritmetičnih sredin statistično pomembne najmanj na nivoju 0,05.

*Tabela: Analiza variance primerjav med variablami - zbirna tabela pomembnih razlik*

SPREMENLJIVKA	BARTLETT-P	$F_p$
Vpliv učnega cilja na izbiro učnih medijev		
- predmetno področje	0.300	0.0030
- opremljenost šole z UM	0.328	0.0341
- učinek učit. dela ob uporabi UM	0.140	0.0004
- stopnja racionalizacije ob uporabi UM	0.153	0.0005
- stopnja aktivnosti ob uporabi UM	0.459	0.0317
- stopnja motivacije ob uporabi UM	0.056	0.0128

*Tabela: Analiza variance primerjav med variablami - zbirna tabela nepomembnih razlik*

SPREMENLJIVKA	BARTLETT-P	$F_p$
Vpliv učnega cilja na izbiro učnih medijev		
- starost	0.541	0.3106
- spol	0.648	0.9410
- delovna doba	0.747	0.8447
- velikost šole	0.234	0.2800
- strokovna usposobljenost za delo z UM	0.204	0.2798
- pogostost uporabe UM pri pouku	0.252	0.3098
- čas za učno pripravo z uporabo UM	0.928	0.2841
- stopnja omejevanja ob uporabi UM	0.299	0.2468

Ker smo v naš vzorec zajeli učitelje vseh predmetnih področij, smo preverili, če se stopnja vpliva učnega cilja na izbiro učnega medija oblikuje tudi pod vplivom tega parametra.

Analiza variance kaže, da so razlike v izražanju stopnje vpliva učnega cilja na izbiro učnega medija med posameznimi predmetnimi področji statistično pomembne na nivoju 0,01. S pomočjo SNK-testa smo identificirali dvojice skupin -

predmetnih področij, ki imajo statistično pomembno različne aritmetične sredine pri stopnji tveganja 0,05. Najvišji rezultat, ki kaže stopnjo vpliva učnega cilja na izbiro učnega medija so dosegli učitelji razrednega pouka, sledijo učitelji naravoslovno-matematičnega področja, učitelji telesnovzgojnega in zdravstvenega področja, učitelji proizvodno-tehničnega področja, učitelji strokovno-teoretičnih predmetov in učitelji za jezikovno-umetnostno in družboslovno področje.

*Tabela: Analiza variance razlik v stopnji vpliva učnega cilja na izbiro učnega medija med posameznimi predmetnimi področji*

VIR VARIACIJE	df	vsota kvadr.	varianca	$F_p$
med skupinami	5	25.2157	5.0431	0.0030
znotraj skupin	378	519.4067	1.3741	
Skupaj	383	544.6224		

Statistično pomembne razlike na nivoju 0,05 so med izjavami učiteljev jezikovno-umetnostnega in družboslovnega področja, ki so dosegli najnižji povprečni rezultat in učitelji razrednega pouka in učitelji naravoslovno-matematičnega področja. Prvo razliko bi lahko pojasnili s strukturo predmetov v učiteljskih kadrovskih šolah in sicer od učiteljišča preko pedagoških akademij do pedagoških fakultet, kjer je močan poudarek na didaktiki in predmetnih metodikah, v okviru katerih spoznajo tudi osnove didaktike medijev. Na tej stopnji so učni cilji konkretni, operativno izraženi, kar zahteva od učitelja jasno pot in uporabo ustreznih učnih medijev za njihovo realizacijo. Menimo, da učitelji naravoslovno-matematičnega področja izpostavljajo učni cilj kot pomemben element izbire učnega medija zaradi eksaktnosti področja samega, ki je po logiki same discipline direktno vezan na jasno in operativno izražanje kognitivnih ciljev, ki jih pogosto lahko dosežemo le z uporabo določenih učnih medijev.

Vidimo, da je predmetno področje oz. učni predmet, ki ga učitelj poučuje eden najboljših pokazateljev za preverjanje učiteljevega odnosa do stopnje vpliva posameznih določilnic didaktičnega polja v različnih možnih smereh. Nedvomno obstaja določena povezava med učnim predmetom in učnimi mediji zaradi narave same učne snovi in učnih ciljev, ki naj bi jih učitelj v danih pogojih najučinkoviteje realiziral.

#### *Vpliv učne vsebine na izbor učnega medija*

Če učni cilji določajo namere, ki jih želimo uresničiti v učnem procesu, pa učna vsebina predstavlja osnovo za pridobivanje izkušenj, doživljanje in aktivnosti, ki jih moramo organizirati, da bi zastavljene učne cilje in naloge lahko realizirali. Iste cilje lahko dosežemo s pomočjo različnih učnih vsebin, prav tako pa lahko različne

učne cilje realiziramo na isti vsebinski osnovi. Vsekakor pa velja, da je učna vsebina v tesni zvezi z učnimi cilji.

Učna snov v veliki meri določa značaj učnega procesa in določa razmerje med učiteljem in učencem. Informacije sprejema učenec na različne načine. Eden izmed zelo pomembnih načinov je tudi preko učnih medijev. Prav v učnem mediju dobi učna snov spremenjeno obliko, ki je z didaktičnega vidika primerna za ustrezen nivo podajanja in razumevanja. Ker gre v tem primeru za pomembno čutno doživljanje in sprejemanje učnih vsebin, je prav področje prilagajanja učnih medijev oz. adekvatnega izbora zelo pomembna učiteljeva naloga. Poleg učnih ciljev je prav temelj, ki omogoča realizacijo teh ciljev, tisto področje, ki sodi med determinanto z močnim vplivom na učiteljevo odločitev o izbiri primerne učnega medija.

Zaradi pomena, ki ga imajo načrtovane učne vsebine v povezavi z učnimi cilji na različnih vrstah in stopnjah šol, smo predpostavljali, da bodo učitelji, ne glede na vrsto šol, zaradi informacijske vrednosti in specifičnih posledičnih lastnosti, učno snov kot določilnico izbire učnega medija ovrednotili visoko. Postavili smo ničelno hipotezo, da se učitelji različnih vrst šole statistično pomembno ne razlikujejo v odgovorih, ki se nanašajo na stopnjo vpliva učne snovi na izbiro učnega medija.

Tabela: Stopnja vpliva učne vsebine na izbor učnega medija glede na vrsto šole

STOPNJA VPLIVA	VRSTA ŠOLE					
	Osnovna šola		Srednja šola		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
zelo majhen vpliv	4	2.0	8	4.3	12	3.1
majhen vpliv	23	11.5	28	15.2	51	13.3
nima vpliva	13	6.5	28	15.2	41	10.7
velik vpliv	106	53.0	97	52.7	203	52.9
zelo velik vpliv	54	27.0	23	12.5	77	20.1
Skupaj	200	100.0	184	100.0	384	100.0

$$\chi^2 = 19.02 > \chi_{0,001}^2 (m=3); C_c = 0,28$$

Opomba: Zaradi nizkih empiričnih frekvenc smo združili kategoriji odgovorov "zelo majhen vpliv" in "majhen vpliv".

$\chi^2$  je statistično pomemben na nivoju 0,001. Hipotezo neodvisnosti zavrnamo in sprejmemo alternativno hipotezo, ki trdi, da se odgovori učiteljev osnovnih in srednjih šol med seboj razlikujejo. Iz tabele vidimo, da pripisujejo učitelji osnovnih šol učni snovi kot določilnici izbire učnega medija velik ali zelo velik vpliv v 80,0%, učitelji srednjih šol pa v 65,2%. Iz podatkov o dejanski aritmetični sredini za dejavnik učna snov je razvidno, da povprečna aritmetična sredina vseh respondentov presega hipotetično aritmetično sredino ( $M_{hip} = 3,000$ ) za 0,685 točke. V okviru

rangiranja aritmetičnih sredin vseh respondentov, ki vključuje odgovore osnovnošolskih kot srednješolskih učiteljev, je rezultat glede na stopnjo vpliva na četrtem mestu. Natančnejša analiza kaže, da se aritmetične sredine stopnje vpliva osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev razlikujejo. Posamično rangiranje kaže na visok rezultat osnovnošolskih učiteljev (2. mesto), medtem ko je rezultat srednješolskih respondentov presenetljivo nižji (8. mesto). Predpostavljamo, da je rezultat srednješolskih učiteljev posledica njihovega pomanjkljivega didaktičnega znanja, zato bomo pri oblikovanju modela izbire, pripravljenega na osnovni rezultatov o stopnji vpliva posameznih dejavnikov, upoštevali v večji meri rezultat osnovnošolskih učiteljev.

Tabela: Vrednosti  $\chi^2$ -preizkusa za povezanost med odvisno spremenljivko vpliv učne vsebine na izbiro učnih medijev in nekaterimi definiranimi neodvisnimi spremenljivkami

SPREMENLJIVKA	$\chi^2$	DF	P
Stopnja izobrazbe	14.10	6	0.0286
Predmetno področje	40.42	15	0.0004
Zadovoljstvo z delom na šoli	14.05	6	0.0291
Vrsta šole	19.02	3	0.0003
Strokovna usposobljenost za delo z UM	25.84	6	0.0002

Preverili smo verjetnost povezave med odvisno spremenljivko vpliv učne vsebine na izbiro učnih medijev in nekaterimi definiranimi neodvisnimi spremenljivkami.  $\chi^2$ -preizkus je pokazal verjetnost povezave z variablami stopnja dosežene izobrazbe, predmetno področje, zadovoljstvo z delom na šoli, vrsta šole in strokovna usposobljenost učitelja za delo z učnimi mediji. Ugotovili smo, da se glede na stopnjo dosežene izobrazbe učitelji statistično pomembno razlikujejo med seboj v mnenjih o stopnji vpliva učne vsebine na odločitev o izbiri učnih medijev. Tako skoraj štiri petine (79,6%) učiteljev z višjo izobrazbo pripisuje temu dejavniku visoko stopnjo vpliva, sledijo učitelji s srednješolsko izobrazbo (71,7%) in visokošolsko izobrazbo (65,0%). Tudi primerjava odgovorov med učitelji različnih predmetov kaže, da ta dejavnik v največji meri izpostavljajo razredni učitelji, v najmanjši pa učitelji jezikovno-umetnostnega in družboslovnega področja ter učitelji strokovno-teoretičnih predmetov. Tudi zadovoljstvo z delom na šoli vpliva na veljavnost odgovorov o povezanosti učne vsebine na izbiro. Zadovoljni učitelji, teh pa je na osnovnih šolah precej več kot na srednjih, se v večji meri zavedajo pomembnosti te povezave kakor učitelji, ki so s svojim delom nezadovoljni. Če upoštevamo tudi podatke o strokovni usposobljenosti učiteljev za operativno delo z učnimi mediji, ki kažejo razlike med usposobljenostjo osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev v korist prvih, vidimo da se usposobljeni učitelji zavedajo pomemb-

nosti določilnic didaktičnega polja, in jim pripisujejo ustrezno didaktično vrednost. Vsi ti podatki dodatno utemeljujejo našo predpostavko, da osnovnošolski učitelji v večji meri na vprašanja dajejo kompetentne in strokovno utemeljene odgovore, kar je treba pri oblikovanju zaključkov v obliki modelov upoštevati.

*Tabela: Analiza variance primerjav med variablami - zbirna tabela pomembnih razlik*

SPREMENLJIVKA	BARTLETT-P	F <sub>p</sub>
Vpliv učne vsebine na izbiro učnih medijev		
- stopnja izobrazbe	0.318	0.0424
- velikost šole	0.847	0.0437

*Tabela: Analiza variance primerjav med variablami - zbirna tabela nepomembnih razlik*

SPREMENLJIVKA	BARTLETT-P	F <sub>p</sub>
Vpliv učne vsebine na izbiro učnih medijev		
- starost	0.158	0.2659
- spol	0.152	0.8983
- delovna doba	0.921	0.9890
- čas za učno pripravo z uporabo UM	0.872	0.4421
- učinek učit. dela ob uporabi UM	0.595	0.3560
- stopnja racionalizacije ob uporabi UM	0.383	0.3584
- stopnja aktivnosti ob uporabi UM	0.469	0.6141
- stopnja motivacije ob uporabi UM	0.697	0.2232
- stopnja omejevanja ob uporabi UM	0.285	0.6403

Analiza variance kaže, da se učitelji v odgovorih statistično pomembno ne razlikujejo v izražanju stopnje vpliva učnih vsebin na izbiro učnih medijev, kar kažejo rezultati grupnih sredin, po nekaterih značilnostih podvzorcev statističnih znakov, kot so starost, spol, delovna doba. Razlike v izražanju stopnje vpliva učnih vsebin se kažejo med poprečnimi vrednostmi, ki so jih dosegli učitelji različne stopnje dosežene izobrazbe. Najvišjo vrednost so dosegli učitelji z višješolsko stopnjo dosežene izobrazbe. V to skupino sodijo pretežno diplomanti pedagoških fakultet, ki imajo po podatkih v relativnem smislu najustreznejšo pedagoško-psihološko izobrazbo. V tej skupini je tudi nekaj diplomantov nekaterih drugih višjih šol nepedagoških usmeritev. Odnos do vloge učne vsebine je različen tudi pri respondentih različno velikih šol. Statistično pomembne razlike v odgovorih, to je v aritmetičnih sredinah, se kažejo na nivoju 0,05 tudi med srednjevelikimi šolami, ki so dosegle najnižji rezultat in šolami z velikim številom učencev.

## LITERATURA

1. Aebli, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens, Klett-Cotta, Stuttgart, 1997
2. Armbruster, B.: Lernplatz Allgemeine Mediendidaktik. V: Lehrmittel aktuell, št. 6/1987, str. 34-40
3. Armbruster, B., Hertkorn, O.: Allgemeine Mediendidaktik, Greven Verlag, KČln, 1992.
4. Baerenz, H.: Paedagogische Kommunikation. Eine Argumentation, Gießen, 1982.
5. Delors, J.: Učenje - skriti zaklad, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1996
6. Dichanz, H., Kolb, G.: Beitrage zur Medienforschung, VGS, Köln, 1989.
7. Greenfield, P.: Mind and media, Harvard University Press, Cambridge, 1992.
8. Hawkridge, D.: New Information Technology and Education, Croom Helm, London, 1982.
9. Merchan, B.M.: Didactica y nuevas tecnologias en educacion, Editorial Escuela Espanola, Madrid, 1996
10. Peterssen, W.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik, Ehrenwirth, München 1989

## Razumevanje in obravnavanje otrok z učnimi težavami

Izvirni znanstveni članek

UDK 376

**DESKRIPTORI:** splošne in specifične učne težave, definicije učnih težav, zakonska opredelitev učne pomoči, vrste in oblike učne pomoči

**POVZETEK** - Uspeh šolskih reform je odvisen tudi od kvalitete učne pomoči, ki so je deležni otroci z učnimi težavami. Otroci z učnimi težavami so zelo heterogena skupina otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Učne težave so pogojene z zunanjimi in/ali notranjimi dejavniki. Pri organizaciji učne pomoči otrokom z učnimi težavami moramo upoštevati kontinuum programov, saj se posebne vzgojno-izobraževalne potrebe teh otrok razprostirajo na kontinuumu od občasnih do tistih, ki trajajo vse življenje in od specifičnih do splošnih. Po zakonu (Zakon o osnovni šoli, 1996) predvidene oblike pomoči so primerne za večino otrok z učnimi težavami, niso pa primerne za otroke z izrazitejšimi specifičnimi in splošnimi učnimi težavami.

### Uvod

Integracija vseh otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, tudi otrok z učnimi težavami, je široko zasnovano internacionalno gibanje, ki se je začelo v šestdesetih letih. V državah, v katerih izvajajo integracijo otrok s posebnimi izobraževalnimi potrebami, jo deklarirajo kot humano, politično zaželeno gibanje, vendar najdemo le malo podatkov o uspešnosti integracije po posameznih državah.

Z Zakonom o osnovni šoli (1996) je tudi v Sloveniji uzakonjena integracija. V praksi integracijski proces poteka že nekaj let. Iz podatkov Statističnega urada Republike Slovenije za šolsko leto 1996/97 je razvidno, da je bilo v redne osnovne

Original scientific paper

UDC 376

**DESCRIPTORS:** general and specific learning difficulties, definition of learning difficulties, legislative definition of support teaching, kinds and forms of support teaching

**ABSTRACT** - The success of a school reform depends among other things also on the quality of teaching support offered to the children with learning difficulties. These children belong to a very heterogeneous group of children with special educational needs. Learning difficulties are conditioned by the child's outer and/or inner factors. When organising support for the children with learning difficulties, we must take into account the continuum of the programmes since the specific educational needs of these children range from the only temporary ones to those, which persist throughout a person's life, and from the specific to the common ones. The Law on Primary Education (1996) provides forms of help suitable for the majority of children with learning difficulties, it does not, however, provide for the children with more expressed specific and common learning difficulties.

šole vključenih 200.437 otrok, od tega je bilo 13.262 ali 6,6% negativno ocenjenih otrok, poleg tega pa je bilo v osnovne šole s prilagojenim programom in druge specialne institucije vključenih še 3.268 otrok. Torej je bilo v šolskem letu 1996/97 1,6 odstotka otrok osnovnošolske populacije vključenih v specialne institucije. V primerjavi z nekaterimi zahodnoevropskimi državami in ZDA spadamo v skupino držav, ki imajo srednje visok odstotek segregiranih otrok.

Tabela: Delež segregiranih otrok po državah (1990)

Delež	%	Država
Nizek	0 - 1	Italija, Švedska
Srednje visok	1 - 2	VB, ZDA, Danska
Visok	2	Nizozemska

Uspeh šolskih reform je po mnenju številnih strokovnjakov pomembno povezan s količino in kvaliteto učne pomoči, ki so je deležni integrirani otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (ne govorimo le o posebnih potrebah, saj te imamo vsi, ampak o posebnih vzgojno-izobraževalnih potrebah).

Otroci z učnimi težavami so najštevilčnejša skupina otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, ki pa povzročajo strokovnjakom v praksi in teoriji največ problemov. Otroke z učnimi težavami najdemo v vseh zgodovinskih obdobjih, socio-kulturnih okoljih in šolskih sistemih. Učnim težavam se posveča večja pozornost šele zadnjih 40 let, ko so začeli učitelji opozarjati na otroke v svojih razredih, ki imajo izrazitejšo učno težavo, a nimajo motnje v duševnem razvoju (IQ 70).

Zadnja leta so v zahodnoevropskih državah in Združenih državah Amerike popularne raziskave, ki proučujejo vpliv revščine na učno uspešnost otrok. V strokovni literaturi pogosto navajajo podatek, da 60 odstotkov otrok z učnimi težavami izhaja iz družin z nizkim socio-ekonomskim statusom. V Angliji npr. s precejšnjo pozornostjo raziskujejo tudi povezavo med funkcionalno pismenostjo in revščino. Ocenjujejo, da imajo šest milijonov odraslih oseb slabše funkcionalno pismenih (Brittan, 1996). Funkcionalna pismenost pomembno vpliva na življenjsko uspešnost ljudi, ker tisti, ki nimajo osnovnih znanj in spretnosti s področja branja, pisanja in matematike, ostajajo na družbenem robu, so slabo izobraženi in pogosto brezposelni.

V zahodnoevropskih državah je brezplačen obrok hrane, ki ga dobi otrok v šoli, pokazatelj nižjega socio-ekonomskega statusa otrokove družine. Glede na to, da zadnje čase tudi v Sloveniji narašča število revnih, si oglejmo nekaj zaskrbljujočih podatkov Statističnega urada Republike Slovenije za šolsko leto 1996/97. V osnovnih šolah je v tem šolskem letu prejelo brezplačen obrok hrane 28.741 otrok, kar znaša 14,34 odstotka osnovnošolcev. Problem dodatno osvetljuje še podatek o odstotku gospodinjstev z osebnimi dohodki, ki so 50 odstotkov pod povprečjem

slovenskih dohodkov, kar predstavlja merilo revščine. Teh gospodinjstev je bilo v Sloveniji 1996. leta 14,9 odstotka. Pozorni moramo biti tudi na podatke, ki jih navajajo slovenski pediatri, ki na sistematskih pregledih osnovnošolcev in srednješolcev opazajo, da je vedno več otrok podhranjenih, slabo oblečenih, s slabšimi higijenskiimi navadami itd. (Podatki so bili posredovani ob promociji knjige Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov v Ljubljani, 7. 5. 1999).

Znan je tudi podatek, da 19 odstotkov izmed 1500 slovenskih trinajstletnikov, ki so 1991. leta sodelovali v mednarodnem preverjanju matematičnega znanja, izhaja iz družin, ki imajo doma manj kot 25 knjig (Grilj, 1997). Šolski uspeh, prav tako pri matematiki, pa je pozitivno povezan s številom knjig doma, kar velja tudi za Slovenijo.

Iz revnih družin je tudi veliko otrok z vedenjskimi in emocionalnimi motnjami. Iz podatkov različnih raziskav, v katerih proučujejo povezanost med učnimi težavami in emocionalno-vedenjsko motenostjo, lahko razberemo, da ima med 38% in 75% otrok z emocionalno-vedenjskimi motnjami tudi učne težave, kar pa ne pomeni, da ima tak odstotek otrok z učnimi težavami tudi emocionalno-vedenjske motnje (Rock, Marjorie, Fessler in Church, 1997). Tudi otroci z emocionalno-vedenjskimi motnjami morajo biti diagnosticirani kot otroci z učnimi težavami, da so deležni ustrezne učne pomoči.

Napačno bi bilo, če bi učne težave pripisovali le socio-kulturnemu okolju, iz katerega izhaja otrok, vendar pa je revščina pomemben dejavnik, ki vpliva na nastanek učnih težav. Učne težave imajo lahko tudi druge skupine otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, kot so: otroci z jezikovnimi in govornimi težavami, dolgotrajno bolni otroci (npr. epileptiki kot zelo številna skupina otrok, otroci s poškodbami glave), otroci s senzornimi okvarami in vsi drugi otroci, katerih vzgojno-izobraževalne potrebe niso ustrezno upoštevane v procesu izobraževanja.

### Problem definiranja učnih težav

Vsak vidik integracije od definicije, motivov, ciljev, etiologije, stopenj posebnih izobraževalnih potreb itd. kaže v praksi držav, ki integrirajo otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, na veliko raznolikost, kar otežuje razumevanje integracije, primerjanje dosežkov in prenašanje modelov iz enega okolja v drugo okolje (Rispen, 1994). Oteženo je tudi primerjanje rezultatov različnih raziskav, ker raziskovalci različno definirajo populacijo otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami in tudi z učnimi težavami, uporabljajo različno terminologijo, etiologija ni dovolj poznana, kar pogojuje težave pri diagnosticiranju primanjkljajev, izvajanju učinkovite intervencije itd.

Otroci z učnimi težavami so zelo heterogena skupina otrok, saj imajo različni otroci različne vrste učnih težav zaradi različnih razlogov. V literaturi najdemo

številne definicije učnih težav, vendar zaradi heterogenosti populacije otrok z učnimi težavami ni mogoče oblikovati zelo eksaktne definicije. Bolj se teoretiki trudijo z definiranjem učnih težav, bolj splošne postajajo definicije.

Vsako ima občasno težave pri usvajanju določenih znanj in spretnosti. Starejši imamo npr. pogosto težave pri rabi računalnika, vendar si zato ne pripišemo učnih težav, ampak poiščemo pomoč prijateljev ali kupimo prijazne priročnike, da odpravimo težave pri obvladovanju računalnika. V procesu izobraževanja pa je otrok s podobnimi problemi npr. pri učenju branja, poštevanke itd. hitro označen z nalepko učnih težav. Razlikovati moramo kratkotrajne težave pri učenju novih pojmov in procedur, ki so prisotne pri večini učečih oseb, od dolgotrajnih učnih težav.

Otroci z učnimi težavami so zelo heterogena skupina otrok z različnimi kognitivnimi, izobraževalnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot večina otrok njihove starosti (Lerner, 1997).

Definicija učnih težav se ne nanaša le na otroka, ki se uči, ampak tudi na kontekst, v katerem se uči. Zavedati se moramo, da učne težave niso vezane le na otroka, ampak so odvisne tudi od številnih drugih dejavnikov. Marsikateri otrok nima več učnih težav, če zamenja učitelja ali šolo. Prav tako pa vemo, da so učne težave odvisne tudi od ustreznosti kurikulumu in izvedbe procesa poučevanja.

Čeprav teoretično skoraj ni mogoče definirati povprečnega znanja, pa večina učiteljev pravilno ugotovi, kateri otroci v razredu odstopajo od povprečja. Če je učitelj sposoben prilagoditi kurikulum, strategije poučevanja in vsebino, bo otrokom z lažjimi učnimi težavami omogočil dokaj uspešno izobraževanje v rednem razredu (Leadbetter in Leadbetter, 1993).

Velik problem pri definiranju učnih težav predstavlja definiranje povprečnega znanja, saj ni mogoče statistično izračunati povprečnega znanja otrok. Sućur (1997) tudi poudarja, da integracijski model sloni na specifičnih standardih, ki ne definirajo le množice norm, ampak tudi množico dosežkov. Popolna integracija posameznika ali skupine v socialni proces ali institucije sloni na povprečjih. Biti povprečen predstavlja kriterij "normalnosti". Tisti, ki niso sposobni doseči povprečnih rezultatov, tudi ne morejo doseči popolne integracije skozi običajne oblike participacije. Povprečni dosežki pa ne morejo biti predpogoj za popolno integracijo in vključenost v socialno okolje.

Otroke z učnimi težavami delimo na: otroke s splošnimi učnimi težavami in na otroke s specifičnimi učnimi težavami (Dockrell in McShane, 1993).

Splošne učne težave ima heterogena skupina otrok s pomembno večjimi težavami pri usvajanju znanj in spretnosti pri izobraževalnih predmetih, kot jih imajo vrstniki. Učni neuspeh je lahko relativen (nižji izobraževalni dosežki od pričakovanih, glede na starost in sposobnosti otroka) ali absoluten (učni neuspeh, ki se odraža v negativnih ocenah, ponavljanju razreda). Splošne učne težave so lahko pogojene

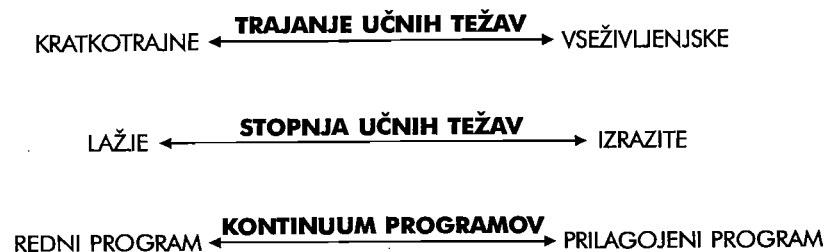
z notranjimi dejavniki, kot so: podpovprečne in mejne intelektualne sposobnosti, motnja socialno-emocionalnega prilagajanja, slabše razvite samoregulacijske sposobnosti itd. ali z zunanjimi dejavniki, kot so: socio-kulturna drugačnost in pri-krajšanost, drugojezičnost, neustrezno in nezadostno poučevanje itd.

*Specifične učne težave* so splošen termin za heterogeno skupino primanjkljajev, ki se manifestirajo z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali težavah v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo, komunikacijo, branjem, pisanjem, pravopisom, računanjem, socialno kompetentnostjo in emocionalnim dozorevanjem. Vzroki teh primanjkljajev so identificirane ali neidentificirane disfunkcije centralnega živčnega sistema in lahko trajajo vse življenje. Specifične učne težave vplivajo na učenje in vedenje učenca s povprečnimi, nadpovprečnimi in tudi podpovprečnimi intelektualnimi sposobnostmi. Specifične učne težave primarno niso pogojene z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi motnjami, motnjo v duševnem razvoju, emocionalnimi motnjami in neustreznimi okoljskimi dejavniki, vendar pa lahko nastopajo skupaj z njimi (Hammill, 1993).

Priorjeva (1996) pri ocenjevanju zastopanosti otrok s specifičnimi učnimi težavami v populaciji šolskih otrok navaja odstopanja od povprečnega znanja v standardnih odklonih. Kadar otrok odstopa v znanju pri določenem predmetu za en standardni odklon od povprečja, imamo v populaciji 15 odstotkov otrok s specifičnimi učnimi težavami, kadar se upošteva za 1,5 standardnega odklona nižje rezultate od povprečja, imamo v populaciji 10 odstotkov otrok s specifičnimi učnimi težavami, kadar pa vzamemo za merilo 2 standardna odklona nižje rezultate od povprečja, imamo v populaciji 3 do 4 odstotke s specifičnimi učnimi težavami. V prvi skupini so vključeni vsi otroci od lažjih do izrazitejših specifičnih učnih težav, v zadnji skupini pa le tisti otroci, ki imajo izrazite specifične učne težave.

*Učne težave se razprostirajo na kontinuumu od lažjih, zmernih do izrazitih*, zato moramo imeti tudi kontinuum izobraževalnih programov, v katere se lahko usmeri otroke z učnimi težavami. Pri tem moramo upoštevati tudi kontinuum trajanja učnih težav, saj se učne težave razprostirajo na kontinuumu od kratkotrajnih do tistih, ki trajajo vse življenje.

*Slika: Dimenzije učnih težav* (Beveridge, 1993)



Problem definiranja učnih težav je tudi v tem, da se učne težave pojavljajo na kontinuumu od lažjih do izrazitih in od kratkotrajnih do tistih, ki trajajo vse življenje. Izrazite učne težave hitreje diagnosticiramo, vedno pa je tu tudi skupina otrok, ki so na meji, zato smo v dvomih pri določanju programa, v katerega naj jih vključimo. Kadar govorimo o učnih težavah moramo misliti na distribucijo le-teh (Siegel in Metsala, 1992).

### Področja posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb

Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe otrok z učnimi težavami se kvantitativno in kvalitativno razlikujejo od vzgojno-izobraževalnih potreb vrstnikov. Kadar v vzgojno-izobraževalnem procesu upoštevamo vzgojno-izobraževalne potrebe otrok z učnimi težavami, lahko ti uspešno sodelujejo pri vseh ali večini vzgojno-izobraževalnih dejavnosti. Poleg otrok z znižanimi intelektualnimi sposobnostmi imajo edino še otroci z učnimi težavami vzgojno-izobraževalne potrebe na vseh štirih področjih in sicer: na izobraževalnem področju, področju organizacije dela in načrtovanja časa, na področju fizičnih potreb in na področju socialne integracije (Lewis in Doorlag, 1987), kar vse pogojuje kompleksnost obravnave učnih težav. Zelo napačno je povezovanje učnih težav le z izobraževalnimi dosežki, saj pogosto najdemo vzroke učnih težav tudi na drugih področjih, kot na primer:

- *v slabi organizacijski sposobnosti otroka*, ki se odraža v neurejenih zapiskih, težavah pri prepisovanju s table, pozabljanju navodil, nalog, učnih pripomočkov itd., slabši sposobnosti načrtovanja časa (težave pri reševanju pisnih preverjanj znanj, pisanju domačih nalog itd.),
- *slabše razvitih motoričnih sposobnostih*, predvsem fino motoričnih sposobnostih, ki se pri izobraževalnih predmetih odražajo v težavah pri pisanju (hitrost in oblika), risanju, oblikovanju, manipuliranju z učnimi pripomočki itd.),
- *socialni integraciji*, saj otroci z učnimi težavami zaradi pomanjkljivih socialnih in izobraževalnih veščin pogosto doživljajo frustracije in so manj uspešni pri učenju in pri socialni integraciji.

Poznavanje vzgojno-izobraževalnih potreb otrok nam šele omogoča načrtovanje ustreznih oblik učne pomoči za otroke z učnimi težavami. V praksi lahko vsak dan srečamo številne otroke, starše in učitelje, ki se vsi maksimalno trudijo, da bi odpravili ali vsaj zmanjšali učne težave, a ne dosegajo pomembnih izboljšav, ker so usmerjeni le v izobraževalne dosežke, ne upoštevajo pa tudi drugih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb otroka.

## Obravnava otrok z učnimi težavami

V strokovni literaturi ne najdemo točno definiranih značilnosti uspešne obravnave otrok s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami. Vsakega otroka z učnimi težavami bi morali obravnavati po individualnem učnem programu, v katerem bi upoštevali *individualne vzgojno-izobraževalne potrebe otroka*. Tak pristop je drag, zato v praksi različnih držav iščejo druge bolj ali manj učinkovite oblike obravnave otrok z učnimi težavami. Naslednji razlog za neuspešno obravnavo otrok z učnimi težavami pa je v *prepoznanih in premalo ustreznih oblikah učne pomoči*, kar povzroča nizko motivacijo otrok za šolsko delo, nizko samopodobo, funkcionalno nepismenost, brezposelnost itd (Rispenš, 1994). Priorjeva (1996) pa opozarja, da moramo biti tudi realisti in se zavedati, da posamezni povprečno ali celo nadpovprečno inteligentni otroci zaradi specifičnih kognitivnih primanjkljajev, ne bodo nikoli dosegli osnovnih znanj in spretnosti s področja branja, pisanja ali računanja.

Slovenski Zakon o osnovni šoli (1996, 12. člen, str. 800) predvideva za otroke z učnimi težavami: *prilagoditev metod in oblik dela ter vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne ter skupinske pomoči*. V Predlogu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (1995) pa so otroci z učnimi težavami enostavno izpuščeni, kar pomeni, da otroci z izrazitejšimi učnimi težavami ne bodo usmerjeni v programe, ki bi jim nudili intenzivnejše oblike učne pomoči. Zmotno je mnenje zakonodajalca in strokovnjakov, ki pripravljajo različne dokumente (podzakonske akte), da lahko hipotetično določijo, kateri otroci bodo glede na razvojne motnje ali učne težave usmerjeni v določen program, pozabljajo namreč na heterogenost vzgojno-izobraževalnih potreb populacije otrok z učnimi težavami, ki zahteva kontinuum programov za uspešno izobraževanje teh otrok.

Zakonsko opredeljena učna pomoč za otroke z učnimi težavami (Zakon o osnovni šoli, 1996) bo dovolj učinkovita le za otroke z lažjimi učnimi težavami in za nekatere otroke z zmernimi učnimi težavami, nikakor pa predvidene oblike učne pomoči ne bodo omogočile učinkovitega izobraževanja vsem otrokom z zmernimi in izrazitimi splošnimi ali specifičnimi učnimi težavami.

Z analizo ustreznosti zakonsko predvidenih prilagoditev ugotavljamo, da:

- stopnjo realizacije *prilagoditev metod in oblik dela* zelo težko predvidimo in evalviramo v praksi. Stopnja prilagajanja metod in oblik dela, ki je bo deležen otrok z učnimi težavami, je odvisna od učiteljevih stališč, njegove strokovne usposobljenosti, pripravljenosti za dodatno delo, materialnih pogojev šole itd. Učitelji s pozitivnimi stališči do otrok s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami otroke spodbujajo, da so se pripravljene truditi, opažajo že minimalen otrokov napredek, so osebno zainteresirani za otroka, prepoznajo otrokove težave in iščejo rešitve za odpravo le-teh itd. Pozitivna razredna klima,

- pozitiven odnos med učencem, učiteljem in vrstniki je eden od pomembnejših elementov uspeha teh otrok (Mercer in Mercer, 1989).
- so na šolah *dopolnilni pouk* v letu 1996/97 organizirali za 54.735 ali 27,3% osnovnošolskih otrok, kar znaša več kot 25 odstotkov, ki predstavljajo ocenjen odstotek otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v populaciji osnovnošolcev. Če prištejemo še segregirane otroke (1,6%), dobimo 29% osnovnošolskih otrok, ki so deležni določenih oblik dopolnilne učne pomoči, kar se skoraj pokriva z eno tretjino ali četrtino otrok (Bečaj, 1998), ki uspešno ali celo neuspešno zaključijo le osnovno šolo. Strmcnik (1987) navaja 50 odstotno učinkovitost dopolnilnega pouka, saj le 50% učiteljev nekoliko diferencira obseg snovi in obveznosti otrok. Dopolnilni pouk je torej primerna oblika učne pomoči za otroke z lažjimi učnimi težavami, ki potrebujejo ponovno razlago snovi in več vaj, ni pa primerna oblika učne pomoči za otroke z izrazitejšimi splošnimi in specifičnimi učnimi težavami.
- *individualne in skupinske oblike pomoči* organizirajo in izvajajo strokovni delavci (zakonska opredelitev) po šolah že danes in omogočajo uspešnejše delo številnim otrokom z lažjimi učnimi težavami in delu otrok z zmernimi učnimi težavami, te oblike pa ne omogočajo uspešnega napredovanja otrok z izrazitimi učnimi težavami. Individualne in skupinske oblike učne pomoči terjajo fleksibilnost učiteljev, organizacije pouka, pripravo ustreznega urnika, dobro komunikacijo med učiteljem in strokovnjaki itd.

Mercer in Mercer (1989) navajata, da je za otroke z lažjimi in zmernimi učnimi težavami najprimernejša vključitev v redni razred, ki se lahko izvaja v več variantah:

- *redni razred brez dodatne pomoči* (kvaliteta pomoči je odvisna od števila otrok v razredu, od stališč učitelja, od strokovne usposobljenosti učitelja, materialnih pogojev šole itd.),
- *redni razred s strokovno pomočjo* (strokovnjak pomaga večjemu številu otrok z učnimi težavami v razredu, uporablja posebne metode poučevanja, otrok se ne izključuje iz razreda itd.),
- *redni razred s specialno pomočjo* (specialni učitelj pomaga učitelju z idejami dobre poučevalne prakse, pomaga pri odkrivanju, diagnostiki, izdelavi individualnih programov itd., kar je primeren model za otroke z lažjimi učnimi težavami) in
- *občasna obravnava otroka izven razreda* (določen čas specialni učitelj otroka obravnava izven razreda, mu prilagaja metode poučevanja glede na individualne potrebe, prilagaja učne pripomočke, svetuje in pomaga rednemu učitelju, kar je primeren model dela za otroke z zmernimi učnimi težavami).

Za otroke z izrazitejšimi splošnimi in specifičnimi učnimi težavami (pogojenimi z nevropsihološkimi, genetskimi, različnimi organskimi vzroki itd.) nimamo za-

konsko (Zakon o osnovni šoli, 1996) predvidenih ustreznih oblik pomoči, ker ti otroci za maksimalen razvoj svojih potencialov in učno uspešnost potrebujejo usmerjanje v programe, ki nudijo intenzivnejše oblike učne pomoči in prilagajanje kurikulumu. Nekateri otroci z izrazitejšimi splošnimi in specifičnimi učnimi težavami bi bili sposobni usvojiti enakovredne osnovnošolske izobraževalne standarde kot vrstniki z usmeritvijo v program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo, drugi pa bi potrebovali celo prilagajanje kurikulumu pri enem ali večjem številu izobraževalnih predmetov. To so dejstva, ki jih moramo upoštevati, saj v praksi lahko leto za letom srečujemo otroke, ki imajo povprečne ali celo nadpovprečne intelektualne sposobnosti, a ne zaključijo uspešno niti osnovne šole. Mislim, da je tak otrok bolj stigmatiziran s tem, da ne zaključi osnovne šole, kot s tem, da bi mu z usmerjanjem v ustrezen vzgojno-izobraževalen program, nudili učinkovito učno pomoč in boljše življenjsko perspektivo (Skalar, 1997, str. 131).

Na strokovnih izpopolnjevanjih v Angliji sem videla, da otroke z izrazitimi učnimi težavami usmerjajo tudi v programe z intenzivnejšo pomočjo in večjimi prilagoditvami kurikulumu. Organizirajo jim različne oblike učne pomoči, poleg že omenjenih, saj na nekaterih šolah izvajajo skoraj celoten kontinuum vzgojno-izobraževalnih programov in potem lahko bolj fleksibilno kombinirajo različne programe. Otroci imajo lahko pri izobraževalnih predmetih pomoč asistenta, obiskujejo določen predmet v nižjem ali specialnem razredu itd.

Pri uveljavljanju integracije bi bilo potrebno posnemati pragmatične Nizozemce, ki so se prav tako odločili za integracijo otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, vendar ne kampanjsko, ampak premišljeno in sicer ima v začetnem obdobju prioriteto integracija otrok z učnimi težavami.

## LITERATURA

1. Bečaj, J. (1998): Šola in duševno zdravje otrok in mladostnikov. Prva nacionalna konferenca o duševnem zdravju otrok in mladostnikov. Ljubljana, 15. in 16. 5. 1998.
2. Beveridge, S. (1993): Special Educational Needs in Schools. Routledge. London.
3. Brittan, J. (1996): An Introduction to Numeracy Teaching. The Basic Skills Agency. London.
4. Dockrell, J., McShane, J. (1993): Children's Learning Difficulties. A Cognitive Approach. Blackwell Publishers. Oxford.
5. Grilj, A. (1997): Vpliv razrednega okolja in družbene situacije, kulturnih dejavnikov in značilnosti izobraževalnega sistema na učne dosežke pri matematiki. Poročilo razvojno-raziskovalnega projekta Kurikulum temeljnih področij osnovne šole v luči mednarodnih raziskav in učinkov izobraževanja. Pedagoški inštitut. Ljubljana.
6. Hammill, D.D. (1993): A Timely Definition of Learning Disabilities: An Emerging Consensus. Journal of Learning Disabilities No. 23, pp. 74-84.
7. Lewis, R.B., Doorlag, D.H. (1987): Teaching special students in the main stream. Merrill Publishing Company. Ohio.
8. Leadbetter, J., Leadbetter, P. (1993): Special Children. Meeting Challenge in the Primary School. Cassell. New York.

9. Lerner, J. (1997): Learning Disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. Houghton Mifflin Company. Boston.
10. Mercer, C.D., Mercer, A.R. (1989): Teaching students with learning problems. Columbus, OH. Merrill Publishing Company.
11. Rispens, J. (1994): Rethinking the course of integration: What can we learn from the past? New Perspectives in Special Education. Routledge. London.
12. Rock, E.E., Marjorie, A. Fessler, Church, R.P. (1997): The Concomitance of Learning disabilities and Emotional/Behavioral Disorders: A Conceptual Model. Journal of Learning Disabilities. Vol. 30, No. 3, pp. 245-263.
13. Siegle, L.S., Metsala, J. (1992): An Alternative to the FOOD Processor Approach to Subtypes of Learning Disabilities. Learning Disabilities. Nature, Theory and treatment. Springer-Verlag. London.
14. Skalar, V. (1999): Osebe s posebnimi potrebami-konceptualne iztočnice. Sodobna pedagogika. Diferenciacija in integracija. Letnik 50, št. 1, str. 120-137.
15. Strmčnik, F. (1987): Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije. Ljubljana.
16. Šučur, Z. (1997): Inclusion Concept: Sociological Perspective. Rehabilitation and Inclusion. Proceedings of the 5th Science Conference. Faculty of Special Education and Rehabilitation. University of Zagreb. Zagreb.
17. The Basic Skills Agency (1998): Family Numeracy Adds Up. London.
18. Zakon o osnovni šoli. Uradni list Republike Slovenije. Št. 12 - 29.11.1996.

*Dr. Marija Kavkler (1950), docentka za specialno didaktiko in metodiko duševno prizadetih otrok na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.*

*Naslov: Petrovičeva 9, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 61 40 524*

## Vzgajanje za svobodo ne pomeni vzgajanje brez omejitev

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.01

**DESKRIPTORI:** vzgajanje, svoboda, sodelovanje, samostojnost, samouveljavljanje, pravila, vrednote, meje, izbira, obveza, prostost

**POVZETEK** - V prvem delu prispevka so zajeta nekatera teoretična razmišljanja o vzgoji in svobodi, ki se začneja v družinskem okolju. Prvi otrokovi koraki so koraki k svobodi. Življenje v družini pomeni življenje v partnerskem odnosu, v katerem je vsak član vreden spoštovanja in v katerem veljajo določena pravila, norme in vrednote. Samouveljavljanje je za življenje v samostojnosti in za svobodo zelo pomembno, pri čemer so možnosti razvoja za svobodo znotraj meja. Drugi del izhaja iz raziskave, ki je opravljena na vzorcu dijakov. Ugotavljali smo samostojnost pri odločanju časa za učenje in zabave, obveznosti pri domačih opravilih, razumevanje besede svoboda in pričakovanja staršev. Mladi smejo sami razporejati čas učenja in prosti čas; svoboda jim pomeni samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti za odločitve.

### Uvod

Svoboda je temeljna človekova pravica. Pravice so pravno zagotovljeni eksistenciali. Če je svoboda eksistencial, potem je pravica do svobode zapisana v določenem členu dokumenta svetovne organizacije oziroma ustave kake države, element pravne države in spričevalo njene demokratičnosti. Državljske svoboščine so le podrobneje razčlenjena in pravno operacionalizirana pravica do svobode, ki je po svojem izvoru naravnopravna pravica.

Svoboda ima tri razsežnosti (Hribar, 1994, str. 29): izbiro, zavezo/obvezo in prostost. Žarišče teh treh dimenzij je dopustiti biti. Če drugemu ne pustimo biti, mu odvzamemo vse tri dimenzije svobode in ga ogrožamo v njegovih prostosti.

Original scientific paper

UDC 37.01

**DESCRIPTORS:** education, freedom, participation, independence, self-assertion, rules, values, limits, choices, requirements, liberty

**ABSTRACT** - The first part of the paper deals with theoretical considerations about education and freedom, both of which originate in the family. The first steps the child makes are the steps towards freedom. Life in the family is a partnership relation where each member is worthy of respect and where certain rules, norms and values are observed. Self-assertion is an important element of a free and independent life. The possibilities for the development of freedom, however, lie within certain limits. The second part presents the research done on a students' sample. We tried to find out how independent the students were in deciding about their study and free time, about their chores, and what the expectations of their parents were. Young people understand freedom as independent decision-making and taking the responsibility for these decisions.

### Razvijanje svobode pri otroku

V družini lahko starši in otroci živijo skupaj ali drug poleg drugega. Ne zadostuje zgolj biti. Otrok potrebuje pozornost, vendar ne materialne. Za otroka potrebujemo čas. Lahko smo ves dan z otrokom, pa ni nujno, da najdemo čas tudi zanj. Lahko smo ves dan odsotni, pa kljub temu najdemo čas za skupno bivanje z otrokom. Ni pomembna količina časa, ki ga z otrokom preživimo, pomembna je kakovost skupno preživetega časa. Ob kakovosti skupno preživetega časa mislimo na najrazličnejše možnosti: pogovarjanje, sprehajanje, nakupovanje, igranje, branje, sodelovanje pri aktivnostih, opazovanje aktivnosti, spodbujanje, vrednotenje, če naštejemo le nekatere. Pri tem se spletejo vezi medsebojnega razmerja. Če je vez trdna, bo vzdržala tudi močne potegljaje, če bo šibka, se bo hitro pretrgala. Vez pa mora biti, kljub trdnosti, dovolj elastična, da omogoča otroku tudi odmik od staršev, sicer bo vez čutil kot povodec, s katerim ga starši vlečejo po njim razumljivi poti in iz katerega se želi iztrgati. Elastična, toda trdna vez, daje dovolj prostosti, v kateri se otrok počuti svobodnega. Takšno vez je mogoče razviti, če lahko otrok zadovoljuje svoje osnovne potrebe po ljubezni, pozornosti, zanesljivosti in upoštevanju. Pri tem pa je za odrasle pomembno spoznanje, da dajejo otroci pomen nečemu drugemu kot odrasli, da imajo svoja pravila in da otroci niso odrasli v malem. Starši se moramo naučiti zaupati sebi, naučiti se spoznati in uresničiti svoje potrebe in želje. Naučiti se moramo biti odrasli, da bomo sposobni otroke vzgajati za samostojnost in svobodo. Negotovost in nesamostojnost staršev se prenaša na otroke.

Če starši od otroka pričakujejo poslušnost, morajo biti v sebi prepričani, da je to za otroka dobro. Iz te prepričanosti otrok čuti pomembnost in je lahko poslušen zaradi zaupanja ali varnosti. Zahtevanje poslušnosti lahko povzroči težave pri otroku, če ne more razumeti, zakaj mora ubogati. Otroci naj bi ubogali zaradi zaupanja in zato naj bi vzrok dojel svobodni. Da se otroci ne bi odzvali z upiranjem in kljubovanjem, ali s preprostimi "ne", moramo starši svoje zahteve postaviti enoznačno. Besedi "ali bi" starši lahko razumejo kot "to moraš", otroci pa ju razumejo kot možnost izbire, v kateri lahko izberejo tudi "ne".

V medsebojni komunikaciji članov družine, se moramo za razvijanje svobode pri otroku naučiti in upoštevati naslednje postavke:

- vsak mora znati brzdati sebe in svoje potrebe,
- vsak mora vsebinsko razumeti drugega v medsebojni komunikaciji,
- vsak mora vedeti, da imajo tudi drugi povedati kaj pomembnega,
- vsak mora znati poslušati.

### Prvi koraki k svobodi

Ko otrok samostojno prime prvi predmet, je začel svojo samostojnost. Ko pa shodi, naredi prve korake k svobodi. Vse sposobnosti in spretnosti, ki jih otrok prične obvladovati, mu omogočajo nabiranje novih izkušenj, napredovanje v razvoju in pridobivanje neodvisnosti in svobode. Biti neodvisen pa pomeni tudi ne potrebovati pomoči drugih, biti samostojen. Vzgojo k samostojnosti moramo razumeti kot pomoč pri samopomoči, pri čemer je pomoč staršev potrebna šele takrat, ko si otrok res ni mogel pomagati sam. Občutek, ki ga otrok pridobi, ko sam nekaj zmore ali opravi, mu vliiva samozavest, ki je izjemno pomembna za njegov razvoj. Če lahko otrok sam izbere svoje področje igre, je to že samostojna odločitev. Otroku bo nagnostno izbral tisto, kar potrebuje zase in je primerno njegovi razvojni stopnji. Tako bo spoznaval tudi sebe, svoje potrebe in svoje čute. Starši pa moramo vedeti, da ima vsak človek pet čutov, zato otroka spodbujamo, da zaznava in ustvarja možnost čutnih izkušenj.

Pustimo otroku, da pomaga staršem, če to sam hoče, podpirajmo in pospešujemo otrokovo lastno pobudo, četudi je to povezano z več truda in z daljšim časom. Spodbujajmo otroka, da zaznava svoja čustva, da sporoča o razpoloženju, potrebah, dogodkih, da se pogovarja, ker s tem razvija svojo jezikovno spretnost. Naučimo otroka zakuriti ogenj, z namenom, da bi se ogreli, kaj spekli, naučimo ga uporabljati nož, z namenom, da bi ga uporabili kot orodje. Pri vzgoji otroka k samostojnosti je pomembno zaupanje v otroka. Ne bo se opeknel in ne bo se urezal. Če pa se bo to vendarle zgodilo, bo, ob njegovi odločitvi za kurjenje ognja in uporabo noža, to izvrstna izkušnja za pazljivost in z obližem ne bo nič bolelo.

### Partnerski odnos

Otrokova čustva in misli so drugačna kot pri odraslih, vendar jih moramo sprejeti kot polnovredna. Če živimo skupaj, živimo v partnerskem odnosu, v katerem je vsak član vreden spoštovanja. Kar otrok izrazi, je prav tako pomembno, kot tisto, kar izrazi odrasli. To je izraz njegovega videnja, ki je lahko drugačno od videnja staršev. Pomembno je dejstvo, da moramo kdaj tudi starši sprejeti drugo mnenje, drugačno od našega. Naj se tega nauči tudi otrok, s tem bo enakopraven. Ni treba, da so starši vsevedni in ni se jim treba delati, kot da bi bili. Otroci bolje vedo, kaj je to "full", "cool". Skupno življenje med otrokom in starši omogoča napredek obema, posebno če gre za enakopravno partnerstvo.

Starši spremljamo otroka na njegovi poti razvoja tako, da mu omogočimo njemu lasten razvoj. Omogočimo mu, da osvoji pravila in norme, ki so del kulturnega prostora, v katerem živimo in so potrebna za življenje v skupini. To je dejansko vzgajanje kot dolgoročen proces, kjer se starši zavedamo, da moramo prevzeti odgovornost za uspešnost svojega otroka, če mu hočemo dati potrebno oporo. V tem kontekstu pa lahko vzgajanje razumemo tudi kot spoštovanje avtoritete.

Haeberli-Nef (1996, str. 67) pravi, da avtoriteta brez svobode privzgaja podložnost in nesamostojnost, svoboda brez avtoritete pa vodi v brezcilnost in neorientiranost. Popolno avtoriteto je mogoče enačiti s hlapčevstvom, popolno svobodo pa z nesposobnostjo za spopad z življenjem. Prava mera je verjetno nekje vmes.

### Pravila medsebojnega delovanja

Starši se moramo zavedati, da je včasih potrebno izgovoriti tudi jasen NE! Res, da ta "ne" ni idealen način ravnanja z otroki, je pa včasih potreben, če se zavedamo ljubezni do otrok. Ne lahko izrečemo, da bi otroka obvarovali, saj "delaj, kar hočeš" lahko pomeni, da otroku dajemo svobodo brez pravil. Otroci pa se morajo naučiti ravnati s svobodo, da bodo lahko svobodno živeli in znali premagovati življenjske naloge.

V vsakdanjem življenju veljajo določena pravila, norme in vrednote, ki so značilne za naš kulturni prostor. Ta pravila mora vsak človek sprejeti. Verjetno je res, da nekatera pravila sprejememo avtonomno, druga heteronomno. Avtonomnost razumemo kot sprejemanje smiselnosti pravila, dolžnosti in njegovo izvrševanje, pri čemer gre za racionalno utemeljitev. Heteronomnost pa razumemo kot izvrševanje pravil, ki niso racionalno sprejeta in pri čemer gre za čustveno utemeljitev. Starši moramo vedeti, da ima lahko tudi skupina, ki ji otrok pripada, določena pravila. Ta pravila lahko zadevajo vedenje pa tudi videz. Denimo, da smo starši otroka obdarili z novimi čevlji, ki jih sicer potrebuje. Otroku pa teh čevljev ne bo nosil, ker niso pravega izgleda, nimajo prave zaponke, niso prave znamke, niti jih ne nosijo njegovi prijatelji. Nositi takšne čevlje, kot jih narekuje skupina, je za otroka lahko udobno in neopazno v skupini. Lahko pa je to pomemben znak pripadnosti skupini.

Otroke moramo spodbujati, da razmišljajo po svoje in da se naučijo početi (ali obuti točno določene čevlje) tudi kaj drugega, kot počno drugi. Početi isto kot počnejo drugi lahko pomeni znak pripadnosti, lahko pa pomeni tudi pokorščino. Če otrok samostojno in odgovorno razmišlja in ukrepa, bo od drugih neodvisen.

Pomembno je, da osnovna pravila medsebojnega delovanja v družini dorečemo skupaj z otroki. V tem primeru bodo imeli otroci odnos do pravil in jih bodo upoštevali. Če skupaj z otrokom dorečemo, kaj pomeni pospravljena omara, bo otrok znal zložiti svoje stvari v omaro. Če pa bomo enostavno rekli, naj otrok pospravi svoje stvari v omaro, jih bo lahko nagrmadil ali "zboksal" v omaro in vrata zaprl.

Pravila morajo biti natančno opredeljena, skupno pa moramo poskrbeti, da bodo tudi dosledno izvajana. Iz doslednosti nastanejo navade. Pri nespoštovanju dogovorjenih pravil, se z otrokom pogovorimo o možnih posledicah in možnih načinih, da nekaj popravimo. Pravila pomagajo, da sebe in svoje življenje spravimo v red. Iz reda pa nastane svoboda.

## Svoboda in meje

Vzgajanje za svobodo je kompleksen proces. Samouveljavljanje je za življenje v samostojnosti in za svobodo zelo pomembno. Vsak človek se mora naučiti in sprejemati sebe kot osebnost. Najti mora svoj jaz, da bo lahko živel po svojih predstavah. Veliko je prizadevanj, da bi bili neodvisni in svobodni. Morda bi želeli svojo neodvisnost in svobodnost izkazovati tudi tako, da ne bi sprejemali nobenih nalog in odgovornosti, se na nikogar več ne bi ozirali in počeli le tisto, kar nas zadovoljuje. Takšno zadovoljstvo je kratkotrajno, saj se takoj pojavi nova želja. K smiselnemu in dolgotrajnemu zadovoljstvu vodi predvsem užitek, ki nagradi čakanje ali prizadevanje. Če mislimo le nase, so pomoč, skrb in ustrežljivost brez vrednosti. Tak posameznik se sčasoma osami in občuti svoje življenje kot neizpolnjeno.

Zaupanje vase je predpogoj za svobodo. Vzeti si svobodo in delovati tako, da za to delovanje prevzemamo odgovornost, nas naredi svobodne in samostojne. Iskanje lastnih poti v življenju ni vedno preprosto, je pa inovativno in daje smisel življenju.

V vsakem prostoru so določene meje, vsak proces ima svoj začetek in svoj konec, torej tudi meje. Če imamo starši zelo toge predstave o življenju, dajemo otroku zelo omejene možnosti za svobodo v okviru meja. Otroku lahko postavimo meje, ki so izraz notranjih pregrad in problemov staršev. Bolj kot starši odkrito sprejemajo življenje in njegove možnosti, večjo svobodo dajemo otroku. To pa ne pomeni, da lahko otrok nabira jagode v sosedovem vrtu ali brska po mamini torbici. Otrok mora spoštovati tujo lastnino in tuje osebno področje, kar bo mogoče le, če tudi starši ne bomo brskali po otrokovem dnevniku.

Otroci, ki ne poznajo meje, so pogosto nebrzdani, pa tudi brez opore.

## Raziskava in ugotovitve

Problem raziskave smo usmerili v naslovno področje in želeli ugotoviti koliko samostojnosti je dovoljeno mladim v procesu izobraževanja. Zastavili smo naslednji hipotezi:

- mladi smejo največkrat sami razporejati svoj čas učenja in prosti čas;
- mladim pomeni svoboda samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti za odločitve.

Slučajni vzorec je tvorilo 98 dijakov različnih srednjih šol. Razposlali smo 150 anketnih vprašalnikov, vrnjenih smo dobili 103. Pet vprašalnikov smo izločili zaradi nepopolnosti. V vzorcu je bilo zajetih 57 (58,2%) dijakinj in 41 (41,8%) dijakov. Starostna struktura vzorca je opredeljena glede na letnik srednje šole in jo prikazuje tabela 1.

Tabela 1: Starostna struktura vzorca

Letnik	Dijakinje		Dijaki		Skupaj	
	f	%	f	%	f	%
1. letnik	9	9,2	12	12,2	21	21,4
2. letnik	14	14,3	15	15,3	29	29,6
3. letnik	21	21,4	12	12,2	33	33,6
4. letnik	8	8,2	7	7,2	15	15,4
Skupaj	52	53,1	46	46,9	98	100

Anketni vprašalnik je bil sestavljen iz 23 vprašanj odprtega (3) in zaprtega (20) tipa. Rezultate interpretiramo tako, da izhajamo iz zastavljene hipoteze in nanjo smiselno vežemo vprašanja iz anketnega vprašalnika.

*Prva hipoteza:* Mladi smejo največkrat sami razporejati svoj čas učenja in prosti čas

Tabela 2: Čas učenja

	f	%
odločam sam v celoti	52	63,3
odločam delno sam	32	32,7
odločajo drugi	4	4,0
Skupaj	98	100,0

Med tistimi, ki sami sebi odločajo o času učenja, so v celoti dijakinje in dijaki 3. in 4. letnikov, med 1. in 2. letniki pa je takih po 7 (7,1%). Sklepamo lahko, da starši svojim otrokom glede odločanja o času učenja prepuščajo v celoti v višjih letnikih srednje šole. Čas, ki ga dijaki porabijo za učenje, se veča z rastjo letnika, pri čemer smo ugotovili, da se 1. letniki povprečno učijo dnevno 2 uri, 2. letniki 2,5 ure, 3. letniki 3 ure in 4. letniki 3,5 ure.

Tabela 3: Čas zabave

	f	%
odločam povsem sam	8	8,3
odločitev je dogovorjena	86	87,7
odločajo drugi	4	4,0
Skupaj	98	100,0

Dijakinje in dijaki, ki o času preživljanja na zabavi odločajo povsem sami, so v manjšini (skupaj 8,3%), večjo avtonomijo imajo učenci višjih letnikov.

Sklepamo lahko, da se večji del vzorca dogovori s starši o času za zabavo. Čas za zabavo vzorec preživlja na različne načine, ki smo jih smiselno združili in rangirali po pogostosti od najpogostejšega: druženje s prijatelji (disko, zmenki, privatne zabave), športne in druge aktivnosti, obisk filmske ali gledališčne predstave, pohodi in izleti, nakupovanje. Vzorec smo spraševali tudi, kdaj se najpogosteje zabavajo in koliko časa temu namenjajo. Vse dijakinje in dijaki 3. in 4. letnikov so zapisali, da si čas za zabavo največkrat vzamejo ob koncu tedna (petek, sobota), medtem ko se dijakinje in dijaki 1. in 2. letnikov srednjih šol zabavajo, glede na pogostnost, v enakem razmerju med tednom in ob koncu tedna (25,5% najpogosteje med tednom in 25,5% najpogosteje ob koncu tedna). Med temi, ki se najpogosteje zabavajo med tednom, je 13 dijakinj.

Količina časa, ki ga vzorec preživlja na zabavi, je bila največkrat opredeljena v kategoriji 6-8 ur tedensko (64,3% vzorca), sledijo pa: več kot 10 ur (21,4%), 8-10 ur (9,2%), 4-6 ur (5,1%). Nihče se ne zabava manj kot 4 ure tedensko.

Tabela 4: Obveznost domačih opravil

	Skoraj redno		Včasih		Nikoli		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
uredim svoje telo	29	29,6	57	58,1	12	12,3	98	100
pospravljam stanovanje	34	34,7	52	53,1	12	12,3	98	100
nakupujem	23	23,5	43	43,9	32	32,6	98	100
kuham	26	26,5	31	31,6	41	41,8	98	100
odnašam smeti	15	15,3	32	32,6	51	52,0	98	100
likam	3	3,1	33	33,7	62	63,2	98	100
čistim okna	17	17,3	18	18,4	63	64,3	98	100
skrbim za rože	14	14,3	21	21,4	63	64,3	98	100
vodim finance	14	14,3	12	12,3	72	73,5	98	100
služim denar	12	12,3	13	13,3	73	74,5	98	100

Ugotavljamo, da ima ves vzorec obveznosti pri domačih opravilih. Zanimiva je slučajnost razporeditve postavk, ki v kategoriji "včasih" pada glede na pogostost, in v kategoriji "nikoli" raste glede na pogostost. Zanimiv je tudi podatek, da dva dijaka (en 3. letnik in en 4. letnik) nikoli ne pospravljata stanovanja in ne urejata svoje sobe, ampak skoraj vedno likata in kuhata.

Nadalje lahko iz odgovorov ugotovimo, da so domače obveznosti največkrat že ustaljene ali sproti dogovorjene. Zanimalo nas je tudi, kakšne so posledice, če vzorec dogovorjenih domačih obveznosti ne opravi. Odgovore smo rangirali po pogostosti.

Tabela 5: Posledice

Št.	Posledice	f	f%
1.	obveznosti vsi opravljamo	39	39,8
2.	posledic ni, če se moram učiti	23	23,5
3.	obveznosti moram opraviti v drugem času	22	22,4
4.	starši pozabijo na moje obveznosti	8	8,2
5.	sem kaznovan s "hišnim zaporom"	4	4,1
6.	sem kaznovan fizično	1	1,0
7.	drugo	1	1,0

Skoraj 40% vzorca redno opravlja svoje domače obveznosti, pri 23,5% pa ima prednost učenje in v tem primeru nimajo domačih obveznosti. Štiri dijakinje 1. letnikov so kaznovane s "hišnim zaporom", če obveznosti ne opravijo, en dijak 1. letnika pa je pri tem fizično kaznovan.

Čas, ki ga vzorec porabi za domače obveznosti, se najpogosteje giblje v razponu 2-3 ure tedensko (50,0%), sledijo pa: 1-2 uri tedensko (39,8%), 3-4 ure tedensko (5,1%), več kot 4 ure tedensko (3,1%) in manj kot 1 uro tedensko (2,0%).

Ko pogledamo dobljene podatke, lahko ugotovimo, da smemo prvo zastavljeno hipotezo sprejeti z veljavnostjo za vzorec. 98 srednješolcev največkrat (63,3%) samih v celoti odloča o svojem času učenja, pri čemer porabljen čas za učenje raste z rastjo letnika šolanja. Čas, ki ga vzorec preživlja na zabavi, je največkrat dogovorjen (87,7%), največ časa za zabavo namenjajo raznim oblikam druženja s prijatelji ob koncu tedna in največkrat (64,3%) se zabavajo tedensko od 6-8 ur.

Ugotavljamo, da ima vzorec dogovorjene tudi obveznosti pri domačih opravilih, pri čemer največkrat redno pospravljajo stanovanje (34,7%) in urejajo svoj prostor (29,6%), 39,8% vzorca ne razmišlja o posledicah, če dogovorjenih obveznosti ne opravi, ker mora vsak član opraviti svoje, 5,1% vzorca pa je za neopravljeno domače delo kaznovanih s "hišnim zaporom" ali fizično.

**Druga hipoteza:** Mladim pomeni svoboda samostojno odločanje in prevzemanje odgovornosti za odločitve

Beseda svoboda je v vzorcu največkrat razumljena kot brzdati sebe in svoje potrebe (48,9%), v enaki pogostosti pa sta zastopani popolna prostost in svoboda vedenja.

Vzorcu največkrat omogočajo svobodo starši (48,9%), družba (25,6%) ali si jo vzame sam (21,4%). Med tistimi, ki so zapisali, da si svobodo vzamejo sami, je več dijakinj (11) in več tistih, ki obiskujejo 1. letnik (8).

Tabela 6: Razumevanje besede svoboda

	f	f%
brzdati sebe in svoje potrebe	48	48,9
omejevano prostost	22	22,4
popolno prostost	38	38,7
samostojne odločitve	28	28,6
zaupanje sebi in drugim	23	23,4
svobodo vedenja	38	38,7
svobodo oblačenja	21	21,4
svobodo govora	24	24,5
spoštovanje norm, vrednot	19	19,4
pravico do zasebnosti	23	23,4
razpolaganje z denarjem	10	10,2

Različne dogovore največji del vzorca sklepa z materami (79,6%), največkrat zato, ker se z mamami lažje baranta. Večji del vzorca (97,9%) prejema žepnino, ki jo najpogosteje dobijo enkrat mesečno ob plači staršev (82,6%), najpogostejši znesek je 4.000-6.000 SIT (68,4%). Žepnino lahko porabijo za svoje potrebe (97,9%), porabijo pa jo največkrat za zabavo (60,4%), v katero smo smiselno povzeli naslednje odgovore: disko, ples, pijača, prireditve in za priboljške (39,6%), v katere smo smiselno povzeli naslednje odgovore: kava, kozmetika, modni dodatki, oblačila, cigarete, darila. Nihče ni zapisal, da denar razmetava. Nekatere probleme, s katerimi se vzorec srečuje, rešuje najpogosteje v pogovoru s starši (65,3%). Prav te pa izberejo najpogosteje zato, ker jim lahko zaupajo (62,2%).

Tabela 7: Pričakovanja staršev

	Vedno		Včasih		Nikoli	
	f	%	f	%	f	%
dobre učne rezultate	95	96,9	3	3,1	0	0,0
lepo vedenje	63	64,3	34	34,7	1	1,0
urejen videz	41	41,8	49	50,0	8	8,2
večja samostojnost otrok	39	39,8	53	54,1	6	6,1

Na vprašanje, kaj starši najpogosteje pričakujejo od svojih otrok, je večina respondentov (96,9%) odgovorila, da starši od njih pričakujejo dobre učne rezultate. Večji del vzorca (54,1%) misli, da starši včasih pričakujejo čim večjo odgovornost otrok. Ko smo spraševali po učnih rezultatih vzorca, ki so jih dosegli ob koncu preteklega šolskega leta, smo lahko ugotovili, da je bil vzorec zelo uspešen, saj je bilo največ dijakinj in dijakov odličnih in prav dobrih (70,4%), 27,5% je bilo dobrih

in 2,1% zadostnih. Tudi pričakovanja vzorca o učnem uspehu ob koncu tekočega šolskega leta so visoka, saj 21,4% pričakuje odličen uspeh, 35,7% pričakuje prav dober uspeh, 40,9% pričakuje dober uspeh in le 2% vzorca je zapisalo samo, da bodo izdelali.

Ko pogledamo dobljene podatke, lahko ugotovimo, da smemo drugo zastavljeno hipotezo sprejeti z veljavnostjo za vzorec. Glede na pozitivne učne rezultate v preteklosti in glede pričakovanj o učnih uspehih vzorca lahko sklepamo, da odgovorno pristopajo k učnemu delu. Verjetno s tem zadostijo tudi najpogostejšim pričakovanjem staršev (96,9%), da bodo dosegli dobre učne rezultate. V visokem odstotku (48,9%) vzorec razume svobodo kot brzdavanje sebe in svojih potreb in zaupnike najde v starših (62,2%).

## Sklep

Vzgoja za svobodo je postopen proces. Občutek svobode se porodi iz občutka varnosti. Svoboda potrebuje veliko prostora, bolj ko se razvijamo, več ga potrebujemo. Vsaka svoboda pa mora nositi tudi odgovornost, torej mora imeti meje. Če se povrnemo na uvodno razmišljanje, ko smo svobodo opredelili s tremi dimenzijami, lahko sklenemo, da pomeni izbira odločitev, ki omogoča svobodo in samostojnost, da pomeni zaveza/obveza prevzemanje odgovornosti za izbrano odločitev in da pomeni prostost gibanje, delovanje, torej življenje v okviru mej, ki jih postavljajo pravila, norme, vrednote in kulturno okolje.

## LITERATURA

1. Hribar, Tine (1994): Pustiti biti, Maribor, Založba Obzorja.
2. Haeberli-Nef, Ursula (1996): Koliko svobode potrebuje moj otrok, Ljubljana, Založba Kres.
3. Pšunder, Majda (1998): Kaj bi lahko učitelji in starši še vedeli, Ljubljana, Zavod za šolstvo.

## Vpliv pozitivnega ozračja v razredu na sprejemanje glasbe

Izvorni znanstveni članek

UDK 372.878

**DESKRIPTORJI:** učiteljeve lastnosti, medsebojni odnosi, komunikacija, ozračje, uspešen glasbeni pouk

**POVZETEK** - Pozitivno ozračje v razredu, izraženo z emocionalno naklonjenostjo učitelja do posredovane glasbe in otrok, močno vpliva na njihov odnos do glasbenega pouka in na sprejemanje glasbe. Tankočutnost učiteljev na področju medsebojnih odnosov je za uspešno vplivanje na oblikovanje glasbenih sodb in vrednot enako pomembna kot njihovo strokovno glasbeno in didaktično znanje. Med pomembnimi dejavniki, ki vplivajo na pozitivno ozračje in pozitivne sodbe, je tudi glasbena aktivnost učencev. Le-ti so bolj zavzeti za delo, če imajo možnost sodelovanja pri načrtovanju dejavnosti. Pri uveljavljanju enakopravnih odnosov nimajo občutka vsiljevanja vrednostnih sodb o glasbi, temveč si jih ustvarjajo sami.

### Uvod

Otroci se ob vstopu v šolo velikokrat srečajo s pomanjkanjem naklonjenega delovnega ozračja in emocionalne naklonjenosti, značilne za toplo družinsko okolje. V šoli manjka emocionalne tankočutnosti učiteljev/učiteljic in učencev/učenk na področju medsebojnih odnosov (Nicklas, 1981, str. 12). Na to, kako bodo učenci/učenke doživeli glasbeni pouk, sprejemali in vrednotili glasbo, pa ne vpliva le vsebina pouka in njegovo oblikovanje, temveč tudi učitelj/učiteljica. Ta lahko učence/učenke navduši in pridobi za sodelovanje pri pouku in sprejemanju glasbenih vsebin ali pa nanje vpliva negativno.

Opazovanje velikih razlik študentov/študentk v osebnostnih lastnostih in sposobnostih emocionalno angažiranega sprejemanja glasbenih vsebin ter moč njihovo

Original scientific paper

UDC 372.878

**DESCRIPTORS:** teacher's characteristics, mutual relationships, communication, atmosphere, effective music education

**ABSTRACT** - The children's attitudes to music education and their reception of music are greatly influenced by the positive classroom atmosphere as well as by the teacher's affinity for music and children. The teacher's sensitive handling of mutual relationships is equally important for the formation of children's music-related judgements and values as is their professional and didactic knowledge. An important factor which plays a role in creating a positive atmosphere and positive evaluation is the children's musical activity. The children are more motivated for work if given an opportunity for active participation and planning. Provided that the student - teacher relationship is based on mutual respect, the children are not forced to accept the teacher's value judgements about music, but are allowed to form them by themselves.

vega prenašanja na učence/učenke me je spodbudilo k raziskovanju lastnosti učiteljev glasbe. Ker samo preučevanje stanja ne spremeni prakse v razredu, so rezultati izvedene raziskave bili izhodišče za načrtno delo pri didaktiki glasbe s študenti/študentkami razrednega pouka Pedagoške fakultete v Mariboru.

### Pomembne učiteljeve lastnosti

Lastnosti učitelja in njegovo vedenje močno vplivajo na ustvarjanje ozračja v razredu. Pozitivna emocionalnost, toplina in dobro razpoloženje učitelja ustvarjajo spodbudno ozračje, ki vpliva na uživanje ob glasbenih dejavnostih in sprejemanje glasbenih estetskih vrednot. Negativna emocionalnost, pomanjkanje topline in slabo razpoloženje pa ustvarjajo nespodbudno ozračje. Za učni proces so zelo pomembne tudi naslednje učiteljeve vrline: *iskren interes in zavzetost za delo, fleksibilnost, poznavanje učenčevih sposobnosti, razumevanje, domišljija in pravičnost* (Črčinovič-Rozman, 1995, str. 25).

Učitelj *iskren interes* in zavzetost za delo pomagata ustvarjati dobro razpoloženje in pripravljenost za delo. *Fleksibilnost* učitelja obsega njegovo sposobnost oblikovanja raznovrstnih učnih ur glede glasbenih aktivnosti in vsebin. *Poznavanje sposobnosti učencev* mu omogoča uveljavljanje ustreznih zahtev za posamezne učence. Zavedati se je treba, da prevelika zahtevnost, na primer a vista izvajanje glasbe po notnem zapisu, vpliva na oblikovanje negativnih stališč. *Razumevanje zagat*, ki so posledica treme, nezadostno razvitih glasbenih sposobnosti, osebnih glasbenih interesov in preferenc, vodi k bolj premišljenemu izboru glasbenih vsebin in aktivnosti ter bolj tankočutno izbranim besedam in dejanjem. Vse to prispeva k zblizanju med učiteljem/učiteljico in učenci/učenkami. Tudi vsebinsko in oblikovno preveč enolične učne ure, s premalo aktivnosti učencev/učenk vodijo k zavračanju obravnavane glasbe. Ustvarjanje pozornosti učencev/učenk in njeno daljše ohranjanje le-te zahtevata od učitelja/učiteljice bogato *domišljijo*. Ob poplavi glasbenih medijev in nekritičnega posredovanja glasbe je učence/učenke vedno težje navduševati za umetniško glasbo. Čeprav je ocenjevanje glasbe v slovenskih osnovnih šolah opisno, je potrebna pravičnost tudi pri presojanju in pisnem oblikovanju ocen o razvitosti glasbenih sposobnosti, spretnosti, znanj, aktivnosti, odnosa do glasbe in podobno. Pravičnost je potrebna pri vsakodnevnem ravnanju v razredu, kot na primer pri enakopravnem vključevanju učencev v glasbene dejavnosti, enaki naklonjenosti in upoštevanju vseh in ne le tistih, ki obiskujejo glasbeno šolo in zbor. Od začetka leta je treba spremljati, kako otroci napredujejo, jih pohvaliti, kadar si to zaslužijo in upoštevati njihove različne sposobnosti.

Za uspešno poučevanje glasbe je zraven obvladanja glasbenih vsebin, metodskih postopkov učenja in opisanih osebnostnih vrlin učitelja zelo pomembna njegova ljubezen do glasbe in sposobnost, da zna to ljubezen prenesti na učence. Glasbena dela mora učitelj izvajati ustrezno. To ne pomeni le pravilno, temveč

mora pri interpretaciji izraziti čustva. Pomembni so še skladnost med prepričanjem o glasbi in verbalno izraženim mnenjem o njej, ljubezen do učencev in sposobnost ustvarjanja zaupanja in medsebojne naklonjenosti. Slednje je zlasti pomembno za oblikovanje vrednostne sodbe in spreminjanje stališča o določeni glasbi.

## Pomen komunikacije za vzgojno delovanje

Po besedah M. Bratanić je ključ vzgoje medsebojna komunikacija (Bratanić, 1991, str. 31). Ker je glasbeni pouk estetski vzgojni predmet, je ustvarjanje uspešne komunikacije med subjekti (učiteljem in učenci) in objektom (glasbo) zelo pomembno za vzgojno učinkovitost učitelja in za oblikovanje estetskih glasbenih vrednot. Glasba v celoti prodira v človeka, zato mora biti učitelj prepričljiv v verbalnem in neverbalnem sporočilu. Nevidna interakcija med učiteljem in učenci je stkana iz medsebojnega zaupanja in naklonjenosti ter obojestranskega empatičnega razumevanja. Empatija je ključ za razumevanje doživljanja in ravnanja drugih in našega lastnega.

Zavedati se moramo, da komunikacija ne pomeni le besednega sporazumevanja, temveč pomeni "razumevanje sporočil, misli, sodelovanje v občutenju drugih. Komuniciramo ne le z besedami, temveč s celotnim bitjem v celoti naših odnosov" (Bratanić, 1992, str. 571-572). Nevidne zveze med komunicirajočimi lahko opazimo in začutimo iz paralingvističnih elementov, kot na primer izraza obraza, drža telesa in gibov.

Glede na to, da glasba vključuje kognitivno in emocionalno komponento, vsi odzivi učencev na njo ne rabijo biti verbalni. Tega se mora učitelj zavedati pri posredovanju glasbe, njeni recepciji in pogovoru o njej. Med glasbenimi dejavnostmi mora učence natančno opazovati, jih spodbujati k vnašanju čustev v izvedbo in se z njimi sproščeno pogovarjati o z glasbo spodbujenih doživetjih, dati pa jim mora tudi možnost gibalnega oz. plesnega in likovnega sporočanja doživetij.

## Skladnost med sodbama o učitelju in glasbi

Več teorij trdi, da obstaja v sodbah težnja po spoznavni konsistenci. To, kar daje občutek skladnosti, je utemeljeno izključno v posameznikovem doživetju. Teorijo o ravnotežju, ki je nastala, da bi razložila odnose med osebami, je oblikoval Heider (Motte-Haber, 1990, str. 178). Pojasnil je situacije, v katerih kdo usklajuje svoje ocene o predmetu in neki osebi. Spoznavni elementi presojevalca so uravnoteženi, kadar sprejema ali zavrača osebo in predmet, ki ga ta oseba ocenjuje. Če ima učenec pozitiven odnos do učitelja in negativno mnenje o glasbi, bo tudi glasbo ocenil pozitivno, da bo ohranil svoj spoznavni sistem v ravnotežju. Kadar o učitelju

in glasbi sodi negativno, ni razloga za spreminjanje mnenja. Zaradi empirično potrjene teorije o spoznavni konsistenci (Motte-Haber, 1990, str. 179) je torej zelo pomembno mnenje učencev o učitelju, saj le-to vpliva tudi na vrednostno sodbo o glasbi oziroma na oblikovanje glasbenih vrednot.

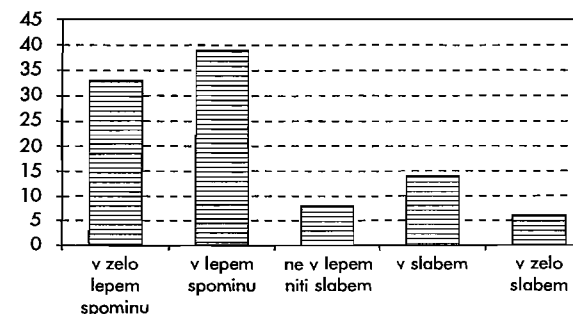
## Empirična raziskava

Z izvedeno empirično raziskavo smo želeli spoznati izkušnje študentk/študentov razrednega pouka Pedagoške fakultete v Mariboru z učiteljicami/učitelji glasbenega pouka, njihove poglede na lastnosti učiteljic/učiteljev glasbe in njihov sedanjí odnos do glasbe. Dobljeni rezultati so nam pomagali osvetliti pomen učiteljevih lastnosti za uspešno uresničevanje ciljev glasbenega pouka.

V raziskavi, ki smo jo izvedli novembra 1998, je sodelovala/o 101 anketiranka/anketiranec. Zaradi enega nepopolno in neustrezno izpolnjenega vprašalnika smo jih obdelali 100. Od vprašanih je bilo 97 študentk in 3 študenti tretjega in četrtega letnika oddelka za razredni pouk Pedagoške fakultete v Mariboru. Svoje izkušnje in poglede na v zgornjem odstavku navedeno tematiko so zapisali v odgovorih na vprašanja v anketnem vprašalniku. Med ovrednotenimi učitelji/učiteljicami so bili/bile učitelji/učiteljice razrednega pouka in glasbene vzgoje. Kar 80% jih je bilo ženskega spola.

Odgovore na vprašanje: "V kakšnem spominu vam je ostal glasbeni pouk?" prikazuje slika 1.

Slika 1: Odgovori na vprašanje: "V kakšnem spominu vam je ostal glasbeni pouk?"



Glede na to, da je bila večina vprašanih ženskega spola, smo pričakovali prevladovanje pozitivnih odgovorov, saj dekleta na splošno več pojejo v zborih in imajo zaradi aktivnejšega ukvarjanja z glasbo pozitivnejši odnos do nje. 20% negativnih odgovorov nam ne potrjuje pogosto izrečenih pavšalnih sodb o zelo

negativnem vrednotenju glasbenega pouka večine učencev, saj taka sodba velja predvsem za fante.

Kaj je vprašanim pri glasbenem pouku najpogosteje ugajalo in kaj jih je motilo prikazujeta tabeli 1 in 2.

Tabela 1: Odgovori na vprašanje: "Kaj ti je pri pouku glasbe najpogosteje ugajalo?"

petje	56
poslušanje glasbe svetovnih klasikov	19
sproščenost	15
učiteljevo igranje klavirja	11
petje zabavne glasbe	6
ples	6
vse	5
igranje inštrumentov	4

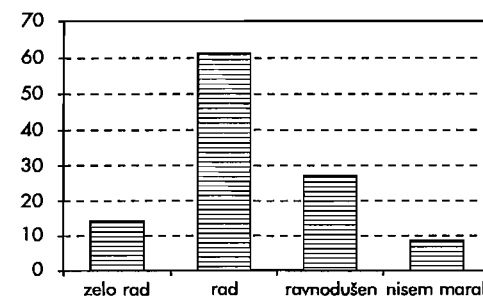
Tabela 2: Odgovori na vprašanje: "Kaj te je pri pouku glasbe najpogosteje motilo?"

preveč učenja podatkov	31
nemir med poukom	17
obvezno petje v zboru	9
premalo izvajanja glasbe	8
monotonost pouka	8
pogosto menjavanje učiteljic	5
pretežki testi	5
odsotnost gibanja in plesa	5
premalo poslušanja glasbe	4
risanje k vsaki pesmi	4
strogost učiteljice	3
aktivno vključevanje v pouk le tistih s posluhom	3
učiteljičino kričanje	3

Pri teh vprašanjih je bilo mogoče zapisati več odgovorov, zato število odgovorov presega 100. Med navedenimi dejavniki oblikovanja sodbe o ugajanju pouka močno prevladuje petje (61) in druge glasbene dejavnosti, ki zahtevajo glasbeno aktivnost učencev. Kot vidimo, je aktivno sodelovanje v glasbenih dejavnostih v največji meri vplivalo na sodbo o ugajanju pouka vprašanih. Aktivna dejavnost učencev je pomagala oblikovati tudi pozitivno ozračje v razredu. Med motečimi dejavniki je največ vprašanih navedlo preveč učenja teorije in podatkov na pamet (31), nemir med poukom (17), obvezno petje v zboru, če si imel posluh (9), nezanimivost in monotonost učnih ur (8), premalo izvajanja glasbe (8) itd. Glede na navdušenje

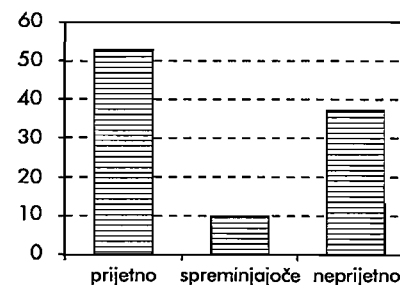
nad aktivnim sodelovanjem v glasbenih dejavnostih je bilo moč pričakovati, da bo najpogosteje omenjeni moteči dejavnik preveč učenja podatkov na pamet in teorije. Kot pojasnilo je bilo najbolj pogosto zapisano učenje življenjepisov skladateljev brez poslušanja njihovih del. Izbira neustreznih dejavnosti in neaktivno vključevanje učencev v delo sta zagotovo vplivala na pogoste izjave (20) o nemiru v razredu in kričanju učiteljice. Le-ta si s pretežkimi testi, nevrotičnim vedenjem, neenako naklonjenostjo do vseh in s preveč monotonimi urami pouka ni mogla pridobiti učencev.

Slika 2: Odgovori na vprašanje: "Ste glasbeni pouk in pri njem obravnavano glasbo imeli radi, bili do nje ravnodušni ali je niste marali?"



Koliko študentk/tov je imelo glasbeni pouk rado in koliko ga ni maralo, prikazuje slika 2. Tri četrtine vprašanih je imelo glasbeni pouk rado, le 8% ga ni maralo. Žal tudi 17% ravnodušnih ni malo. Del teh bi ob ustrezno izbranih dejavnostih in vsebinah, ob aktivnem sodelovanju pri pouku kot tudi pozitivnih osebnostnih lastnostih učiteljic/učiteljev, verjetno spremenilo svoj ravnodušni odnos v pozitivni.

Slika 3: Odgovori na vprašanje: "Kakšno ozračje je prevladovalo med poukom glasbe?"



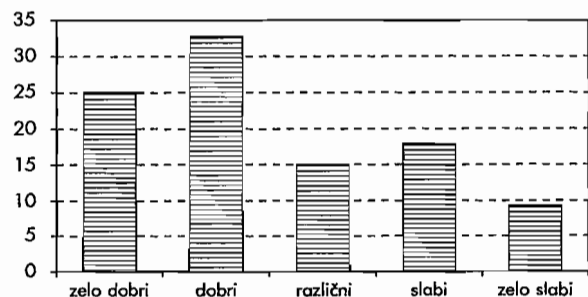
Prevladujoče ozračje v razredu je razvidno iz slike 3. Zaskrbljujoč je podatek o prevladujočem ozračju v razredu. Kar 37% navedb o neprijetnem in 10% o spreminjajočem se ozračju kaže na probleme številnih učiteljic/učiteljev pri vzpostavljanju odnosov z učenci/učenkami.

Veliko vprašanih je samoiniciativno pripisalo, da je bilo ozračje v razredu boljše na razredni stopnji kot na predmetni in da so bili glavni povzročitelji negativnega ozračja fantje s svojim neprimernim obnašanjem. Vzroke za to lahko iščemo v puberteti kot tudi premalo aktivnemu vključevanju fantov v pouk - npr. neupoštevanje njihove nezmožnosti za petje v času mutacije, premalo vključevanja instrumentalne igre, premalo aktivnih načinov poslušanja glasbe, neupoštevanje glasbenih interesov in drugo, pa tudi v preslabi psihološki usposobljenosti učiteljev.

Čeprav je bilo ozračje v razredu po oceni slabe polovice vprašanih neustrezno, le-to ni v preveliki meri vplivalo na negativni odnos in sodbe o glasbi vprašanih. Razlago za to lahko iščemo v pogostem petju v zboru in obiskovanju glasbene šole ter v tem, da imajo dekleta nasploh glasbo raje kakor fanti.

Slika 4 nas seznanja s prevladujočimi odnosi med učitelji/učiteljicami in učenci/učenkami. Podatki o dobrih odnosih med učitelji/učiteljicami in učenci/učenkami so povsem skladni z odgovori o prevladujoči prijetni klimi v razredu. To je povsem normalno, saj prav medsebojni odnosi med osebami v največji meri vplivajo na uveljavljanje določenega ozračja.

*Slika 4:* Odgovori na vprašanje: "Kakšni so bili odnosi med učitelji/učiteljicami in učenci/učenkami?"



Najpogostejši pridevniki, s katerimi so anketiranke/anketiranci najpogosteje opisali lastnosti učiteljice/učitelja, so zapisani v tabeli 3.

Druge omenjene pozitivne lastnosti so bile: dobrosrčna, iznajdljiva, gibčna, vztrajna, razgledana, avtoritarna, natančna, iskrična, inovativna, dinamična, zanimiva, simpatična, humana, vestna, zanesljiva, ljubezniva, pripravljena poslušati in pomagati, razumljiva, družabna.

*Tabela 3:* S pridevniki opisane pozitivne lastnosti učitelja/učiteljice glasbe.

prijazna	32
nasmejana	27
zabavna, duhovita	17
prizadevna	11
dobra	8
z veliko znanja in izkušenj	8
razumevajoča	7
nadarjena	7
potrpežljiva	6
predana glasbi	6
popustljiva	5
sproščena	5
prijateljska	4
prijetna	4

Poleg negativnih lastnosti, navedenih v tabeli 3, so bile omenjene še naslednje: premalo stroga, neobjektivna, neučinkovita, ozko usmerjena, neiznajdljiva, monotona, resna, nikoli nasmejana, trmasta, dolgočasna, grozna, kruta, jezna, premalo zavzeta za delo, nikoli prislunhila učencem.

Iz tabel 3 in 4 lahko razberemo, da so vprašani najpogosteje opisovali osebnostne lastnosti (prijazna, nasmejana, potrpežljiva; zelo stroga, nervozna, vsiljiva itd.) učiteljic/učiteljev, manj jih je bilo pozornih na njihovo strokovno (z veliko glasbenega znanja in izkušenj) in pedagoško-didaktično znanje (monotona).

Negativne lastnosti učiteljic/ljev so navedene v tabeli 4.

*Tabela 4:* S pridevniki opisane negativne lastnosti učitelja/ice glasbe.

zelo stroga	14
nervozna	9
vsiljiva	8
prezahtevna	7
histerična	6
čemerna	5
nesramna	4
občutljiva	3
nesproščena	3
nepotrpežljiva	2
neprijazna	2
dolgočasna	2

Med kvalitetami, ki bi jih moral/a imeti učitelj/učiteljica, so anketirance/anketiranci najpogosteje navedli te, ki so razvidne iz tabele 5.

Druge navedene lastnosti so bile: odločen, prepričljiv, upoštevati različne glasbene okuse, energičen, dinamičen, nevsiljiv, pravičen, prilagodljiv, dosleden, vztrajen, odprt, obvladati gibanje in ples, z voljo do dela, empatičen, komunikativen, avtoritativen, moralen.

Iz navedenih kvalitet, ki bi jih moral/a imeti učitelj/učiteljica, so po mnenju anketirank/anketirancev najpomembnejše določene osebnostne lastnosti oziroma sposobnosti, kot na primer sproščenost, veselost, prijaznost, iznajdljivost, potrpežljivost itd., pomembno pa je tudi strokovno - glasbenopedagoško, didaktično in psihološko znanje. Med navedenimi lastnostmi oziroma sposobnostmi pogrešamo omembo iniciativnosti, ustvarjalnosti, originalnosti, konstruktivnosti, razmišljanja, vrednotenja, samostojnosti, raziskovanja lastnega dela, zaupanja, spretnosti in tega, kako enakopravno komunicirati. Navedene kvalitete so zelo pomembne za uspešnost v razredu, vendar jih pogosto pogrešamo.

Tabela 5: Odgovori na vprašanje: "Katere lastnosti bi po vašem mnenju moral/a imeti učitelj/učiteljica glasbe?"

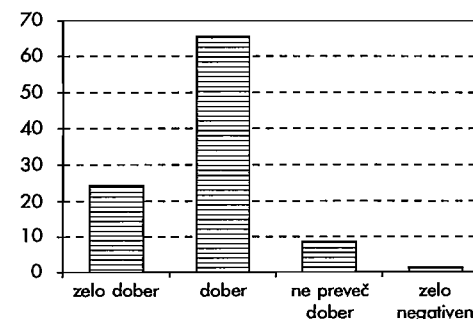
znati motivirati	29
vesel	18
prijazen	16
veliko strokovnega znanja	15
sproščen	15
potrpežljiv	14
veselje do glasbe in dela z otroki	13
iznajdljiv	11
razumevajoč in strpen	11
znati peti in igrati inštrument	9
zanimivo podajati snov	6
razumljivo razlagati	4
zabaven	4
nasmejan	3
prijeten	3

Sedanji odnos anketirank/anketirancev do glasbe nam razkriva slika 5.

Odnos anketiranih študentk in študentov razrednega pouka do glasbe je v veliki večini dober, saj ga je 24 označilo kot zelo dober, 66 kot dober, 9 kot ne preveč dober in le 1 kot zelo negativen. Čeprav je odnos anketiranih študentk in študentov razrednega pouka do glasbe, glede na podatke, navedene na sliki 5, v veliki večini dober, vzroka za popolno zadovoljstvo vendarle ni. 10% študentk/študentov s

precej negativnim odnosom do glasbe ni malo, če pomislimo koliko generacij otrok se bo, ob predpostavki, da dokončajo študij in se zaposlijo, zvrstilo v njihovih razredih. Ostaja še upanje, da kljub diplomu iz razrednega pouka ne bodo poučevali/poučevali glasbe.

Slika 5: Odgovori na vprašanje: "Kakšen je tvoj sedanji odnos do glasbe?"



Na njihovo ljubezen do glasbe so največkrat vplivali družinski člani (mama, oče, babica, dedek, sestre, brati) - 29, na drugem mestu so bili po pogostosti osnovnošolski učitelji - 28, njim so sledili učitelji na fakulteti - 9, prijatelji - 8, vrstniki - 5, učitelji v glasbeni šoli - 4, mediji in učitelji v srednji šoli - 3 ter cerkev - 1. Kot vidimo iz podatkov, so na ljubezen do glasbe največkrat vplivali družinski člani in skoraj v enaki meri tudi učitelji/učiteljice v osnovni šoli. V obeh primerih je šlo za izoblikovano ljubezen že v otroštvu, le v redkih primerih v zrelejšem obdobju. Zatorej nimamo več veliko upanja, da bi povsem spremenili vrednote in naklonjenost negativno naravnanih študentk/študentov, starih enainvajset let in več, do glasbe. Večji uspeh lahko pričakujemo, če so učencem vrednote ustrezno oblikovali že učitelji v zgodnjem otroštvu.

## Sklep

Rezultati izvedene empirične raziskave so potrdili velik pomen družine in učiteljevih osebnostnih lastnosti, glasbenega znanja ter sposobnosti ustvarjanja uspešne komunikacije za oblikovanje pozitivnega odnosa do glasbe. Za sprejemanje glasbenih vrednot in oblikovanje vrednostnega sistema namreč niso pomembne le glasbene vsebine in poti njihovega posredovanja, temveč tudi emocionalno sprejemanje glasbe njenega posrednika - učitelja in njegova sposobnost prenašanja emocionalnega odnosa do lepote v glasbi na učence/učenke. Slednje ni

mogoče, če učitelj ni sposoben navezati pristnega, sproščenega, prijateljskega odnosa z učenci. Poleg znanja je torej zelo pomemben tudi način delovanja. Uspešen način vplivanja na oblikovanje glasbenih vrednot zagotovo ni prisila, temveč so demokratični odnosi, zaupanje, za učence zanimivo in aktivno delo ter njegovo skupno načrtovanje. Učitelj mora znati prisluhniti potrebam učencev in jih voditi na način, ki ga učenci ne čutijo kot manipulacijo. Za učinkovito vplivanje na otroke pa je treba sodelovati tudi s starši. Z njihovim sodelovanjem se možnosti za uspešno oblikovanje glasbenih vrednot močno povečajo, seveda, če imajo le-ti ustrezno izoblikovan vrednotni sistem. Didaktiki glasbe lahko študentke/te razrednega pouka na fakultetah ustrezno usposobimo predvsem za posredovanje glasbe na glasbeno strokovnem in didaktičnem področju. Spremeniti posamezne osebnosti in njihove vrednote v skopo odmerjenih urah, namenjenih glasbi, pa je zelo težko, saj je proces oblikovanja vrednot dolgotrajen in je zanj zelo pomembno aktivno glasbeno delovanje v mladosti in vplivi drugih dejavnikov. Med njimi ne smemo prezreti vpliva medijev, ki s preveliko potrošniško naravnostjo večinoma ne prispevajo k prizadevanjem učiteljev.

#### LITERATURA

1. Bratanić, Marija: Mikropedagogija, Školska knjiga, Zagreb, 1991.
2. Bratanić, Marija: Paradoks odgoja, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 1996.
3. Črčinovič-Rozman, Janja: Utjecaj glazbenog odgoja na mišljenje učenika osnovne škole o ozbiljnoj glazbi, doktorska disertacija, Zagreb, 1995.
4. Motte-Haber, Helga de la: Psihologija glasbe, (Laaber-Verlag, 1985) DZS, Ljubljana, 1990.
5. Nicklas, Hans: Liebe und Hass im Unterricht, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1981.

---

*Dr. Janja Črčinovič Rozman (1954), docentka za didaktiko glasbene vzgoje na oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete v Mariboru, raziskovalka, avtorica člankov o dejavnih, ki vplivajo na pozitivnejše vrednotenje umetniške glasbe, in o možnostih izboljšanja kvalitete glasbenega pouka. Naslov: Ul. Karla Glaserja 8, 2000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 313 354*

Dr. Tatjana Ferjan

## Prosojnice in pouk

Strokovni članek

UDK 371.333

DESKRIPTORI: prosojnica, indirektno opazovanje, samostojno učenje

POVZETEK - Sestavek govori o didaktično-metodičnih možnostih uporabe prosojnice pri pouku geografije. Avtorica posebej izpostavi prosojnico kot dobro motivacijsko sredstvo in opredeli potek učnega dela ob uporabi tega učnega sredstva, ki omogoča boljše razumevanje učne snovi in pospešuje aktivnost učencev.

Professional paper

UDC 371.333

DESCRIPTORS: transparency, indirect observation, independent learning

ABSTRACT - The article presents the possibilities for the use of transparencies in geography lessons. The author believes the transparency to be a good motivational device and talks about the teaching process involving the use of this teaching material, which adds to a better understanding of the teaching contents and accelerates student's activity.

### Uvod

Prosojnice spremljajo praktično vsako učno uro. Moje razmišljanje sicer temelji na delu s prosojnicami pri pouku geografije, vendar imajo ugotovitve širok transferni značaj za sorodne predmete v šolski praksi.

Osnova geografskega dela je direktno opazovanje v naravi, saj je pokrajina naš laboratorij. Prosojnica omogoča indirektno opazovanje. Učinkovitost medija se kaže v posredovanju različnih informacij, spodbujanju aktivnosti, dvigovanju interesa in s tem uresničevanju učnih ciljev (Blažič, 1994). Moderni pouk sledi problemskosti učne vsebine, hevrstičnosti učnih metod in diferenciaciji in individualizaciji pouka (Strmčnik, 1994). Torej me zanima prosojnica kot pomoč pri geografskem preučevanju, prosojnica kot medij in prosojnica v okviru zahtev modernega pouka.

### Prosojnice pri geografiji

Obstajajo štiri zbirke prosojnic, ki so izšle v slovenskem prevodu. Te so: Izoblikovanost zemeljskega površja, Klimatske in pokrajinske značilnosti, Tipi naselij in Evropa - naravni in kulturni prostor.

Zbirka Izoblikovanost zemeljskega površja prikazuje številne reliefne oblike, ki so jih izoblikovale notranje in zunanje sile s pomočjo slik in zgoščenega teksta, ki ga spremljajo skice. Morfološke oblike prikazujejo tudi naravno dediščino, torej imajo prosojnice tudi estetsko vsebino.

Zbirka Klimatske in pokrajinske značilnosti prikazuje, kako se človek odziva na klimatske danosti (način življenja). Vse prosojnice so razvrščene po klimatskih pasovih. Prikazano je osnovno klimovalno rastje. Vsak toplotni pas spremljajo tipični klimogrami, iz katerih je razviden potek temperatur in padavin.

V zbirki Tipi naselij so prikazani tipi agrarne poselitve in seveda tudi mesta s svojimi glavnimi značilnostmi. Tekst služi za predstavitev prosojnice.

Zbirka Evropa - naravni in kulturni prostor prikaže po regijah tipičnosti glede na površje, gospodarsko usmeritev in naselja.

Prosojnice so odlični prikaz geografskega prostora od morfoloških in klimatskih značilnosti do gospodarskih in naseljenih potez, ki jih je ustvaril človek.

### Prosojnica kot motivacijsko sredstvo

Prosojnice so motivacijsko izredno uporabne. Čim bolj je učenje motivirano, tem bolj je učinkovito. Učenčeva aktivnost mora biti povezana z njegovo vnemo in vedoželjnostjo, izvirati pa mora iz zanimivosti učne snovi. Motivacijski nivo učenca pri delu je odvisen od součinkovanja dinamičnih komponent učnega procesa, ki se ne nanaša samo na kognitivno komponento učenja, ampak na emocionalno razpoloženje učenca. Obe strani sta povezani v motivacijsko strukturo, ki pogojuje učenčevo aktivnost. Navedene zbirke prosojnic to omogočajo, saj pritegnejo učenca, ker poleg strokovnih značilnosti, prikažejo tudi lepote sveta in vzgajajo v tej smeri.

### Prosojnica in proces opazovanja

Prosojnica zamenjuje direktno opazovanje. Določen pojav, pokrajina, naselje je na prosojnici lahko celo bolje prikazan ali poudarjen kot v naravi, tako da je razlaga ob njej nazornejša. Če prosojnico tako obravnavamo, da zamenjuje direktno opazovanje, je izhodišče in nujna potreba pri sodobnem pouku.

Prosojnica omogoča posredno opazovanje. Lahko bi rekli, da pomeni prosojnica kot možnost opazovanja za geografijo osnovo dela, učenja, pomnjenja in razumevanja. V začetku tega stoletja Fairgrieve (*Geography in school*, London 1926) namenja veliko pozornost sliki. Prosojnica je več kot slika, saj jo po želji povečamo in jo hkrati lahko opazujejo vsi učenci. Njena didaktična in snovna

vrednost ji kljub različnim vidnim pripomočkom zagotavlja pomembno mesto med izvori znanja.

### Učenje ob prosojnicah

Prosojnice lahko uporabljamo na različne načine. Osnovna oblika dela pomeni, da so prosojnice v učiteljevih rokah, ki jih uporablja frontalno v različnih etapah učne ure z različnim namenom. Srednje zahtevna oblika dela pomeni, da učitelj svetuje učencem, kako naj jo uporabijo in kakšni naj bodo morebitni rezultati (npr. poročilo). Zahtevna oblika dela pomeni, da učenci sami rokujejo s prosojnicami, so samostojni pri izbiri in pri oblikovanju poročila, učitelj jih le vodi.

Pri osnovni obliki dela s prosojnicami v uvodu zbudimo osnovno motivacijo. Zanimiva prosojnica pritegne učence, ustvari interes, motiv za snov. Učence zanimajo prosojnice, ki jih stimulirajo za nadaljnje delo. Ob prosojnici lahko razložimo vso snov, ki jo predvidimo za uro. Opazovanje na prosojnici poteka po določenih vidikih, pri čemer učenci ugotavljajo razlike, analizirajo in sintetizirajo in tako spoznajo bistvo pojava, mesta, pokrajine. Prosojnice rabimo v številnih možnih kombinacijah, ki dajejo nove možnosti obravnave snovi in prikaz le-te z različnih vidikov. Prosojnica potrди razlago. Omogoča boljše razumevanje in spoznavanje zakonitosti. Ob prosojnicah snov ponovimo, dopolnimo snov, kar omogoči jasno predstavo o snovi in boljše pomnjenje.

Pri srednje zahtevni obliki uporabimo prosojnice, če želimo, da nam učenci ob njih pripravijo npr. poročilo. Delo je dokaj samostojno. Primer: ob zaključku obravnave določenega dela Evrope se učenci seznanijo s prosojnicami na omenjeno temo. Učenci preštudirajo ustrezno gradivo, ki spremlja prosojnice in se pripravijo na prikaz snovi. Tako spoznajo najbolj tipične primere pokrajine, mest, ljudi in običaje v določenem delu Evrope. Poročilo s prikazom prosojnic je zanimivo in razumevanje snovi znatno večje.

Pri zahtevni obliki dela uporabimo prosojnice v naslednjem primeru iz zbirke *Izoblikovanost zemeljskega površja*. Učenci se razdelijo v skupine, ki vsaka prikaže nekaj najbolj tipičnih reliefnih oblik po kontinentih. Izbor prosojnic je v rokah učencev, prav tako tudi predstavitev ob prosojnicah. V tem primeru prosojnice služijo za poznavanje naravnih značilnosti, lepote in vrednot sveta in tudi za razmišljanje o ohranjanju naravne dediščine. Na osnovi raziskav prosojnic učenci prikažejo tipične in slikovite reliefne oblike. Poročilo daje strategijo o razvoju in ohranjanju naravne dediščine.

Prav tako "zahtevno" lahko uporabimo prosojnice iz zbirke *Klimatske in pokrajinske značilnosti za prikaz življenja po klimatskih pasovih*. Ob klimogramih in ustreznih slikah učenci spoznajo razlike v klimi in v vsem, na kar klima vpliva.

Temo zastavimo problemsko, učenci, pa skušajo razložiti zahtevana vprašanja ob jasnih slikah.

Prikazala sem delo s prosojnicami na treh različno zahtevnih stopnjah. Osnovno delo (motivacija, pridobivanje informacij) naj bo le izhodišče. Potrebni so zahtevnejši pristopi (problemski, eksemplarični), ki razvijajo pri učencih višje oblike mišljenja.

### Sklep

Uspeh je odvisen od učitelja, kako pristopa k delu s prosojnicami in od sposobnosti učencev. Učitelj s prosojnicami motivira, posreduje informacije in dosega učne cilje. Diferenciacija in individualizacija je pri delu s prosojnicami izvedljiva, saj je določen način dela prav odvisen od sposobnosti, zahtevnosti in znanja učencev. Ob gledanju prosojnic je najpomembnejše vizualno pomnjenje, ki ima prednost pred vsako obliko razlage in razgovora.

Prosojnice pritegnejo pozornost učencev. Naj ne služijo le kot motivacija, ampak naj na tej osnovi sledi globlja motivacija, to je snovna. Prosojnica pomeni torej pridobivanje znanja, saj spoznavanje z gledanjem omogoča boljše razumevanje.

Razumevanje preide od verbalnega k vizulanemu. Vloga prosojnic pri pridobivanju znanja je tolikšna kot vloga direktnega opazovanja, kar pa vemo, da pomeni za mnoge predmete, tudi za geografijo, izhodišče njenega proučevanja. Indirektno opazovanje ob prosojnicah omogoča učencem:

- da vidijo določeno zanimivost, pokrajino,
- da lahko ob njej analizirajo posamezne elemente in ugotavljajo medsebojne povezave.

Uporabnost prosojnic je zelo široka, saj jih lahko uporabljamo pri vseh učnih oblikah, v vseh didaktičnih komponentah učnega procesa, pa tudi prostorsko in časovno nas ne omejujejo.

Uporaba prosojnic naj bo integralni del vsake ure. Pot nas vodi od motiva, preko analize do jasne predstave in logičnega zaključevanja.

Prosojnice je možno uporabiti v nešteti kombinacijah, ki dajejo nove možnosti obravnave snovi in prikaz le-te z različnih vidikov. Znanje, ki je tako pridobljeno, je širše. Opazovanje omogoča boljše razumevanje, poznavanje zakonitosti in jasno predstavo. Prosojnice zamenjujejo direktno opazovanje. Ko sem na različno zahtevne načine spoznavala prosojnice, ugotavljam, kako je delo učinkovito, kaj učence zanima, kakšno je slikovno gradivo in njegova vloga pri pouku, kjer ima širok motivacijski in izobrazbeni učinek.

### LITERATURA

1. Blažič, M.: Učni mediji in učinkovitost pouka, *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, št. 7-8/1994.
2. Ferjan, T.: Mediji in pouk, *Geografija v šoli*, Ljubljana, št. 1/1997.
3. Idziak, I.: Optimising the teaching of geography by pictorial education, *Geographical education*, Spain, 1986.
4. Strmčnik, F.: Temeljni didaktični pogoji kvalitetnejšega pouka, *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, št. 7-8/1994.

## Učinkovito in uspešno poučevanje in učenje tehnike in tehnologije z Lego konstrukcijskimi sestavljanjkami

Strokovni članek

UDK 372.862

**DESKRIPTORJI:** strategije za ustvarjanje novega znanja, konstruiranje s sestavljanjkami, modeli učenja, faze kognitivnega razvoja, asimilacija, akomodacija, sposobnosti, faktorji divergentne produkcije, deduktivno in induktivno sklepanje, tehnično-fizikalne izkušnje, algoritem znanja, zbirke, gradniki, sklopi, znaki in konstrukcije (*Lego dacta, Lego system*)

**POVZETEK** - Prispevek obravnava nekaj nadrobnejših strategij za ustvarjanje novega znanja, globalno - osrednjo strategijo za konstruiranje s sestavljanjkami, modele učenja s poudarkom na laboratorijski vaji, temeljne osnove, ki se nanašajo na izboljšanje konstruiranja in spoznanja, ki ilustrirajo pomen uporabe sestavljanjk legosystem in legodacta. Poudarek je na razvijanju sposobnosti v okviru izbranih strategij ter možnostim za tehnične dejavnosti, ki so pogojene z razvojno stopnjo in z izbiranjem optimalnih dejavnosti.

### Uvod

Pri osnovah tehnike in tehnologije (v okviru novega predmetnika za 9-letko) na razredni stopnji osnovne šole, in sicer v okviru predmetov: spoznavanje okolja (1. - 3. razred) ter naravoslovje in tehnika (4. - 5. razred), je možno veliko tehničnih pojmov, zakonitosti in pojavov razložiti, demonstrirati in usvojiti s pomočjo didaktičnih sestavljanjk (npr. Lego dacta, Lego system, Fischer-Technik in drugih) ter za to dejavnost oblikovati učno strategijo tako, da tehnično-fizikalni fenomen (npr. vzvod kot sestavni del naprav in strojev) simuliramo na stopnjo modela, pri čemer si učenci pridobivajo fizikalno-tehnične izkušnje, sposobnosti, spretnosti in navade.

Professional paper

UDC 372.862

**DESCRIPTORS:** strategies for the creation of new knowledge, construction by means of elements, learning models, phases of cognitive development, assimilation, accommodation, abilities, factors of divergent production, deductive and inductive reasoning, technical/physical experience, algorithm of knowledge, collections, components, aggregates, symbols and constructions (*Lego Dacta, Lego System*)

**ABSTRACT** - The article deals with some detailed strategies for the creation of new knowledge and with the global - central strategy of construction by means of elements. It further describes learning models with special emphasis on laboratory exercises and on basic knowledge which illustrate the reasons for using construction elements. Special stress is given to the development of abilities within the framework of chosen strategies as well as to the possibilities for technical activities conditioned by the level of development and choice of optimal activities.

Ta usmerjenost se nadaljuje v višjih razredih osnovne šole v okviru predmeta tehnika in tehnologija, izbirnih predmetov, tehničnih dnevov, projektnih tednov in tehničnih interesnih dejavnosti, kjer gre za osnovno konstruiranje s sestavljanjkami, za krmiljenje in regulacije, za uporabo računalnika pri načrtovanju in izdelovanju oz. za procesne in robotske konstrukcije.

To pa so tudi predmetne in specialnodidaktične sestavine, kategorije, strategije in koncepti izobraževanja in usposabljanja študentov vzgojiteljske usmeritve, razredne smeri in študentov tehnične vzgoje, pri didaktiki tehnične vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Veliko aktivnosti na področju usposabljanja in uvajanja vzgojiteljev in razrednih učiteljev v uporabo sestavljanjk Legodacta je v zadnjem času opravil tudi Zavod R Slovenije za šolstvo. Za večji razmah te dejavnosti so pomembne tudi navedbe uporabe sestavljanjk v učnem načrtu 9-letke za spoznavanje okolja, kjer se s splošnim ciljem: *raziskovanje, oblikovanje in gradnja preprostih tehničnih predmetov s sestavljanjkami in gradivi* (Učni načrt, 1998, str. 2) poudari dejavnost, ki je vezana na uporabo sestavljanjk.

Zato je pomembno, da to dejavnost in sestavino učnega načrta ne zremo zgolj prakticistično, ampak v vsej razsežnosti, ki ima osrednje mesto v pravilnem razumevanju psiholoških, pedagoških in didaktičnih osnov in zakonitosti. Le tako bodo sestavljanke dobile pravo mesto in fizionomijo in temu je namenjen ta prispevek.

### Opredelitev konstrukcionizma

Konstrukcionizem je izobraževalna teorija, ki jo je razvil Seymour Papert iz Massachusetts Institute of Tehnology, USA, Oddelek za proučevanje in raziskovanje izobraževanja, smer matematika. Piaget in Papert sta razvijala misel, da otroci dejavno ustvarjajo znanje in iz tega izpeljala sklep, da jim je treba zagotoviti možnosti, ki so ena izmed osnov tega procesa.

Konstruktivisti pravijo, da učenje poteka še posebej učinkovito, ko otroci tvorijo smiselni produkt (Falbel, 1993).

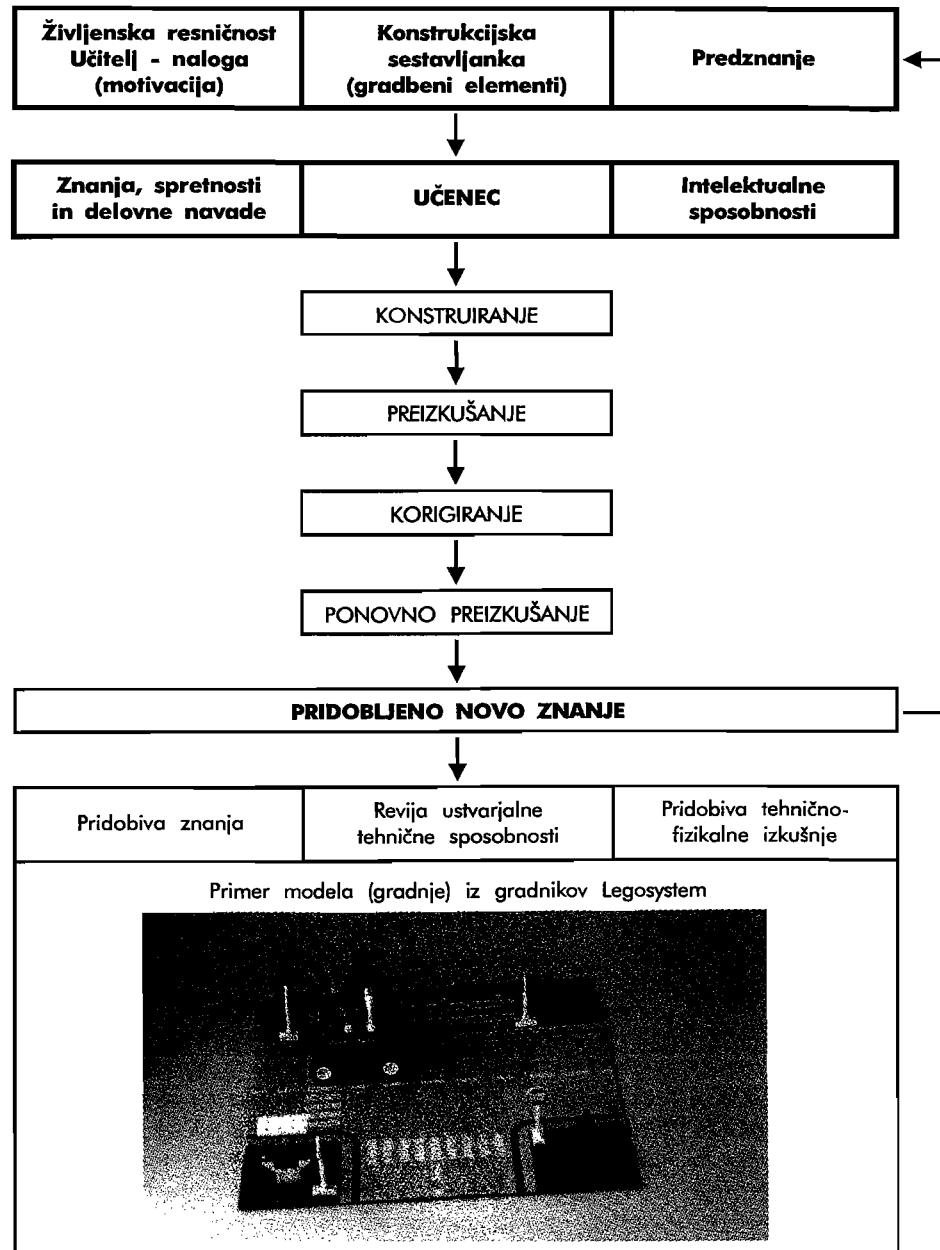
Znanje nastaja:

- takrat, ko otroci gradijo stvari v zunanjem svetu in
- s tem tvorijo znanje v svojih glavah - izkušnje.

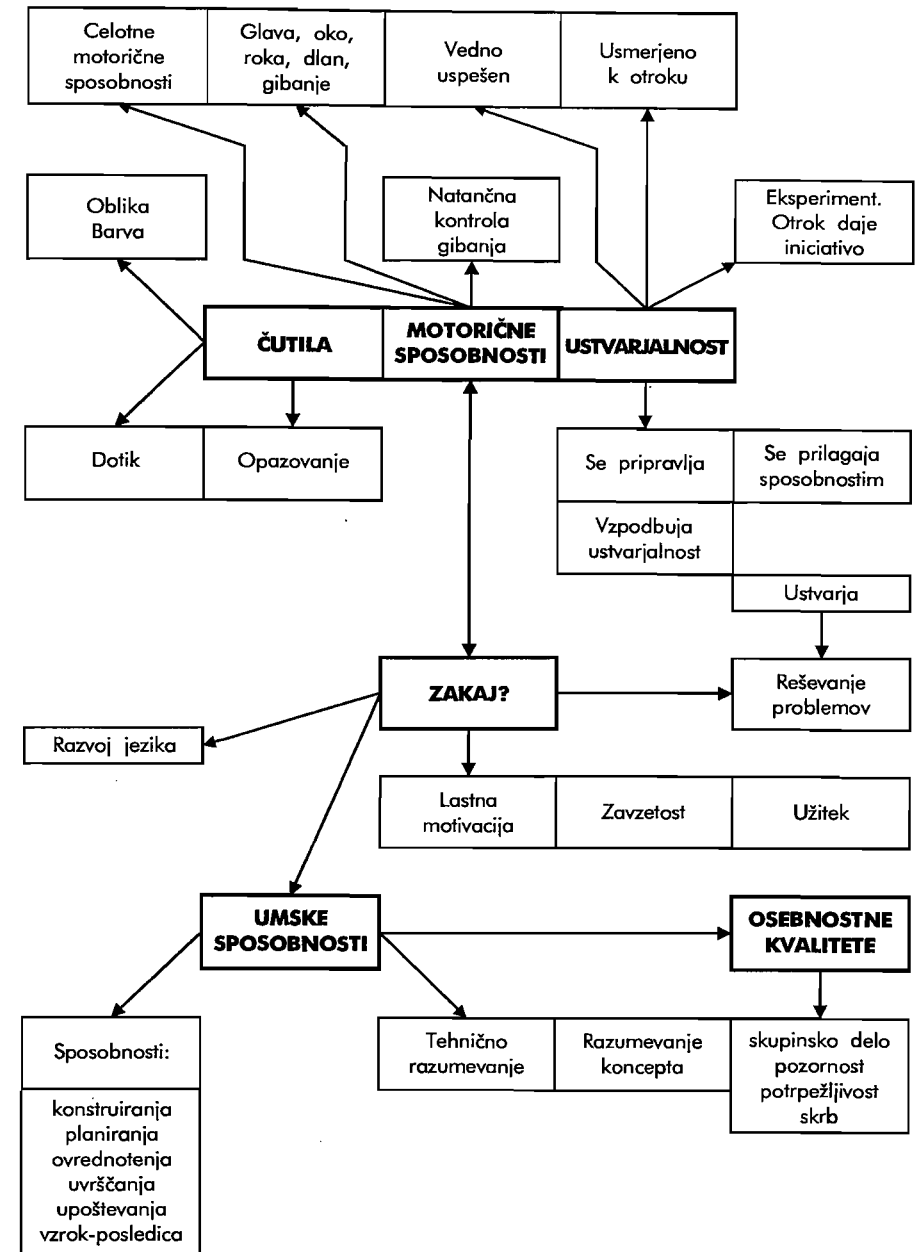
To znanje jim nato omogoči, da v zunanjem svetu gradijo še bolj zahtevne stvari, ustvarjajo nadaljnje znanje in tako naprej.

Papert je svojo teorijo konstrukcionizma zasnoval na teoriji kognitivnih miselnih operacij Piageta in razvijal teorijo o izobraževanju, pri čemer je poudarjal, da je znanje pogojeno z izkušnjami, zato mora izobraževanje nuditi učencu prave izkušnje in dobro učno okolje, ki mora vsebovati: *izbiro, različnost in duševno sorodnost* (Falbel, 1993).

Konstruktivna naloga za konstruiranje s sestavljanjki



Konceptualna širina konstrukcionizma (po Falbelu)



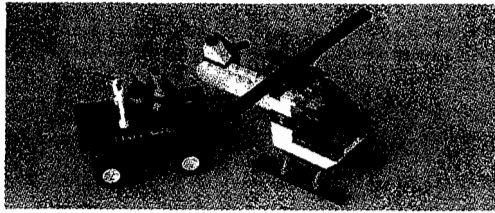
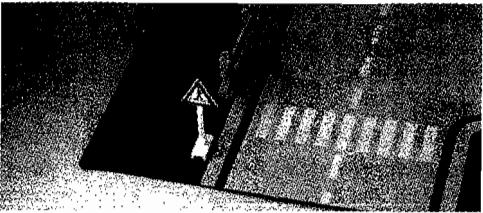
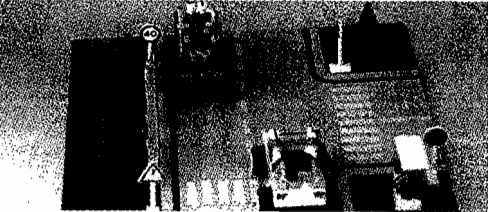
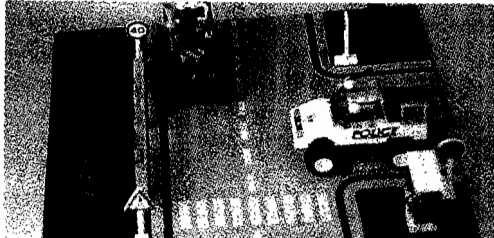
Papert pravi, da se strinja s Piagetovimi stadiji intelektualnih sposobnosti in poudarja, da ni geneze brez strukture ter zaključuje, da so ključnega pomena vprašanja, ki se nanašajo na teorije učenja (Papert, 1990).

Spoznanja, ki ilustrirajo pomen uporabe sestavljanek z vidika pridobivanja informacij in tehnično-fizikalnih izkušenj:

- Učenci prenašajo življenjsko resničnost oz. tehnično-fizikalne fenomene na stopnjo modela, pri tem v okviru izbrane strategije pridobivajo informacije in zaključke (argumente) v vseh stopnjah didaktičnega modela za konstruiranje (konstruiranje, preizkušanje, korigiranje).
- Učitelj spremlja, svetuje in preučuje vse stopnje konstruiranja in prenašanja izsledkov in ugotovitev iz modela (simulirana realnost) v realne odnose (miselna transformacija).
- Izkustveno učenje in nazornost (sestavljanka) omogočata, da učenci usvajajo znanja in si pridobivajo fizikalno-tehniške izkušnje, pri čemer prehajajo od konkretnih zaznav in predstav k pojmu in posploševanju oz. generaliziranju bistva predmetov in pojavov.
- Pojmi so rezultat miselne in praktične aktivnosti in pri konstruiranju gre za primerjanje, analizo, sintezo, abstrahiranje, deduktivno in induktivno sklepanje.
- Kontrola in preverjanje rezultatov je lahko osnova za ustvarjanje novih problemskih situacij, ki pomenijo stanje disekvilibracije in jih z ustrežno strategijo rešimo in zopet vzpostavimo stanje ekvilibracije oz. uravnoteževanja. Pri tem si pridobivajo nova znanja, izkušnje, stališča in ustvarjalne sposobnosti.
- Pri konstruiranju pa si razvijajo tudi psihomotorične in senzomotorične sposobnosti in spretnosti, delovne navade, kulturo dela in delovne izkušnje.

#### Strategije za ustvarjanje novega znanja pri konstruiranju s sestavljanekami

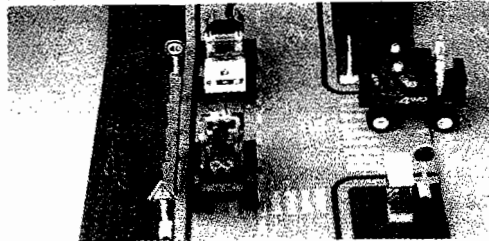
Z uporabo nadrobnihih strategij za ustvarjanje novega znanja pri konstruiranju s sestavljanekami v okviru vzgojno-izobraževalne strategije za konstruiranje s sestavljanekami, si učenci pridobivajo nova znanja, tehnično-fizikalne izkušnje in si razvijajo ustvarjalne tehnične sposobnosti. Pri tem procesu pa moramo poznati in uveljavljati podrobne strategije za ustvarjanje novega znanja (Jaušovec, 1994).

Št.	Strategija	Primer
1.	<b>Abstrakcija</b> Pomeni dojetje bistvenih značilnosti kakega pojma ali pojma in zanemarjanje nebitnih.	<b>Primer:</b> Vzvod kot sestavni del naprav in tehničnih predmetov. 
2.	<b>Analogija</b> Analogni sklep obsega: - abstrakcija, - iskanje modela, - prenos modela na prvotno stanje in - preverjanje ustreznosti prenesenega modela.	<b>Primer:</b> Na prevoznih sredstvih ugotoviti in razlikovati gradnike za gradnjo in povezavo. 
3.	<b>Analiza sredstvo - cilj</b> S to strategijo iščemo operacije, s katerimi bomo zmanjšali razliko med danim problemskim in ciljnim stanjem. Zahteva naslednje operacije: - postavitve cilja, - iskanje razlike med danim stanjem in ciljem.	<b>Primer:</b> Uporaba osi pri gibajočih modelih (npr. vozilih). 
4.	<b>Fleksibilnost</b> Gre za iskanje številnih - različnih poti reševanja problemov in preverjanje njihove ustreznosti.	<b>Primer:</b> Utemeljiti razliko med osebnimi in službenimi vozili. 

5. *Poskus - napaka*

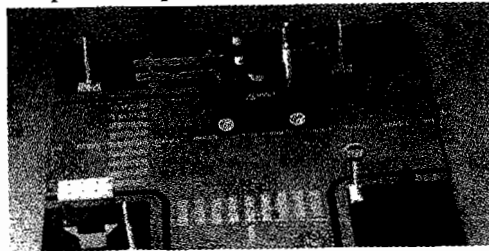
Ta strategija je hkrati najpreprostejša metoda reševanja problemov.

*Primer:* Poskus gradnje elementov za prometni poligon.

6. *Preverjanje hipotez*

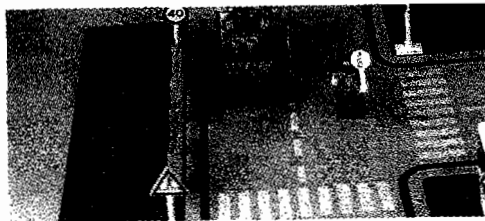
Najprej skušamo natančneje opredeliti cilj. V problem se nato vnašajo novi vidiki, obstoječi elementi problema se spreminjajo ali odvezemajo, lahko pa se dodajajo tudi novi. Ves proces se ponavlja, dokler rešitev ne ustreza kriterijem.

*Primer:* Z gradniki Lego system zgradimo modele za uprizoritev prometne situacije.

7. *Sklepanje*

Sklepanje je postopek reševanja, s katerim razjasnimo informacije, ki so dane v problemskem prostoru.

*Primer:* Na prometni poligon postavimo policista, ki bo urejal promet.



### Razvojna obdobja in možnosti za tehnične dejavnosti

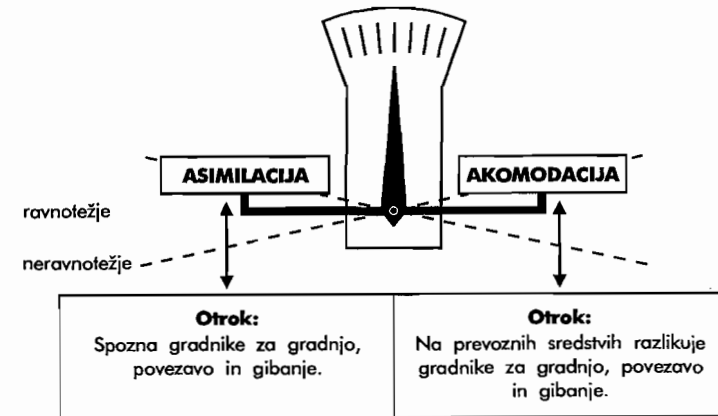
Da bi lahko pretvarjali dražljaje v smiselne informacije, pa se moramo naučiti in obvladati zapletene strategije, programe in druge operacije pretvorbe. Pri organizaciji okolja in oblikovanju vedenja sodelujejo zapletene spoznavne (kognitivne) strategije, strukture in kontrole (Marentič, Magajna, Peklaj, 1995, str. 9).

Proces spoznavanja Piaget pojasnjuje z dvema ločenima procesoma asimilacije in akomodacije. J. Piaget poudarja, da lahko adaptacijo definiramo kot ravnotežje

asimilacije in akomodacije, kar pomeni enako kot "ravnotežje izmenjave med subjektom in objektom" (Piaget, 1966, str. 11).

Proces asimilacije in akomodacije imenujemo proces ekvibracije. "Neravnotežje ali disekvilibrum vsebuje neprijetne notranje konflikte med nasprotujočimi si razlagami in predstavlja motivacijo za iskanje rešitve. Ta rešitev vzpostavi intelektualno ravnotežje in notranje zadovoljstvo" (Labinowicz, 1989, str. 56).

Poudarimo lahko, da proces asimilacije pomeni uvrščanje novih podatkov v obstoječe miselne strukture, proces akomodacije pa prilagajanje starih struktur novim podatkom.



### Možnosti za tehnične dejavnosti v posameznih razvojnih obdobjih

Obdobje	Oblike dejavnosti	Metode dela	Pričakovani rezultati
<b>Senzomotorična faza (do 2 let)</b>	Spoznavanje narave in različnih materialov (blago, les, plastika).	Igralna dejavnost.	
<b>Faza intuitivne inteligence (2-7 let)</b>	Nove funkcije igre, razvijanje sposobnosti za opazovanje narave, predmetov in ljudi. Pridobivanje tehničnih izkušenj, logično matematičnih predstav, spretnosti in delovnih navad.	Igralne dejavnosti.	Razgovor, igranje vlog, risba, izdelek, zbirka (npr.: kamenje, plodovi, listje, ploskovne podobe tehničnih predmetov).

V tem obdobju se razvijajo in krepijo otrokove predstavne dejavnosti (tudi ob igri, s posnemanjem in besednim izražanjem).

Pri 6-7 letih začenja otrok kazati vrsto sposobnosti, ki jih Piaget (1966) imenuje konkretne operacije. To so miselne akcije kompleksne vrste, kot npr.: seštevanje, odštevanje, razvrščanje predmetov po določenih značilnostih, postavljanje v zaporedno vrsto itd. Vse te operacije so sedaj že obrnljive (reverzibilne).

#### Faza konkretnih intelektualnih operacij (7-11/12 let)

Pridobivanje novega znanja na osnovi uravnoteževanja (ekvilibracije), kjer gre za proces asimilacije in akomodacije.

Proces asimilacije "vključuje naše zaznave novih izkušenj v obstoječe okvire" (Labinovič, 1989, str.56), proces akomodacije pa pomeni spreminjanje in bogatenje obstoječih struktur, na osnovi vnosa novih informacij.

Spoznavanje in usvajanje metod in tehnik laboratorijskega in terenskega dela. Pridobivanje sposobnosti za reproduktivno in produktivno delo.

Razvijanje sposobnosti in navad za praktično delo. Uvajanje v osnove računalništva.

Pogovor, opazovanje, posnemanje, izdelovanje, konstruiranje s sestavljankami, sestavljanje in razstavljanje tehničnih predmetov, zbiranje tehničnih predmetov.

Zgodnje uvajanje v naravoslovje in tehniko s pomočjo pristopa: premisli in preizkusi.

Opazovanje, pogovor, posnemanje, konstruiranje, gradnja, izdelovanje, razstavljanje, merjenje, tehtanje, izbiranje, zapisovanje podatkov.

Skica, shema, risba, načrt, konstrukcija (enostavna).

Uporabni in funkcionalni predmeti.

Makete, modeli, enostavni projekti in računalniški programi - Logo.

#### Faza abstraktnih intelektualnih operacij (11-15 let)

Uvajanje v uporabo raziskovalnih pristopov (spoznavanje elementov raziskovalnega dela, prve sinteze posameznih elementov). Uvajanje v uporabo računalniške tehnike in tehnologije. Raziskovalne naloge, tehnične naloge, uporabni računalniški programi. Robotske, merilne in procesne računalniške konstrukcije.

Učila in učni pripomočki.

Opredelitev problema in iskanje možnih rešitev (razčlenitev na podprobleme in raziskovalna vprašanja).

Postavljanje hipotez, zbiranje podatkov in preverjanje hipotez z eksperimenti.

Načrtovanje in planiranje dela.

Zbiranje sredstev in pomagal za delo.

Skica, shema, risba, načrt, konstrukcija.

Uporabni in funkcionalni predmeti.

Konstrukcija (sestavljanka, elektronski deli).

Maketa. Model.

Računalniški programi. Računalniška aplikacija. Računalniške meritve.

Predstavitev in objava člankov v tehnično-poljudnih revijah (Papotnik, 1991).

## Sklep

Pri izbiranju stvarnih vsebin, ob upoštevanju standardov in katalogov znanj, ob uporabi medija (sestavljanka), pa moramo poznati razvojna obdobja in teorijo kognitivnega razvoja. V preglednici sem to tematiko tudi predstavil tako, da je vidna sled oz. zelena nit, ki se veže na primernost in možnosti za tehnične dejavnosti s poudarjenim tehničnim sredstvom, ki je v določenih primerih tudi sestavljanka.

## LITERATURA

1. Falbel, A. (1993): Konstrukcionizem. V: Poučevanje s tridimenzionalnimi učili, gradivo za seminar, pripravil in uredil: Marjan Tomšič, Zavod R Slovenije za šolstvo in šport, Mladinska knjiga d.d. Trgovina, Ljubljana, Lego Dacta A/S Bilund, Radovljica.
2. Jaušovec, N. (1994): Naučiti se misliti, Eduka, Nova Gorica, 1994.
3. Labinowicz, E. (1989): Izvirni Piaget, Mišljenje - učenje - poučevanje, DZS, Ljubljana.
4. Papotnik, A. (1991): Tehnična ustvarjalnost v srednji šoli, DZS, Ljubljana.

5. Papatnik, A. (1998): S projektno nalogo do boljšega znanja, Izolit, Ljubljana.
6. Marentič, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995): Izziv raznolikosti, Stili spoznavanja, učenja in mišljenja, Ljubljana.
7. Pejpert, S. (1990): Uloga veštačke inteligencije u psihologiji, v knjigi: Teorije jezika, teorije učenja, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci.
8. Piaget, J. (1966): Psychologie der Intelligenz, Rascher Verlag, Zuerich und Stuttgart.
9. Učni načrt za spoznavanje okolja (1998): Nacionalni kurikularni svet. Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Predmetna kurikularna komisija za spoznavanje okolja, Ljubljana.

Dr. Samo Fošnarč

## Problemsko izvajanje pouka v sklopu uporabe novih tehnologij

Strokovni članek

UDK 371.3

DESKRIPTORJI: učenje, ergonomija, problemski pouk, izobraževalna tehnologija

POVZETEK - Današnji znanstveno-tehnični razvoj je tako hiter, da je potreba po tesnejšem sodelovanju človeka in stroja nujna. To sodelovanje se širi tudi v šolski prostor, še posebej v tisti njegov segment, kjer je delo problemsko naravnano. To zahteva od učitelja temeljito načrtovanje prostora, njegove opreme ter učnih sredstev, vključujoč v to izbiro najnovejšo tehnologijo.

Avtor poskuša v članku odgovoriti na vprašanje, kako pristopiti k problemskemu pouku, ki sloni na uporabi novih tehnologij.

Professional paper

UDC 371.3

DESCRIPTORS: learning, ergonomy, problem teaching, educational technology

ABSTRACT - Modern scientific and technical development is taking place with such speed that the need for a closer collaboration of man and machine is but urgent. Such a collaboration is entering the school setting, especially the part dealing with problem oriented work. The teacher is thus required to organise and prepare the necessary space, suitable equipment and teaching aids with great care and include in his choice the latest technology.

The author tries to answer the question of how and in what manner to approach problem instruction based on modern technology.

### Uvod

Zelo hiter znanstveno-tehnološki razvoj vse močnejše izpostavlja dimenzijo združevanja človeka in stroja. Programirani robotski stroji, računalniki, motorji, letala, umetni sateliti in človek so se toliko zblížali, skoraj združili, da predstavljajo edinstven delovni sistem. Pri tem se vzporedno oblikuje in razvija nova znanstvena disciplina, imenovana ergonomija.

Ta proučuje različne probleme, ki bazirajo na konstruktivnih, funkcionalnih, tehnoloških, dimenzijskih, estetskih, higienskih in varnostnih segmentih posameznih delovnih sredstev, delovnega pribora, različnih mehanizmov, delovne okolice in strojev s človekovimi lastnostmi. Pri tem je termin "ergonomija" izpeljan iz starogrške besede "ergon", kar pomeni delo in besede "nomos", kar pomeni zakon (Sušnik, 1992).

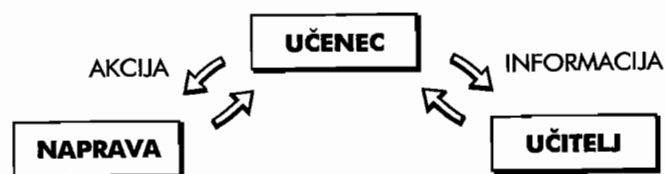
Dr. Amand Papatnik (1946), docent za specialno didaktiko tehnične vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalec, avtor člankov o tehniški ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju in avtor knjig s tega področja.

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

Vsekakor nam ne more biti vseeno, ali delamo pri velikem hrupu, v zelo prašnem okolju, pri slabi osvetljenosti, pri slabi razporeditvi delovnega pribora, ob uporabi nepreglednih in nečitljivih merilnih instrumentov in podobno. Vse naprave, ki jih uporabljamo, in prostori, v katerih bivamo, se v najvišji možni meri usklajujejo s človeškimi fizičnimi močmi in čutili.

K temu težimo tudi v procesu problemskega izvajanja pouka, kjer želimo ustvariti še posebej pristno vez med učencem, učno vsebino ter potrebnimi sredstvi za delo in opremo. Učenec, učna vsebina in sredstva tvorijo t.i. ergonomski sklop. V njem predstavljajo učna sredstva objekt upravljanja, saj se z njimi izvajajo poizkusi. Pri tem učenec in učitelj izmenično dajeta vhodne - vprašalne signale. Nato poslušata in registrirata relevantne izhodne signale (Polajnar, Verhovnik, 1994, str. 3-11). Takšno vzajemno delovanje predstavlja naslednja preglednica:

Preglednica 1: Model ergonomskega sistema učenja



Znanstveno-ergonomskemu pristopu k analizi in na podlagi tega izbiri opreme prostora, delovnega pribora, učnih sredstev, pripomočkov, ne posvečamo dovolj pozornosti, saj ta problem pri nas še ne predstavlja predmeta resnejših študij, ker je šele v fazi nastajanja.

### Nastajanje problemske situacije ob upoštevanju ergonomskega sistema učenja

Učencu je vsaka situacija problemska, za katero ni vnaprej pripravljene odgovora. Načini ustvarjanja takšne situacije pa so lahko različni, ter so najbolj učinkoviti, kadar vsebujejo čim več elementov ergonomskega sistema edukacije na relaciji učenec - učno sredstvo - učitelj. Nekaj možnih primerov ustvarjanja problemske situacije (Fošnarič, 1996, str. 250-256):

- problem opredeli sam učitelj ter nakaže njegovo rešitev (problemsko podajanje učitelja) - pomoč kateregakoli medija;
- na višjem nivoju pouka učitelj ustvarja problemsko situacijo in s hevrističnim razgovorom vodi učence k iskanju rešitev;

- učitelj lahko opredeli problemsko situacijo in učencem predlaga reševanje v različnih oblikah, vključujoč najrazličnejše medije in učna sredstva, kot so:
  - eksperimentalno delo,
  - različne zvrsti vzgojno-izobraževalnega procesa,
  - raziskovalne delovne naloge,
  - poskuse, ki jih bodo izvedli izven šole.
- učitelj lahko tudi pomaga učencem pri odkrivanju in formuliranju problema tako, da pri tem sami iščejo poti njegovega reševanja. Takšno delo ponavadi traja dlje, zato ga je dobro nadaljevati v različnih interesnih dejavnostih.

Nastanek problemske situacije v razredu mora biti za vse učence istočasen, kar pomeni, da mora biti časovno in prostorsko določen ter se mora reševati s kombiniranim aktiviranjem celega oddelka ali skupine na frontalnem in skupinskem nivoju.

Delo se lahko začne z motivacijskim filmom, demonstracijskim poskusom, demonstracijsko izdelavo izdelka, izvedbenim delom, vprašanjem, razgovorom, skratka z najrazličnejšimi oblikami dela ter z najrazličnejšo uporabo medijev ter učnih sredstev.

Izhajajoč iz tega pa ostaja učitelj tisti povezovalni faktor, ki ne sme kritizirati delo učencev in vsiljevati lastne ideje. S pravilnim izborom vprašanj, vključujoč v svoj delovni koncept realno mero uporabnosti novih tehnoloških dosežkov, spodbuja učence h kompleksnemu načinu mišljenja, vključujoč konvergentni in divergentni način mišljenja. Na tej stopnji sta oba načina mišljenja nujna, ker se dopolnjujeta. Npr. s konvergentnimi vprašanji preprečujemo razmišljanja in razprave, ki bi potekale v napačni smeri, z divergentnimi vprašanji pa učence spodbujamo k miselnim iskanjem v različnih "pravih" smereh.

S smiselnim vrstnim redom vprašanj učitelj najbolj pomaga učencu pri odkrivanju problemov. Hkrati pa ga "prisiljuje", da sam razmišlja, sprašuje, načrtuje, izdeluje in se uči.

Zelo pomembno vlogo pri vsem tem igra tudi razprava, podkrepjena z vprašanji in podvprašanji v smislu večsmerne komunikacije ter tako predstavlja sestavni del odkrivanja. Ta naj se začne že takoj po postavitvi problemske situacije, saj na tak način lahko hitro doumemo, ali so učenci pravilno razumeli in razvili svoje predstave o zadanem problemu.

Razprava se lahko začne ali konča tudi z anekdoto, vključujoč ustrezno demonstracijo ali uporabo kateregakoli medija ter lahko deluje zelo sproščujoče in motivacijsko na nadaljnje delo ter učenje.

## Oblikovanje delovnega mesta za problemsko izvajanje pouka ter napotki za njegovo uspešno realizacijo

Pri pouku, ki je problemsko naravnano, je učenec subjekt, ki predstavlja pomemben dejavnik edukacijskega procesa znotraj ergonomskega sistema. Zanj so potrebni ustrezni delovni prostori in oprema, kar nakazujejo načela za oblikovanje delovnega prostora in njegove opreme:

- delovni prostor in oprema morajo biti izbrani tako, da težijo k realizaciji ciljev in nalog učnega procesa, učnih vsebin ter načinov njihove predelave;
- opremljanje in oblikovanje delovnega prostora moramo uskladiti z realnimi pogoji življenja in dela šole;
- oprema naj bo v celoti v skladu z učnimi sredstvi;
- oprema, vrsta in količina učnih sredstev mora biti optimalna.

Glede na vrsto šole, število učencev in problemsko naravnano pouk je treba določene delovne prostore izbirati tudi bolj premišljeno. To pomeni, da so potrebne tudi posebne-specialne učilnice, ki omogočajo enostavnejše in zahtevnejše frontalne eksperimente, zahtevnejše eksperimente v individualiziranem učnem procesu ter različne demonstracijske poskuse učitelja in učencev.

Vsako načrtovanje ureditve učnega prostora, njegovo opremljanje in nabava učnih sredstev naj ima vsaj tri faze. V prvi fazi opišemo prostor, splošna sredstva in opremo v skladu s cilji in nalogami pouka glede na vrsto šole. V naslednji fazi moramo temeljito proučiti potrebe po učnih sredstvih glede na delovni načrt ter vse skupaj uskladiti s problemsko orientiranostjo pouka. V tretji fazi pa se moramo odločiti glede na ekonomske možnosti šole, pri tem pa upoštevati prvo in drugo fazo ob minimalnih, optimalnih ali maksimalnih delih in naročilih. Minimalni načrt običajno zajema obdobje enega ali dveh let, da bi s sukcesivnimi deli in naročili v naslednjih letih lahko dosegli optimalno opremljenost.

Po vsem tem pa je smiselno tudi vprašanje: "Kateri medij izbrati v procesu problemskega izvajanja dela v šoli, da bi bila njegova uporaba optimalna in opravičljiva?"

Vsekakor je to vprašanje izbora ustreznih učnih sredstev, kjer se glede na strukturno obliko učne enote (po načelih problemskega pouka) izberejo tisti mediji, ki še ustrezajo sistematiki ure. Nikakor pa to ni in ne more biti lahko opravilo glede na vse večji "vdor" različnih novih tehnologij v strukturo medijev. Vseeno pa se sredstva izbirajo glede na njihove lastnosti in edukacijsko strukturo učne vsebine. Pri tem si lahko pomagamo z naslednjo preglednico:

Preglednica 2: Nivoji dosega posameznih medijev

VERBALNI IN VIZUALNI SIMBOLI	SIMBOLNI NIVO
KASETE, GRAMOFONSKE PLOŠČE, ZGOŠČENKE, RADIO, TELEVIZIJA, GRAFOSKOPSKA PROSOJNICE, FILMI, DIAPOZITIVI, DEMONSTRACIJSKI POSKUSI, STROKOVNE EKSKURZIJE	IKONIČNI NIVO
POSKUSI UČENCEV, IZDELKI, MODELI, NEPOSREDNO PRIDOBIVANJE IZKUŠENJ (PRAKTIČNO DELO)	EMPIRIČNI NIVO

Če predvidevamo, da bo učenčeva aktivnost usmerjena na kognitivno in psihomotorično področje, tedaj izberemo sredstva, ki spodbujajo načrtovane aktivnosti učenca, pri tem pa mu ne smemo dovoliti, da je samo pasivni opazovalec. Če se usmerimo v individualno delo učenca, potem izberimo sredstva, ki se prilagajajo osebnim delovnim zmožnostim. Vsekakor pa moramo pri izbiri ustreznega učnega sredstva paziti, da ne zmanjšuje učenčeve aktivnosti, ne pači realnosti, ne povzroča težav, da je uporabno in varno.

### LITERATURA

1. Fošnarič, S.: Problemsko izvajanje pouka tehnične vzgoje v osnovni šoli. Pedagoška obzorja, št. 5-6/1996, str. 250-256.
2. Polajnar, A., Verhovnik, V.: Oblikovanje dela in delovnih mest. Tehniška fakulteta, Maribor, 1994, str. 3-11.
3. Sanders, M.S., McCormick: Human factors in engineering and design. McGraw-Hill, International Edition, New York, 1990.
4. Sušnik, J.: Položaj in gibanje telesa pri delu. Univerzitetni zavod za zdravstveno in socialno varstvo Ljubljana, 1987, str. 11-17.
5. Sušnik, J.: Ergonomska fiziologija. Didakta Radovljica, 1992.

## Pomen vzgojitelja v predšolskem knjižnem izobraževanju

Strokovni članek

UDK 372.882

**DESKRIPTORJI:** vzgojni program, predšolski otrok, književna vzgoja

**POVZETEK** - Vzgojiteljice imajo pomembno vlogo pri izbiri otrokovih aktivnosti, kajti v vrtcih nimamo obvezujočega načrta dela, kakor je to v osnovnih in srednjih šolah. Vzgojiteljice glede na svoje afinitete izberejo umetniško področje in načrtujejo aktivnosti. Pri analizi dnevnikov dela v vrtcu smo ugotovili velike razlike pri zastopanosti različnih umetniških disciplin. Vzgojiteljice večinoma ne posežejo za novejšo literaturo, ampak berejo otrokom iz leta v leto iste tekste.

### Vzgojni program

Vzgojni program (1. in 2. del) trenutno veljavni program vzgoje in varstva predšolskih otrok. Vzgojni program je že precej zastarel, saj je izšel že leta 1985. V prvem delu so podane smernice za vzgojo in varstvo predšolskih otrok, v drugem delu pa so zbrane vsebine in naloge vzgojnih programov.

Vsebine in naloge vzgojnih programov so razdeljene na okvirne vsebine do vključno tretjega leta in na vsebine v oddelkih od 3. leta starosti do vstopa v šolo. Prvi sklop vsebin ni toliko zanimiv, ker poudarja predvsem telesno vzgojo, intelektualna in estetska vzgoja pa sta tukaj v ozadju. Pri tem sklopu je zelo problematično to, da književna vzgoja ni nikjer posebej izpostavljena.

Pri intelektualni vzgoji so navodila za jezik, v okviru estetske vzgoje pa so posebej predstavljena likovna, glasbena in ritmično gibalna vzgoja, književne vzgoje namreč med estetske vzgoje niso prištel. Problematično je tudi to, da v okviru likovne dejavnosti med drugimi zaposlitvami najdemo navodilo: "Otroci imajo na razpolago slikanice in knjige." (3,39) Navodilo je sporno iz dveh zornih kotov: ker

Professional paper

UDC 372.882

**DESCRIPTORS:** educational programme, the pre-school child, literary education

**ABSTRACT** - Early years teachers play an important role in the choice of child's activities because the kindergartens do not follow a compulsory curriculum as do primary and secondary schools. Thus the early years teacher can choose an artistic area of her liking and then plan the activities accordingly.

The analysis of notes of daily work in a kindergarten has shown that different artistic activities are represented very differently. The early years teachers do not use the most recent literature and tend to read to the children the same texts year after year.

je pisano v okviru likovne dejavnosti in ker so slikanice tudi knjige. Torej pomeni zapis v okviru likovne dejavnosti, da je v slikanici primarna sestavina ilustracija, šele sekundarna pa besedilo. S takšno trditvijo se ne moremo strinjati, kajti bistvo slikanice je, da sta besedilo in ilustracija enakovredna in šele skupaj tvorita celoto (ne glede na njun delež).

Drugi del trditve, da damo otroku na razpolago slikanice in knjige, je morda še večja pedagoška zmota. Saj so vse slikanice hkrati tudi knjige, seveda pa vse knjige niso slikanice. V vzgojnem programu tudi ni nikjer posebno omenjeno, da bi morali otrokom ponuditi vse tri stopnje slikanice: leporello, "prvo" knjigo in slikanico v pravem pomenu besede. Do konca tretjega leta starosti bi morali otroci namreč že tako navajeni na knjige, da bi brez problemov sledili vsebini slikanice, ki obsega približno štiri strani besedila. Pri drugi skupini otrok, to so otroci od 3. leta do vstopa v šolo, je sicer pri razvijanju govora v okviru intelektualne vzgoje navodilo: "Otrokom nudimo slikanice s primernimi vsebinami in vzbujamo zanimanje za njih vsebino, za razumevanje tega kar slikanica prikazuje. Navajanje na pravilno ravnanje s knjigami." (3,79) Podobno navodilo pri razvijanju govora vsebuje tudi naslednja opozorila: Vzgojitelj naj ne prekinja otroku govora zaradi morebitnih napak, popravlja naj jih obzirno.

Zaveda naj se, da je na tej stopnji bistveno pomembno zbujanje govorne aktivnosti in da je oblikovanje pravilnega govora otrok v veliki meri odvisno od zgleда, ki ga sam daje otroku z razumljivim, pravilnim in naravnim govorom. Vsebine, ki jih vzgojitelj pripoveduje (ne bere) dosledno ob ponazorilih in jih otroci obnavljajo, naj bodo preproste zgodbe iz vsakdanjega življenja otrok ali otroku znanih in ljubljenih oseb ter živali, npr. v zvezi s spoznavanjem okolja. Vsebine izbira vzgojitelj iz otroške literature ali si jih sam izmišlja. Privlačna ponazoritev vsebine z uporabo slike, flanelograma, diapozitivov, peskovnika, lutk ipd. vzbudi interese otrok in pripomore k boljšemu razumevanju ter globljemu doživljanju. Primerne vsebine naj otroci tudi ritmično uprizarjajo ali likovno upodablajo. (3,81)

Iz zgoraj navedenih citatov lahko izpeljemo nekaj trditev, ki kažejo na alarmantno stanje, ki se pojavlja v slovenskih vrtcih. Po vzgojnem programu namreč književna vzgoja sploh ne obstaja in sicer ne v okviru razvijanja govora pri intelektualni vzgoji in ne v okviru estetske vzgoje.

Problem nastopi tudi pri tem, da mora vzgojitelj sam načrtovati konkretna estetska, intelektualna in športna področja, ki so primerna določeni otrokovi starosti. Najbrž bi bilo preveč obvezujoče, če bi bilo predpisanih npr. petdeset literarnih del (vsak teden eno), ki bi jih morali otroci spoznati v neki starostni skupini. Nikakor pa ne bi bilo odveč, da bi bili predpisani deleži intelektualne, športne in estetske vzgoje.

## Raziskava

Ob preučevanju programov za predšolske otroke se je zastavilo vprašanje ali so programi, čeprav smo dokazali, da so pomanjkljivi, vsaj kar se tiče književne vzgoje, sploh izpeljani. Ker v strokovnih člankih ni bilo zaslediti konkretnih raziskav in podatkov, je bila izvedena raziskava v enem od mariborskih vrtcev. Raziskava kaže zelo slabe rezultate kar se tiče književne vzgoje, zato bo potrebno z raziskavo nadaljevati na večjem vzorcu vrtcev po vsej Sloveniji, da bi smeli rezultate posplošiti. Kljub temu, da dobljenih rezultatov ne moremo posplošiti, le-ti kažejo na pomanjkljivosti vzgojnega programa in njegove izvedbe.

V raziskavo je bilo zajetih petnajst skupin s petnajstimi vzgojiteljicami in petnajstimi pomočnicami vzgojiteljice. Deset skupin je imelo po 24 otrok, kar je normativ za starejše skupine, pet skupin pa je imelo 14 otrok, kar je normativ za jasli (torej so bile vse skupine polno zasedene), skupaj je obiskovalo raziskovalne skupine 310 otrok v šolskih letih 1996/97 in 1997/98. Raziskava je potekala tako, da so bili pregledani dnevnik, ki jih vzgojiteljice v slovenskih vrtcih obvezno vodijo in so torej uradni dokument. Vzgojiteljica, izjemoma tudi pomočnica vzgojiteljice zapisuje v dnevnik vse aktivnosti za vsak dan v letu. Tak način raziskovanja je bil izveden zaradi izkušenj z diplomskimi nalogami, kjer so študentke Oddelka vzgojitelj predšolskih otrok s Pedagoške fakultete v Mariboru pod mentorstvom avtorice tega članka v različnih vrtcih po Sloveniji izpeljale anketo za vzgojiteljice, ki se je nanašala na književnost v vrtcu.

Rezultati anket so zelo spodbudni (kažejo namreč, da vzgojiteljice otrokom veliko pripovedujejo, jim berejo, se z njimi pogovarjajo o književnih osebah in dogodkih, naučijo otroke deklamirati pesmi). S primerjanjem različnih odgovorov pa kaj hitro pridemo do spoznanja, da so študentke dobile od anketiranih vzgojiteljic takšne odgovore, kakršne so vzgojiteljice predvidevale, da bodo izpraševalko navdušili.

Pri pregledu dnevnikov je bil subjektivni faktor izključen, saj so bili dnevniki zaključeni, izpolnjeni in arhivirani, vzgojiteljice pa niso vedele, da bodo pregledani ravno njihovi dnevnik. Pri analizi je bil zajet čas šolskega leta, torej od 1.9. do 30.6., saj je med počitnicami v vrtcih manj otrok in so skupine združene.

Tabela 1: prikaz raziskovalnega vzorca

Št. skupin	Starost otrok	Št. otrok
5 skupin	5-6 let	120
5 skupin	4-5 let	120
5 skupin	1-3 leta	70
Skupaj 15 skupin		Skupaj 310 otrok

Otroci niso ločeni glede na spol, ker je bil namen raziskave kontrola dela vzgojiteljic, ne pa odziv otrok na književna dela. Vzgojiteljice so imela decembra 1998, ko je bila raziskava opravljena, od deset do osemindvajset let delovne dobe, približno polovica jih je imela višjo (visoko strokovno) izobrazbo, druga polovica pa srednjo izobrazbo vzgojiteljske smeri.

### Skupina otrok od 5. do 6. leta starosti

Tabela 2: 5-6 let stari otroci

Skup.	Št. knjig	Št. lutk. predstav	Ciciban	Branje v nadalj.	Knjižni kotiček	Zvočne kasete	Video kasete	Opombe
1	4	3	1	0	1	0	0	1x pripoved. zgodbic 1x branje zgodbic
2	15	4	0	0	0	0	10	1x gledanje slikanic revija Kekec
3	15	5	3	1	1	3	2	3x pregledovanje slikanic + veliko pesmic
4	19	7	0	0	3	5	0	veliko deklamacij + ure pravljič
5	38	7	6	1x24 delov +2x2 dela	3	8	3	+ pesmice

V skupini starejših otrok, ti otroci so stari od 5 do 6 let, so nihanja branja besedil zelo velika: v eni skupini je bilo zaslediti le štiri knjige, ki jih je pomočnica vzgojiteljice brala otrokom. Ogledali so si tri lutkovne predstave (ni navedenih niti naslovov) in dvakrat je zaslediti zapis branje/pripovedovanje zgodbic.

Zapisi vzgojiteljice v dnevniku se nanašajo večinoma na igro (igra na dvorišču, sestavljanje lego kock, igra z igračami po želji otrok ...), tako da so v tej skupini zanemarjene v intelektualne, športne in estetske učno-vzgojne kategorije.

V ekstremno dobri skupini pa je pomočnica vzgojiteljice brala pred spanjem dela v nadaljevanjih (npr. brata Grimm: Pepelka, Ela Peroci: Muca Copatarica, Astrid Lindgren: Pika Nogavička), ob tem pa je v dopoldanskem času vzgojiteljica prebrala kar 38 literarnih del.

Otroci so skupaj z vzgojiteljico skrbeli za knjižni kotiček v igralnici in si ogledali kar sedem lutkovnih predstav. Poslušali so tudi pravljič na zvočnih kasetah in si ogledali video posnetke nekaterih pravljič. Pogosto so tudi brali iz revije Ciciban. Druge skupine se nahajajo med opisanima ekstremoma, kar se vidi iz tabele.

## Skupina otrok od 4. do 5. leta starosti

Tabela 3: 4-5 letni otroci

Skup.	Št. knjig	Št. lutk. predstav	Ciciban	Branje v nadalj.	Knjižni kotiček	Zvočne kasete	Video kasete	Opombe
1	9	1	1	0	0	3	0	2x prebiranje slikanic
			veliko gibalne vzgoje					
2	25	2	da	0	da	da	4x gled. pravljic	veliko pesmic gledanje slikanic
3	31	1	4	0	0	0	0	veliko delkamacij
4	36	6	3	0	0	1	0	zelo dobra skupina
5	41	5	da	da	0	1	0	3x dramatizacija besedila zelo dobra skupina

Iz zgornje tabele je razvidno, da vzgojiteljice kar precej časa posvečajo branju, pripovedovanju književnih del in ogledu lutkovnih predstav. Posebej izstopata 4. in 5. skupina, v kateri sta vzgojiteljici veliko brali, otroci so si ogledali veliko lutkovnih predstav, redno so prebirali revijo Ciciban, poslušali pa so tudi zvočne kasete.

Samo ena skupina v tej starostni dobi je bila slaba, iz dnevnika je bilo razbrati poudarjeno nagnjenje h gibalni in športni vzgoji, na vseh drugih področjih estetske in intelektualne vzgoje pa čutiti primanjkljaj. V celem šolskem letu so slišali otroci le 9 mladinskih literarnih del, si ogledali le eno lutkovno predstavo in trikrat poslušali zvočne kasete.

## Skupina od 1. do 3. leta starosti

V skupini od 1. do 3. leta starosti tabele zaposlitev, ki so povezane s književnostjo, ni mogoče izdelati, saj hodijo v jasli otroci, ki potrebujejo drugačen pristop k delu. Njihov "urnik" ni natančno izdelan, koncentracija je kratka, ubadajo se še z obvladovanjem svojega lastnega telesa in s tem povezanimi dejavnostmi (npr. učenje hoje, uporaba lončka za pitje, samostojno hranjenje, uporaba stranišča). V vseh dnevnikih je bilo zaslediti precej dotikalnih in rajalnih pesmi, kar pogosto so v skupinah poslušali glasbene pravljice. Premalo je bilo branja in pripovedovanja vzgojiteljic (približno osem enot na skupino).

## Zaključek

Raziskava, čeprav njenih rezultatov zaradi premajhnega števila pregledanih dnevnikov in nerazpršenosti vzorca ne moremo posploševati, kaže na zelo velika odstopanja v tri smeri:

- slabosti obveznih vzgojnih programov,
- velike razlike v predpisanem programu in dejanski izvedbi,
- velike razlike v izvedbi programov med isto starimi skupinami, ki jih učijo različne vzgojiteljice.

Slabost obveznega vzgojnega programa je v njegovi zastarelosti, saj so bili programi prej bistveno pogostejše ovrednoteni in zamenjani. Problem je tudi v spremembi statusa jezika, ki je z osamosvojitvijo Slovenije postal državni jezik, zato pod okriljem jezikovne vzgoje ni več mogoče podajanje književnih vsebin.

Obstaja že novi predlog Kurikuluma za vrtce, ki je trenutno v fazi upoštevanja in zbiranja pripomb vzgojiteljev in vzgojiteljic. Novi kurikulum naj bi začel veljati predvidoma v šolskem letu 2002/03, ko bo po vsej Sloveniji začel veljati nov zakon o osnovni šoli, po katerem se bodo všolali eno leto mlajši otroci, torej se bo začelo obvezno osnovno devetletno šolanje z otrokovimi šestimi leti starosti, kar bo vplivalo na to, da se mala šola, ki je zdaj po večini urejena v vrtcih, ukine. Tudi v novem kurikulumu je književna vzgoja zastopan v okviru jezikovne vzgoje in sicer je razdeljena na primerne dejavnosti za otroke od 1. do 3. leta starosti in od 3. do 6. leta starosti. Kurikulum pravi o nižji stopnji takole: "Seznanja se s knjigami in sicer tako z leposlovnimi kot tudi s priročniki. Otrok posluša preproste zgodbe in se z odraslimi pogovarja o predmetih na slikah in v okolju. Pripoveduje in prepeva uganke, izštevanka, rime, kratke pesmice in zgodbe, v katerih se deli besedila ponavljajo in ki si jih izmisli sam ali pa jih ponavlja. Doživlja ritem besed, glasbe in pesmi." (1,17)

V višji starostni kategoriji pa bi morali otroci spoznati naslednje: "Samostojno pripovedovanje zgodbic, jih obnavlja in si izmišlja svoje. Samostojno ustvarja knjigo, strip. Ob poslušanju in lastnem pripovedovanju doživlja ritem besed, glasbe in pesmi." (1,18) Drugje književnost sploh ni omenjena, kaj šele da bi bila upoštevana. Iz tega sledi, da bomo imeli v novem programu, seveda če bo ostal enak osnutku, še manj književnosti kot doslej, pa že zdaj ni mladinska književnost v vrtcu zastopana na zadovoljivi ravni.

Drugo in tretjo točko ugotovitev lahko združimo, saj gre v obeh predvsem za subjektivni faktor vzgojiteljice. Vzgojiteljica ima namreč v vrtcu možnost, da povsem samostojno načrtuje izvedbo okvirnega programa. Rezultati raziskav kažejo, da pri izvedbi in načrtovanju prihaja do zelo velikih razlik, ki so najbrž posledica vzgojiteljskih nagnjenj (npr. v eni skupini je bila izrazito zastopana igra, v drugi športna dejavnost). Najbrž bi veljalo razmisliti o predpisu obvezne zastopnosti posameznih področij v kurikulumu in o natančneje podanih obveznostih, ki

jih je vzgojiteljica pri posameznem predmetnem področju otrokom dolžna posredovati.

Književnost bi nujno morala dobiti svoje mesto med umetnostjo, kamor novi kurikulum uvršča likovno, glasbeno, gibalno, plesno, dramsko, filmsko in televizijsko umetnost.

#### LITERATURA

1. Kurikulum za vrtce 1998. Predlog. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet. Področna komisija za vrtce.
2. Vzgojni program 2. del 1985. Vsebina in naloge. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
3. Vzgojni program 1. del 1987. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Simona Napast

## Učenje tujega jezika v predšolskem obdobju

Strokovni članek

UDK 372.880

**DESKRIPTORJI:** tuj jezik, predšolsko obdobje, učna načela, didaktični pristop

**POVZETEK** - Ali je štirileten otrok dovolj zrel za učenje tujega jezika? Zagotovo, saj je predšolsko obdobje zlata doba, v kateri je otrok najbolj pripravljen za učenje in dovzeten za neznano, novo. Je radoveden in spontan, kar mu kasneje koristi v nadaljnjem življenju, da se lahko razvije v inteligentno, odprto in komunikativno osebnost.

Učenja naj ne vodi zapoved: "Moraš", saj bo le neprisiljeno, igrivo ozračje največ doprineslo k razvijanju otrokovega znanja. Spoštujmo otroke kot osebnosti in ne iščimo v njih zgolj napak pri usvajanju novega. Pomagajmo jim raje, da se bodo znali odprto pogovarjati s svetom. Le tako bomo vzgojili samozavestne in razgledane otroke v pravem pomenu besede.

Professional paper

UDC 372.880

**DESCRIPTORS:** foreign language, pre-school period, teaching principles, didactic approach

**ABSTRACT** - Is a 4-year old child ready to learn a foreign language? YES - the pre-school period is a golden opportunity to start because this is the time when the child is most susceptible to the unknown and new. He is curious and spontaneous by nature, which helps him to develop into an intelligent, open and communicative personality later on.

But learning should not be a MUST. Only an unforced and playful atmosphere can contribute to better results. We should not be looking for mistakes but rather help children to talk to the world. In this way we can bring up and educate confident and well-rounded children.

### Zakaj učenje še enega jezika

Danes poudarjamo vedno večji pomen znanja vsaj enega tujega jezika, v nekaterih državah pa morajo otroci govoriti tudi tri tuje jezike, če se želijo v svojem okolju uveljaviti in v njem uspešno delovati. V mislih imam družine priseljencev, kjer starša govori različna jezika, družba okoli njiju pa spet drug jezik. Civilizacija in mednarodno trgovanje pa sta še dva razloga, zaradi katerih smo prisiljeni govoriti vsaj en tuj jezik.

Zavedamo se torej pomembnosti dodatnega znanja jezikov, venomer pa se poraja vprašanje, kdaj z učenjem začeti. Pedagogi, sociologi in jezikoslovci so si enakega mnenja, da je predšolski otrok ali otrok v prvih štirih razredih osnovne šole najbolj hvaležen učenec in imitator. Le-ta še ne čuti prisile učenja, saj je po naravi vedoželjen in vselej pripravljen na novo in neodkrito. Vendar pa je podlago za vcepljanje znanja potrebno skrbno pripraviti, saj je ta doba človeka najbolj občutljiva in hkrati pomembna za nadaljnje življenje.

## Posebnosti učenja majhnih otrok

Za poučevanje predšolskih otrok ni dovolj le diploma iz aktivnega znanja angleškega jezika, temveč je potrebno veliko veselje in nagnjenje do dela z malimi jezikoslovci. Kolikor so pripravljeni delati, toliko so tudi zahtevni in kritični do učiteljevega dela.

Ves čas učenja morajo čutiti, da so zaželeni in ljubljani. Le v sproščenem, zadovoljnem ozračju bomo dosegli rezultate, ki nas bodo navdali z zadovoljstvom in poplačani bomo za ure truda in razdajanja.

John Clark (JET 1990, str. 6-8) poudarja, da se učenje otrok razlikuje od učenja odraslih v veliko stvareh. Nanizala bom le nekaj ugotovitev:

□ *otroci ne čutijo potrebe po slovnici*

Odrasli se tujega jezika ponavadi učijo z nekim namenom, za otroke pa je jezik le igra besed in fraz.

□ *otroci še razvijajo materni jezik*

Z otroki je nesmiselno uporabljati težke strukture, ker jih ne obvladajo niti v svojem jeziku.

□ *otroci se učijo počasneje*

Ker so otroci v stadiju usvajanja in izpopolnjevanja maternega jezika, od njih ne smemo pričakovati bliskovitih rezultatov. Vendar pa se lahko naučijo tujega jezika, če so izpolnjeni določeni pogoji: dovolj ur učenja, velika motivacija in podpora staršev in učiteljev.

Jezik otroci usvajajo počasneje tudi iz drugih vzrokov - hkrati z besedami in strukturami se morajo poučiti še o veliko njim neznanih vedenj o življenjskih resnicah.

□ *otroci so izredno egocentrični*

Otroci se želijo učiti o junakih, ki so blizu njihovem svetu, ki imajo lastnosti, s katerimi se lahko istovetijo.

□ *otroci se hitro naveličajo*

Odrasli se za učenje tujega jezika ponavadi namerno in zavestno odločijo iz praktičnih razlogov, zato tudi vztrajajo pri še tako dolgočasnih urah pouka. Otroci pa od učenja nečesa novega tudi pričakujejo novo, nenavadno in zanimivo, zato mora biti učitelj (in njegove aktivnosti) inovativen in stimulativen, saj drugače otrokom hitro postane dolgčas, kar brez zadržkov tudi pokažejo.

□ *otroci so na začetku šolanja*

Učitelj mora upoštevati, da je pred majhnimi otroci še veliko let učenja, zato mora ustvariti pozitiven odnos do učenja.

□ *otroci hitro pozabijo*

Majhni otroci vsak dan spoznajo veliko novih stvari, zato tudi večino novega hitreje pozabijo. Iz tega razloga jim je potrebno konstantno utrjevanje, vendar v takih oblikah, da tega ne čutijo kot suhoparno ponavljanje.

□ *otroci so odlični posnemovalci*

V predšolskem obdobju otroci z veliko mero samozavesti in spontanosti posnemajo glasove tujega jezika s pomočjo jezikovnih in besednih iger ter pesmi.

## Zgodnje učenje tujega jezika: da ali ne

Vsaka stvar ima svoje prednosti in slabosti, in tako je tudi pri zgodnjem poučevanju tujega jezika.

Naštela bom nekaj prednosti in slabosti za boljšo ponazoritev (Stoks, JET 1992, str. 8-9):

### Prednosti

#### 1. Intelektualni razvoj

Otroci, ki se učijo tujega jezika, so pogosto v verbalnem in neverbalnem izražanju boljši od svojih vrstnikov. Izkušnja in srečanje z dvema jezikoma namreč poveča njihove mentalne sposobnosti in fleksibilnost.

#### 2. Izboljšanje maternega jezika

Otroci, ki se začnejo učiti zakonitosti tujega jezika, lahko lažje dojemajo sistem lastnega, maternega jezika. Da otroci z lahkoto komunicirajo v dveh ali treh jezikih, vidimo v bilingvalnih ali multilingvalnih družinah.

#### 3. Kulturna izobrazba

S tujim jezikom se ne naučijo zgolj slovnčnih struktur in besed, temveč tudi običaje in navade jezika te dežele. Postanejo tolerantni do drugih kultur in narodov.

### Slabosti

#### 1. Kontinuiranost učenja tujega jezika

Težava v našem sistemu je, da otroci po več letih učenja tujega jezika v osnovni šoli začnejo z obnavljanjem (in razširjanjem) že (na)učenih jezikovnih struktur. S tem upade njihovo zanimanje in motivacija.

## 2. Vprašanje števila jezikov

Nekatere osnovne šole otrokom v mladih letih ponudijo celo dva ali tri tuje jezike (npr. Waldorfska šola), kar je precej iluzionistično in preveliko breme za mlade učence.

G. Stoks v omenjenem članku pravi, da bi učenje tujega jezika moralo temeljiti na dialogih, kvizih, igrah, gibalnih vajah, pesmih ipd.

Za učenje tujega jezika v predšolski dobi pa pravi, da je to čas, ki ga je vredno izkoristiti, saj otroku s tem delamo uglajeno pot v večjezikovno prihodnost v kasnejših obdobjih.

## Kako učiti majhne otroke

Poudarila sem že, da so majhni otroci najboljši mimiki, niso zaprti vase, v veliki meri se ne zavedajo napak in ponavadi uživajo v vsaki novi aktivnosti.

Toda za učinkovito poučevanje tujega jezika moramo vedeti nekaj osnovnih načel (Phillips, 1993, str. 7):

- Vse aktivnosti in naloge morajo biti razumljivo razložene in enostavne, tako da otrok ve, kaj učitelj od njega pričakuje.
- Vsaka aktivnost se naj izvaja z določenim ciljem, da otrok čuti zadovoljstvo, ko ga doseže.
- Večina dejavnosti naj poteka ustno, poudarek naj bo tudi na slušnem razumevanju, izogibajmo pa se pisanju.

## Ustvarjanje ustrezne klime

### 1. Osredotočimo se na otrokovo spontano izražanje

To pomeni, da v otrokovih sporočilih ne iščimo napačnih slovničnih struktur, temveč le njihov pomen. Izgovorjavo in slovnico popravimo na subtilen način, in to šele po komunikaciji z učencem, da v otroku ne zbudimo strahu pred govorjenjem.

Otrok lahko sprašuje tudi v maternem jeziku, a učitelj mora odgovoriti v tujem jeziku. Če ga otrok ne razume, naj uporabi geste, mimiko, realije, če pa se vseeno ne sporazumeta, lahko učitelj uporabi prevod v materni jezik.

### 2. Upoštevajte t.i. tih fazo

Na začetku učenja otroci učitelja le poslušajo in gledajo. Odzovejo se le v maternem jeziku. Učitelj teh otrok ne sme siliti z govorjenjem v tujem jeziku, saj jim lahko že v začetku zatre voljo do učenja.

## 3. Uporaba realij

Otroci se naučijo največ s tem, kar sami vidijo, slišijo, vonjajo ali otipajo. Učitelj bi naj uporabljal pri pouku čim več predmetov iz otrokovega življenja, s čimer se le-ta hitreje in z večjim veseljem uči.

## 4. Otroci naj bodo sproščeni

Otrok ne sme čutiti treme in strahu pred vrstniki, kadar govori v tujem jeziku. En način za preprečevanje zavrnosti je, da vsak otrok dobi novo identiteto in govori skozi usta npr. Mary, Johna ali Sarah.

Veliko poudarka je potrebno dajati fizikalnim aktivnostim, ob katerih se otroci bolj sprostijo in postanejo spontani in naravno razigrani. V takšnih okoliščinah ne mislijo na besedne vzorce in tako se tudi ne zavedajo napak, ki pa so v sproščeni, neprisiljenem ozračju redkejšje.

## 5. Spoznajte svoje učence, njihove potrebe in želje

Zelo pomembno je vedeti, s kom se kateri otrok najraje družijo, saj v usklajenih parih in skupinah delo poteka uspešneje, ker so učenci zadovoljni in pripravljeni na doseg skupnih rezultatov.

## 6. Vključite sodobne in družbeno koristne besedne zveze

Otroci se bodo jezika učili raje, če bodo videli, da ta jezik nekdo zares uporablja že od rojstva. Zato je zelo pomembno, da gledajo risanke brez slovenskih prevodov, poslušajo poročila v tujem jeziku ipd. Določene ustaljene besedne zveze si zapomnijo brez težav in se počutijo pomembne, ker obvladajo strukture, ki jih uporabljajo pripadniki tistega naroda.

## Zaključek

Znanje vsaj enega tujega jezika je danes že nuja. Tega se zavedajo tudi starši, ki svoje otroke vpisujejo v različne tečaje že pred vstopom v šolo.

Sama imam nekajletne izkušnje s poučevanjem otrok v starosti od 4 do 7 let in z gotovostjo lahko trdim, da je tak otrok najbolj zahteven, a hkrati najbolj hvaležen poslušalec, posnemalec in učenec nasploh.

Otroka te starosti ne navduši v prvi vrsti jezik sam, temveč predvsem igre, pesmi in aktivnosti, ki privedejo in pripomorejo k usvajanju tujega jezika. Iz tega razloga se morajo dejavnosti spreminjati skorajda iz minute v minuto. Veliko poudarka mora biti na gibanju, kajti v takem stanju se otroci osredotočijo na fizične aktivnosti, komunikacija pa se razvija spontano in nezavestno.

Različni strokovnjaki, od jezikoslovcev do psihologov in pedagogov, se velikokrat razhajajo pri vprašanju uporabe maternega jezika.

Poučujem otroke v vrtcu in učence od 3. do 8. razreda in mislim, da je v vrtcu še potrebno uporabljati materni jezik v večji meri, saj je za otroke izredno zapleten in v določenih sferah še neznan celo njihov lastni jezik. Z vnosom tujih besednih zvez ter intonacije pa si otroci sčasoma izoblikujejo dvojni sistem dojemanja različnih si jezikov.

Trdim, da začetno učenje (4-7 let) še ne prinese znanja tujega jezika, kvečjemu le zapomnitev določenih besed in fraz. Kljub temu pa je zgodnje učenje ogromen prispevek h kasnejšemu usvajanju tujega jezika, saj ima otrok v podzavesti vtisnjeno intonacijo in strukturo, ki jih v osnovni šoli zlahka prikljuje na plan.

Tako v vrtcu kot v šoli uporabljam podobne metode, saj je tudi osnovnošolski otrok lahko hitro zavrt. Iz tega razloga moje poučevanje temelji na raznih gibalnih in govornih igrah, otroci pa celo sami sestavljajo govorne vaje, kvize, križanke ipd.

V največji meri pri vseh starostnih stopnjah upoštevam spontanost in sem nasprotnik ukalupljanja v popolno slovnično pravilnost. Želim spodbuditi komunikacijo in sproščenost ter inovativnost pri uporabi jezika v določenih situacijah.

Na otrocih stoji svet, zato moramo te "temelje" narediti močne. Pri svojem delu tako ne gradim le govornih sposobnosti, temveč razvijam tudi socialne odnose in strpnost do sočloveka, kar v končni fazi doprinese k popolni samopodobi otroka.

Pri nas se je na področju učenja tujega jezika v predšolskem obdobju naredilo že veliko novega, toda novostim ni ne konca ne kraja, zato je edina rešitev za učitelje, ki se želijo posvetiti mladim govorcem, da se nenehno seznanjajo z novostmi na didaktičnem področju, predvsem pa morajo podrobno spremljati spreminjajoči se razvoj in zahteve sodobnega otroka.

## LITERATURA

1. Bregant, M. (ur.) : Razvijajmo sposobnosti predšolskega otroka, ČGP Delo, Ljubljana, 1993.
2. Dulay, H.; Burt, M.; Krashen, S. : Language Two, Oxford University Press, Oxford, 1982.
3. Clark, J. : Teaching Children : Is it Different? JET 1990, št. 1.
4. Sclavis, A. : Can Toddlers Read? JET 1991, št. 4.
5. Stoks, G. : Early Foreign Language Learning : YES or NO? JET 1992, št. 9.
6. Ellis, G. : Learning to Learn, JET 1992, št. 1.
7. Marjanovič-Umek, L. : Mišljenje in govor predšolskega otroka, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.
8. Phillips, S. : Young Learners, Oxford University Press, Oxford, 1993.
9. Seely, J. : Teaching English to Young Learners, Oxford University Press, Oxford, 1992.

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

*Jerica Laznik Mokotar, Karolina Teršek*

## Analiza mnenj vzgojiteljic in učiteljic razrednega pouka o novi devetletki

*Strokovni članek*

*UDK 37.014.3*

*DESKRIPTORI: reforma šolstva, devetletna osnovna šola, pedagoški tandem, predšolski otrok, šolski otrok*

*POVZETEK - Nova šolska zakonodaja prinaša z uvajanjem 9-letne osnovne šole veliko sprememb in novosti, ki so v zadnjem času predmet razprav, polemik in raznih dvomov.*

*V prispevku želimo predstaviti mnenja vzgojiteljic in učiteljic razrednega pouka o vstopu šestletnih otrok v prvi razred in o skupnem delu v tandemu. Rezultati kažejo, da se večina vzgojiteljic v pripravi na šolo na širšem celjskem področju boji, da bodo v bodočem prvem razredu v tandemu z učiteljico v podrejeni vlogi in da bo le ta prvi razred preveč šolsko naravnan.*

*Professional paper*

*UDC 37.014.3*

*DESCRIPTORS: school reform, 9-year primary school, teaching team, pre-school child, school child*

*ABSTRACT - The introduction of the 9-year primary school has brought about several legislative changes and novelties which have lately become the topic of many discussions as well as a cause of great concern. The paper tries to present the views of pre-school educators and primary teachers on the challenges the 6-year old child entering school will be faced with and on the required joint work of the pre-school educator and the teacher. The results have shown that the majority of pre-school educators in the Celje area involved in the preparation for the coming first grade fear that in the teaching team with the primary teacher they will end up in the inferior position. They also believe that the first year of school will be too school oriented.*

## Uvod

Nova šolska zakonodaja prinaša z uvajanjem 9-letne osnovne šole veliko sprememb in novosti za otroke, pa tudi za vzgojiteljice in učiteljice. V šolali se bodo leto dni mlajši otroci in v bodočem prvem razredu bo poučevala učiteljica skupaj z učiteljico razrednega pouka ali z vzgojiteljico. V vrtcih se bo uknila sedanja oblika priprave na šolo, vzgojiteljicam pa bo dana možnost, da se vključijo v poučevanje v bodočem prvem razredu v tandemu z učiteljico. Ob vseh teh spremembah se porajajo številna vprašanja, dileme in mnenja, tako pri vzgojiteljicah kot pri učiteljicah.

Menimo, da je zakonodajalec zamajal občutek samozavesti vseh vzgojiteljic ob dejstvu, da v vrtcih uspešno gradimo temelje osnovne šole. Odločil se je namreč populacijo šestletnih otrok "preseliti" v šolo, obenem pa daje prednost pri izvajanju

pouka v bodočem prvem razredu učiteljici, vzgojiteljica pa bo le njena sodelavka v razmerju 1 : 0,5. Čeprav dopušča možnost za izvajanje pouka v 1. razredu tudi v vrtcu, oz. tam, kjer bodo izpolnjevali pogoje, smo prepričani, da bo prej ali slej iz povsem praktičnih razlogov deloval prvi razred v šoli.

Obstajajo tudi številni pomisleki, ali bosta vzgojiteljica in učiteljica v tandemu pri poučevanju v bodočem prvem razredu imeli res enakopravno vlogo. Dejstvo, da bi bile učiteljice izvajalke programa v prvem razredu, vzgojiteljice pa le njihove pomočnice, sprejemamo kot diskvalifikacijo strokovne usposobljenosti vzgojiteljic. Glede na poznavanje razvojnih značilnosti predšolskega otroka do sedmega leta bi namreč tu morale imeti vzgojiteljice prednost.

## Metodologija

Anketirali sva 60 vzgojiteljic v pripravi na šolo in 60 učiteljic razrednega pouka na širšem celjskem področju.

Zanimala so naju:

- stališča vzgojiteljic o vključevanju šestletnih otrok v bodoči prvi razred nove devetletke in njihova mnenja o skupnem delu z učiteljico;
- stališča učiteljic razrednega pouka o vključevanju šestletnikov v bodoči prvi razred nove devetletke in o skupnem delu z vzgojiteljico;
- primerjalna analiza mnenj o učinkovitosti tandema: vzgojiteljica predšolskih otrok - učiteljica 1. razreda;
- nakazati sva želeli možnosti za kvalitetno in učinkovito pedagoško delo v bodočem prvem razredu.

## Rezultati in interpretacija

### *Mnenje vzgojiteljic, ki vodijo oddelke priprave na šolo v vrtcih*

Obdelava anketnega vprašalnika za vzgojiteljice, ki vodijo oddelke priprave na šolo v vrtcih na širšem celjskem področju, je pokazala, da več kot dve tretjini anketiranih vzgojiteljic izraža prepričanje, da je reforma šolstva, ki jo prinaša nova šolska zakonodaja, potrebna.

Vzgojiteljice v pripravi na šolo menijo, da bo reforma šolstva uvedla v sedanjo osnovno šolo takšne spremembe, ki bodo slovensko šolo približale sodobni evropski šoli in bo bolj humana ter prijaznejša do otrok, učni programi pa bodo kvalitetnejši in sodobnejši.

Vzgojiteljice se pripravljajo na novo devetletko na različne načine, večina (67%) zasleduje spremembe v šolstvu s pomočjo strokovne literature, četrtnina anketirank se udeležuje modulov in seminarjev, opazen pa je tudi velik vpliv medijev, saj se kar 33% vprašanih vzgojiteljic seznanja z novostmi v šolstvu preko njih.

Mnenje vzgojiteljic o vplivu podaljšanega obveznega šolanja navzdol na ustvarjanje optimalnih pogojev za razvoj otrokovih sposobnosti je precej deljeno. Približno enak je odstotek tistih, ki menijo, da vpliva ne bo, kakor tistih, ki menijo, da bo bodoči prvi razred prispeval k ustvarjanju optimalnih pogojev za razvoj otrokovih sposobnosti.

Skoraj polovica anketiranih vzgojiteljic (46%) v devetletnem šolanju ne vidi več možnosti za bolj sistematično učenje otrok. Precej vprašanih svojega stališča ni opredelilo, le četrtnina vzgojiteljic meni, da bo možnosti več.

Skoraj tri četrtnine vzgojiteljic, ki vodijo oddelke priprave na šolo, ne vidi možnosti, da bi bodoči prvi razred olajšal otroku prehod iz vrtca v šolo, in da bi bila tako tudi kontinuiteta dela izboljšana.

Velika večina vprašanih vzgojiteljic (86,2%) misli, da se bodo vsi problemi in težave, ki jih imajo otroci ob všolanju, v bodoče prenesli na leto dni mlajše otroke.

Anketirane vzgojiteljice menijo, da bodo otroci, ki bodo pred všolanjem obiskovali vrtec, v prednosti pred tistimi, ki vrtca ne bodo obiskovali.

V odgovorih vzgojiteljic je čutiti bojazen, da šestletniki ne bodo zmogli slediti zahtevam pouka v bodočem prvem razredu, 56,9% pa jih meni, da bo to odvisno od posameznega otroka. Kar 37,9% jih je prepričanih, da bo program v bodočem prvem razredu preveč šolsko naravnan.

Le dobra četrtnina vprašanih vzgojiteljic zaupa zakonodajalcu in strokovnim službam, kako bodo pripravili model timskega dela v bodoči devetletki. Vse ostale dvomijo, da bo tako pomembna novost, kot je model timskega poučevanja, primeren.

Več kot dve tretjini vprašanih vzgojiteljic (69%) izraža dvom o tem, da bodo z učiteljicami enakovredne partnerke v pedagoškem tandemu, pri poučevanju v bodočem prvem razredu in le 20,7% jih meni, da bo pedagoški tandem uspešno deloval.

Vzgojiteljice so prepričane, da jim bodo izkušnje pri delu v vrtcu pomagale pri vključevanju v timsko delo v bodočem prvem razredu, takšno je namreč mnenje 74,1% anketiranih vzgojiteljic. Ostale anketiranke menijo, da jim izkušnje s skupnim delom s pomočnico vzgojiteljice ne dajejo prednosti ali pa nimajo opredeljene mnenja.

Skoraj polovica anketirank (46,6%) se ne pripravlja na delo v bodočem prvem razredu. Ostale pa si prizadevajo pridobiti višjo stopnjo izobrazbe oziroma se usposabljaajo preko modulov.

Mnenje vzgojiteljic o tem, ali bodo dovolj usposobljene za delo v bodočem prvem razredu, je deljeno. Polovica vprašanih je prepričanih, da bodo, četrtnina jih meni da ne bodo dovolj usposobljene, skoraj četrtnina pa o tem vprašanju nima izoblikovanega mnenja.

Rezultati so pokazali, da več kot polovica anketiranih vzgojiteljic dela v takšnem strokovnem okolju, ki ni naklonjeno spremembam, ki jih prinaša nova šolska zakonodaja, 34,5% vprašanih svojega mnenja ni opredelilo in le 3,4% anketirank dela v okolju, ki je spremembam naklonjeno.

Večina vzgojiteljic (87,8%) meni, da ne bodo imele popolnoma enakega statusa z učiteljico, s katero bodo delale skupaj v bodočem prvem razredu, glede odnosa do otrok in staršev.

Izobrazbena struktura vzgojiteljic, ki vodijo oddelke priprave na šolo v vrtcih na širšem celjskem področju, je zelo raznolika. 63,8% anketirank ima srednjo šolo in le 36,2% vprašanih ima višjo oziroma visoko stopnjo izobrazbe. Glede na delovno dobo so to izkušene delavke, saj jih ima kar 72,4% več kot 15 let prakse pri delu s predšolskimi otroki.

### *Mnenje učiteljic razrednega pouka*

Obdelava anketnega vprašalnika za učiteljice razrednega pouka na širšem celjskem področju je pokazala, da je velika večina vprašanih učiteljic naklonjenih uvajanju šolske reforme.

Večina odgovorov kaže, da učiteljice sledijo pripravi nove devetletke prek seminarjev in modulov in najmanj preko medijev.

Skoraj tri četrtine respondentk meni, da bo imelo podaljšanje obveznega šolanja navzdol pomemben vpliv na ustvarjanje optimalnih pogojev za razvoj otrokovih sposobnosti, ostale pa menijo, da bo ta vpliv zanemarljiv.

Dobra polovica anketiranih je prepričanih, da bo devetletno obvezno šolanje dalo otrokom več možnosti za sistematično učenje.

Prav tako jih več kot polovica misli, da bo bodoči prvi razred olajšal otroku prehod iz vrtca v šolo in da bo s tem izboljšana kontinuiteta dela.

Večina učiteljic (76,8%) meni, da bodo otroci, ki bodo pred všolanjem obiskovali vrtec, v prednosti pred tistimi, ki vrtca ne bodo obiskovali. Le 14,3% jih je takšnih, ki menijo nasprotno.

Dobra polovica učiteljic je naklonjena trditvi, da bo učni načrt v 1. razredu dopuščal dovolj možnosti za individualiziran pouk, nivojski pouk.

Večji del vprašanih učiteljic (78,5%) je prepričanih, da bo v bodočem 1. razredu za igro dovolj prostora, veliko manj (10,8%) pa jih o tem ni prepričanih.

Dve tretjini učiteljic trdi, da so otroci, ki prihajajo iz vrtca (priprave na šolo) dobro pripravljeni na delo v prvem razredu, ostale menijo nasprotno ali pa se niso opredelile.

Več kot polovica učiteljic (66,1%) je naklonjenih trditvi, da bi moral način dela temeljiti na načinu dela v pripravi na šolo in le tri menijo, da bi moral biti ta podoben delu v sedanjem prvem razredu.

Največ negotovosti so učiteljice izrazile ob vprašanju, ali bodo zakonodajalec in strokovne službe pripravili primeren model timskega dela v bodoči devetletki. Neopredeljenih je ostalo 51,8% anketiranih.

Dejstvo, da bi učiteljica in vzgojiteljica poučevali v tandemu kot enakovredni partnerici, učiteljic v več kot polovici primerov ni zbegala, saj se jih je s to trditvijo strinjalo 60,7%. Odločno nestrinjanje pa je izrazilo 17,9% anketiranih.

Prav tako jih kar 75,0% meni, da bo vzgojiteljica v primeru njihove odsotnosti enakovredno in kontinuirano nadaljevala njihovo delo. Večina anketiranih učiteljic vzgojiteljicam ne pripisuje stranske vloge, oziroma vloge njihovih pomočnic.

Velika večina učiteljic (83,9%) je naklonjenih dodatnemu strokovnemu izobraževanju, ki bi omogočalo udeleženkam uspešnejše delo v timu.

Mnenja anketiranih učiteljic o uspešnem oblikovanju timov so zelo pestra in različna. Pri večini pa je zaznati, da bo to težavno in občutljivo delo.

Več kot polovica jih samozavestno in odločno meni, da bodo za specifično delo s šestletniki, ki bodo prihajali v bodoči prvi razred, usposobljene.

Odgovori anketiranih učiteljic so pokazali, da je nekoliko več strokovnih okolij (39,3%) naklonjenih podaljšanju osnovne šole navzdol, kot pa jih temu nasprotuje (17,9%). Dobršen delež pa jih ostaja neopredeljenih.

Več kot polovica učiteljic ima višjo stopnjo izobrazbe in več kot petnajst let delovne dobe, manjši del pa srednjo in visoko.

### *Razprava*

Primerjava med rezultati ankete za vzgojiteljice v pripravi na šolo in ankete za učiteljice razrednega pouka na širšem celjskem področju potrjuje predpostavko, da je večina vzgojiteljic in učiteljic naklonjenih spremembam v šolstvu.

Vključujejo in pripravljajo se na devetletko preko različnih ponujenih načinov. Največ anketiranih učiteljic zasleduje pripravo nove devetletke preko seminarjev in modulov. Večina vzgojiteljic zasleduje spremembe v šolstvu s pomočjo strokovne literature. Pri njih je čutiti tudi velik vpliv medijev, medtem ko je pri učiteljicah le ta zanemarljiv.

Učiteljice so v nekoliko večji meri kot vzgojiteljice naklonjene trditvi, da bo podaljšanje obveznega šolanja navzdol imelo pomemben vpliv na ustvarjanje optimalnih pogojev za razvoj otrokovih sposobnosti.

Vzgojiteljice in učiteljice se razhajajo v mnenju, da bo devetletno obvezno šolanje dalo otrokom več možnosti za sistematično učenje. Večina vzgojiteljic namreč meni, da teh možnosti ne bo, učiteljice pa mislijo, da bo možnosti več.

Razhajanje med učiteljicami in vzgojiteljicami je čutiti tudi v mnenju o tem, da bo bodoči prvi razred olajšal otroku prehod iz vrtca v šolo, in da bo s tem izboljšana kontinuiteta dela.

Učiteljice so o tem prepričane, vzgojiteljice pa se s to trditvijo ne strinjajo.

Večina vzgojiteljic in učiteljic misli, da bodo otroci, ki bodo pred všolanjem obiskovali vrtec, v prednosti pred tistimi, ki vrtca ne bodo obiskovali.

Zanimivo je, da večina vzgojiteljic izraža bojazen, da bo program v bodočem prvem razredu preveč šolsko naravnani, več kot polovica učiteljic pa je prepričanih, da bi moralo delo v bodočem prvem razredu temeljiti na načinu dela v pripravi na šolo.

Oboje pa dvomijo, da bodo zakonodajalec in strokovne službe pripravili primeren model timskega dela v bodoči devetletki.

Vzgojiteljice v svojih odgovorih izražajo bojazen, da v pedagoškem tandemu z učiteljico ne bosta enakovredni partnerici. Več kot polovica učiteljic pa teh strahov nima in menijo, da bo pedagoški tandem lahko enakovredno deloval.

Veliko anketiranih učiteljic in vzgojiteljic izhaja iz okolij, ki se do sprememb v šolstvu še niso opredelila. Ugotavljamo, da je več strokovnih okolij, iz katerih izhajajo učiteljice, naklonjenih spremembam, kot pa tistih, iz katerih izhajajo vzgojiteljice.

## Zaključek

Za učiteljice in vzgojiteljice se je proces reforme že začel. Vse namreč na različne načine zasledujejo spremembe v šolstvu in se na njih tudi intenzivno pripravljajo.

Vsekakor pa podaljšanje osnovne šole ter všolanje leto dni mlajšega otroka vzbuja pri obojih veliko dilem.

Tudi če bo celoten program dobro zastavljen, bo šele praksa pokazala prave rezultate.

Menimo, da bo v bodočem prvem razredu najboljčutljivejše področje oblikovanje pedagoškega tandema učitelj - vzgojitelj. Od uspešnosti le tega je seveda odvisna klima v razredu, ki bo vplivala na počutje, odnose in na uspešnost otrok.

Bojazen vzgojiteljic, da bodo v tandemu imele podrejeno vlogo, po našem mnenju izhaja iz večletnega zapostavljenega položaja predšolske vzgoje in vzgojiteljic.

Skrajni čas je že, da se vzgojiteljice začnejo zavedati svoje strokovnosti in se otresejo občutka manjvrednosti. Za to pa je potreben visoko strokovno izobražen kader v predšolskih institucijah. Izkušnje so seveda tudi pomembne, vendar jih je treba obravnavati v sklopu sodobne pedagoške in didaktične teorije.

Sodobna vzgojiteljica mora biti visoko strokovno izobražena, široko razgledana, dozvetna za spremembe in se zavedati svoje strokovne pristojnosti. Le takšna vzgojiteljica bo lahko uspešno, enakovredno in suvereno delovala v pedagoškem tandemu v bodočem prvem razredu.

## Šolski otroški parlament - izziv učiteljem in učencem

Strokovni članek

UDK 343.62

DESKRIPTORI: otroški parlament, razredna stopnja

POVZETEK - Avtorica v članku predstavlja zamisel o šolskem otroškem parlamentu, praktičen potek dela in najbolj zanimiva spoznanja, s posebnim ozirom na razredno stopnjo.

Professional paper

UDC 343.62

DESCRIPTORS: children's parliament, lower primary school

ABSTRACT - The article presents the idea of the school children's parliament, the actual working procedures and the most interesting findings focussing primarily on the lower primary level.

### Uvod

Otroški parlament 1998 na temo Mladi in mediji je za nami. Organizacijo le-tega sem skupaj s sodelavko prevzela prvič. Ker sem želela delo opraviti dobro, sem se predhodno udeležila strokovnega izpopolnjevanja za mentorje šolskih otroških parlamentov. Nad vsebino le-tega sem bila navdušena, prav tako mi je bil v veliko pomoč poseben učbenik Mladi in mediji (Erjavec, Volčič, 1998).

Dejavnosti, s katerimi so se učenci naše šole pripravljali na otroški šolski parlament, so potekale v Tednu otroka od 5. do 10. oktobra. V nadaljevanju predstavljam:

- zamisel priprav na parlament, ki sem jo, v obliki okrožnice z idejami za delo, pred Tednom otroka pripravila za učitelje kot pomoč pri organizaciji njihovega dela,
- uvodni del šolskega otroškega parlamenta,
- najzanimivejše prispevke učencev razredne stopnje, ki so jih prikazali na šolskem parlamentu.

### Zasnova organizacije šolskega parlamenta

Organizacija šolskega parlamenta se je začela z zamisljo za delo, ki sem jo strnila v Okrožnico z idejami za delo, namenjeno učiteljem in učiteljicam, z naslednjo vsebino:

*Prihodnji teden bo Teden otroka in kot vsako leto ga bomo z različnimi dejavnostmi obeležili tudi na naši šoli. Dejavnosti bomo prilagodili pripravam na otroški parlament, za katerega so si mladi na lanskem nacionalnem parlamentu izbrali naslov: Vpliv medijev na mlade.*

*Razumevanje odnosa do medijev zahteva razumevanje vseh sprememb, ki so jih mediji prinesli v družbeno okolje. Medijski izdelki so primeren vir informacij, preko katerih mladostniki črpajo informacije in si ustvarjajo sliko o svetu. Današnji mladostnik definira svoje domače okolje skupaj z mediji, posebej televizijo, zelo hitro pa se prilagaja novim tehnologijam in se jih ne boji uporabljati.*

*Če želimo za medije vzgajati učence, si moramo o tem osnovno znanje najprej pridobiti sami. S tem namenom je Zveza prijateljev mladine Slovenije, ki tudi organizira vsakoletne otroške parlamente, izdala učbenik Mladi in mediji. V njem podajajo sliko razmer v sodobni medijski družbi: visoka raven medijske produkcije, popolna medijska zasičenost sodobnih družb, velik ideološki vpliv medijev, naraščanje pomena informacij, prevlada vizualne komunikacije, nacionalni in internacionalni pritiski na privatizacijo informacij... Učbenik je na voljo v zbornici. Če boste pri svojem delu potrebovali kako dodatno informacijo, si lahko iz omenjenega gradiva fotokopirate članke, ki so za vas zanimivi.*

Kako temo mladi in mediji udejanjiti v razredu? Naštete ideje so namenjene razredni in predmetni stopnji. Sami presodite, kaj od navedenega boste izvajali glede na starost otrok in glede na čas, ki ga boste posvetili tej temi. Po obdelavi teme v oddelku izberite dva učenca, ki bosta vsa nova spoznanja, pobude, želje, posredovala na šolskem otroškem parlamentu.

Učenci naj bi v tem tednu razmišljali o medijski pismenosti, ki je zmožnost dostopa, analize, ocene in proizvodnje medijskih sporočil v najrazličnejših oblikah. Spoznali naj bi, da mediji ne odslukavajo realnosti (življenje, ki ga prikazujejo npr. Esmeralda, Beverly Hills in podobne oddaje) nima nič opraviti z realnim življenjem, ki ga živim jaz. Primerjajte televizijsko življenje z realnim življenjem (Kaj bi se zgodilo, če bi junaka iz filma, skupaj z njegovimi lastnostmi, obnašanjem, prenesli v realni svet?). Pogovorite se o nasilnih dejanjih na TV in si zastavite vprašanja:

- V večini filmov se zgodi, da ostane avto glavnega junaka nepoškodovan. Kako pogosto se to zgodi v resničnosti?
- Kdo bo plačal vso škodo, ki jo je junak naredil?
- TV junaki so pogosto vpleteni v hude pretepe z raznimi pripomočki (stoli, verige, palice). Ali udeleženci takega pretepa resnično ostanejo nepoškodovani?

Pogovorite se lahko o televizijskih stereotipih: značilnosti televizijske družine, prijateljstvo, televizija daje vtis, da se ljudje hitro zaljubijo in potem od-ljubijo, brez kakršnihkoli posledic. Je to mogoče?

Otroci naj bi razmišljali tudi o vplivu reklam: Ti nisi pomemben zato, ker so ti kupili nekaj, kar ponujajo reklame, temveč zato, ker si to ti, ki si nekaj enkratnega. Uporabite spodaj navedena vprašanja za pogovor o vplivu televizijskega oglaševanja:

- Čemu služijo oglasi?
- Ali si kdaj spoznal nek izdelek preko oglasov na TV?
- Kako lahko še drugače spoznamo nove izdelke ali usluge?
- Ali misliš, da je oglas lahko zavajajoč?
- Ali si kdaj kupil izdelek zaradi tega, ker ti je bil všeč oglas na TV? Kaj je bilo tisto, kar ti je bilo všeč v oglasu? Ali ti je izdelek izpolnil vsa pričakovanja?
- Ali si bil kdaj razočaran nad izdelkom, ki si ga kupil zaradi prepričljivega oglasnega spota?
- Ali si se kdaj vprašal, koliko dejansko poznaš izdelek, ki si ga videl na TV in ga želel kupiti? Koliko informacij si dobil preko oglasa?
- Zakaj kupuješ določene blagovne znamke?
- Ali si bil kdaj v konfliktu s starši, ker ti niso hoteli kupiti izdelka, ki si ga videl v oglasih na TV?
- Ljudje v TV oglaševalskih spotih so zelo navdušeni nad delom v go-spodinjstvu. Ali poznaš koga, ki bi bil tako navdušen kot ljudje na TV?
- Ali bi pogrešal oglase, če jih ne bi več predvajali na TV?

Skupaj z učenci lahko oblikujete oglase za izdelke, ki jih vidite okoli sebe v razredu, tako, da bodo čim bolj navdušujoči.

Nekaj TV oglasov uporablja zavajajoče besede ali fraze, ki ne povedo nič. Učenci naj izpostavijo primere različnih oglaševalskih tehnik.

Nekateri kritiki trdijo, da je oglaševanje za majhne otroke nepošteno, še posebej za mlajše od 11 let, ker ne poznajo namena oglasov in ne znajo ločiti oglasov od informacij. S starejšimi učenci se pogovorite o tem, kako so razumeli TV oglase, ko so bili mlajši. Uporabite lahko naslednja vprašanja:

- Ali bi morali ukiniti oglase za otroke?
- Ali bi morale TV postaje pred in po oglaševalskem sklopu za otroke spustiti elektronske signale, ki bi opozorili otroka na oglase?
- Ali bi to finančno in tehnično obremenilo TV postaje?
- Ali bi se tako povečala odgovornost TV postaj do javnosti?

Lahko razmišljate o vzrokih za gledanje TV, o osebnih in družinskih gledalnih navadah (vprašanja so navedena v učbeniku, str. 62-64). Zbirajte informacije o tem, kdaj gledamo TV in kaj gledamo na TV. Ali vnaprej pregledamo programe ali gledamo vse, kar nam ponudijo?

Analizirajte medijske programe: Komu je oddaja namenjena? Kakšna je vsebina oddaje? Ali je v njej preveč reklam?

Skupaj prelistajte katerikoli časopis - dnevnik. Ugotovite, kakšen delež celote zajemajo oglasi, fotografije in grafika, kako je časopis razdeljen. Katere novice so na prvi oz. zadnji strani? Kaj je vmes?

*Preglednica: Reflektivna in produktivna vzgoja za medije*

<i>Reflektivna</i>	<i>Produktivna</i>
gledanje, poslušanje, spremljanje doživljajskega toka pri sebi in drugih	pišejo članke in oglase, rišejo stripe, govorijo, razmišljajo (kaj bi spremenil, če bi bil direktor televizije, radia, časopisa?)
pogovor o medijskih besedilih, analiza sporočila, strukture in oblike (jezika), razmislek o ekonomskih in političnih razsežnostih	delajo plakate, fotografije, mešajo govor z glasbo (šolski radio)
diskusija o tv programih, radijskih oddajah, časopisih, kritika, argumentacija, primerjanje, ideje	skupaj urejajo razredni časopis, pripravijo v razredu svojo tv oddajo

Na osnovi te okrožnice in učbenika Mladi in mediji so učitelji v razredih oblikovali delo z učenci. Zanimivo je, da je bil njihov pristop različen, da pa so skoraj vsi prihajali do podobnih spoznanj. Težko je ugotoviti, ali so ta spoznanja posledica učiteljevega in starševskega mnenja in ali so plod učencevih razmišljanj.

### Ugotovitve učencev na šolskem otroškem parlamentu

V novembru 1998 smo se zbrali v šolski predavalnici. Vsak oddetek na šoli sta zastopala dva predstavnika učencev. Učence sem najprej nagovorila sama:

*“Dovolite, da vas na začetku najpriserčneje pozdravim. Vesela sem, da ste se zbrali v takem številu in da ste pripravljeni, v imenu svojih sošolcev in učiteljev, sodelovati pri šolskem otroškem parlamentu.*

*Otroški parlament je v Sloveniji že dobro uveljavljen, vendar mislim, da je za začetek potrebno povedati, kaj parlament sploh je. Državni parlament je najvišji organ oblasti, v katerem poslanci sprejemajo zakone, ki se jih moramo državljani držati, če ne želimo končati v zaporu. Poslance izvolimo ljudje na volitvah, podobno kot so vas sošolci ali učitelji izvolili v razredu. Otroški parlament ne sprejema tako pomembnih odločitev kot pravi državni parlament, njegov namen je mlade naučiti razmišljati in*

govoriti o določeni temi. Po danes končanem šolskem parlamentu bomo izbrali 10 predstavnikov, ki boste našo šolo zastopali jutri na občinskem parlamentu.

Tema letošnjega otroškega parlamenta, ki ste se ji še posebej posvečali ob tednu otroka v začetku oktobra, je Mladi in mediji. V tem času ste verjetno spoznali, da obstajajo načini, kako ustvarjalno in kritično gledati televizijo, verjetno ste razmišljali, kaj od tistega, kar preberete v časopisu, slišite na radiu oz. vidite na televiziji, je lahko res in kaj ne. Upam, da boste lahko svoje mnenje povedali tudi o reklamah oz. o oglaševanju, ki je, sedaj to gotovo že veste, predvsem namenjeno potrošnji denarja in oglaševalci pogosto lažejo o kvaliteti posameznih izdelkov, ki jih propagirajo.

Oglaševalci se zavedajo, da otroci še verjamejo v vse, kar slišite v reklamah in da potem pritisnete na svoje starše, naj vam določene izdelke kupijo. Zaradi teh in onih lizik, barvik, Kinder jajčkov in Milka čokolad ste se pripravljene skregati s svojimi starši.

Gotovo se je kdo od vas vprašal, zakaj gleda televizijo, kdaj jo gleda in koliko časa, kakšne oddaje gleda in ali bi lahko in koliko časa zdržal brez televizije. Morda ste razmišljali tudi o tem, kaj bi lahko storili, če bi bili radijski, časopisni ali televizijski urednik?

Mogoče pa ste pod drobnogled vzeli kak časopis in ugotovili, kako je razdeljen, kje so zapisane najpomembnejše informacije in kakšne vrste časopisov poznate. Ali berete samo otroške in mladinske časopise ali kdaj pokukate tudi v časopis, ki ga berejo starši. Lahko boste povedali, kaj vas v časopisih moti.

Skratka, spoznali ste, da se je v teh časih potrebno vzgojiti tudi za razumevanje medijev, torej TV, radija, časopisov, interneta in sedaj imate enkratno priložnost, da o tej temi, ki je za vas mlade zelo pomembna, poveste tudi svoje mnenje."

Nato so spregovorili učenci. Njihove ugotovitve smo strnili po razredih:

#### Prvi razred

Pogovarjali smo se o pomenu televizije. Ugotovili smo, da jo vsi včasih gledamo. Brez televizije bi lahko živeli kakšen teden ali dva (zlasti takrat, ko smo na dopustu), nikakor pa si ne znamo predstavljati življenja brez televizorja.

Na televiziji najraje gledamo filme in risanke. Zaključili smo, da vsi filmi in risanke niso primerni za otroke, ker je v njih veliko nasilja, raznih pošasti in grozljivih prizorov. Po gledanju le teh nas postane strah.

Pogovarjali smo se o risankah, ki jih učenci poznamo s TV ekranov. Razdelili smo jih v dve skupini; tiste, ki so primerne za otroke (ne vsebujejo nasilja) in tiste, ki niso primerne za otroke, ker so preveč nasilne ali pa prikazujejo grozljive prizore.

Takole smo jih razvrstili:

*Primerne:* Cofko Cof, Medvedek Uhec, Medvedek Puh, Piki, Želodko Superca, Čeveljčki, Gasilec Samo, A je to?, Lolek in Bolek, risanke Walta Disneya - Jaka racman, Pepe, Pluton.

*Neprimerne:* Maska, Batman, Tom in Jerry, Drakula, Scooby Doo, Spiderman.

#### Drugi razred

O medijih smo se pogovarjali doma in v šoli in ugotovili:

- Starši in učenci smo že precej zasvojeni z mediji.
- Izgubili smo stik z naravo in smo veliko preveč pred elektronskimi aparati.
- V družinah ni več pristnega stika med člani (pogovorov).
- Nekateri so zaradi gledanja grozljivih TV filmov prestrašeni.
- Starši se z nami veliko premalo pogovarjajo po gledanju neprimernih oddaj.
- Namesto oddaj o živalih, otroci raje gledamo grozljivke.
- Starši nekaterim kupijo računalnike, kasete, samo da bi sami imeli mir.
- Debelost je tudi posledica sedenja pred zasloni.
- Namesto, da bi šli v naravo, smo mnogi izpostavljeni škodljivemu sevanju televizorja in računalnikov.

#### Tretji razred

Predvsem smo se pogovarjali o televiziji in na to temo izvedli anketo. Ugotovili smo, da 97% učencev gleda televizijo vsak dan. Najraje gledamo razvedrilne oddaje kot so: Zoom, Petka, TV genij. Nekaj učencev celo redno spremlja dnevnik. Všeč so nam tudi otroške oddaje na primer Radovedni Taček, pred spanjem pa risanke.

Nekateri otroci pred televizijo bedijo tudi do poznih večernih ur - do desetih, kar pa za nas učence ni primerno, kajti potrebujemo kar nekaj ur spanja.

Zanimivo se nam je zdelo, da je večina učencev negativno odgovorila na vprašanje, če je gledanje televizije koristno, čeprav pred televizijskimi ekrani preživijo dnevno tudi 3 ure.

Za konec bomo našteteli še nekaj naslovov oddaj oz. filmov, ki se nam zdijo primerni oz. neprimerni.

*Primerni:* Zares divje živali, 4 krat 4, Radovedni Taček, Zoom, Oddaja o dinozavrih;

*Neprimerni:* filmi o ubijanju.

### Četrty razred

Pri razrednih urah smo se pogovarjali o vplivu televizije na nas. Radi gledamo program na TV. Naredili smo anketo. Na vprašanje, zakaj gledajo televizijo, so učenci odgovorili: ker so velikokrat smešni in napeti filmi, ker me zanimajo poljudnoznanstvene in zabavne oddaje, gledam jo za zabavo, program mi je zanimiv, oddaje gledam zato, da se sprostim, dolgčas mi je, na TV je veliko smešnega.

Ob prihodu domov vedno vključi televizijski sprejemnik 12% učencev, včasih pa 49% učencev, ker nimajo drugega početi, se dolgočasijo, zanima jih program itd. Ostali se raje igrajo, naredijo domačo nalogo, pospravijo stanovanje.

Na vprašanje, ali nosijo podobna oblačila, kot filmski junaki, jih je kar 82% odgovorilo pritrdilno, 93% učencev pa je prebralo knjigo, po kateri so posneli film. Kar tri četrtine učencev se posvetuje s starši, kaj lahko gledajo na TV. Učenci najraje gledajo naslednje oddaje:

- Esmeralda, Plava laguna: nič se ne prepirajo, pomagajo si, med seboj so prijatelji.
- Skrite strasti: nič ni divjaškega.
- Brez zapor: vseč nam je Jonas, dobri gostje.
- Super POP: imajo dobre igre, postavljajo rekorde, vseč nam je tekmoavanje.
- En, dva, tri, kdo dobi?: veliko zabavnih iger, dobri zaslužki.
- Petka: vseč nam je ples, petje, voditeljica je lepa.
- Nacional geografik: lepe živali in okolje.
- Herkul: junak vedno zmaga.
- Zoom: vseč mi je Desa Muck.
- Računalniška oddaja: naučim se kaj novega.
- Šport v nedeljo in Športna sreda: radi imamo šport.
- Oddaja o živalih: spoznavamo živali na celinah.
- Gore in ljudje: radi imamo gore, nekateri smo tudi plezalci na umetnih stenah.
- Lahkih nog naokrog: veliko se naučimo.
- Tedi: oddaja za mularijo, veliko je smešnic, hodijo po mestih.
- Dnevnik in Tednik: pregled novic, poslušamo svetovne dogodke.

### Sklep

Ob vsem navedenem se mi poraja občutek, da so bili učenci pri pripravah na otroški parlament zelo dejavni. Zdi pa se mi, da so otroci na parlamentu v glavnem razpredali o idejah, ki smo jim jih v usta položili odrasli (učitelji in starši). Otroci,

zlasti dečki, imajo najraje risanke, ki so jih prvošolci razvrstili v kategorijo "nepriemerne".

Otroci pred televizijo preživijo veliko časa in se ne ozirajo na primernost ali neprimernost oddaj, filmov ali risank. Ne moremo predvideti, ali bodo po parlamentu delali drugače.

Ugotavljam tudi, da so se učenci razredne stopnje oz. njihove učiteljice prvenstveno posvetile televiziji, drugim medijem pa ne. Morda zato, ker je televizija zelo udaren medij.

Kljub temu menim, da je osnovna ideja otroškega parlamenta na šoli uspela.

### LITERATURA

1. Erjavec, K., Volčič, Z. (1998): Mladi in mediji: učbenik. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

## Uglaševanje skupine

Sem učiteljica razrednega pouka. Poučujem petnajsto leto. Iz leta v leto opazam, da moji učenci potrebujejo vedno nove načine, oblike in metode dela. Pouk znova in znova prilagajam njihovim drugačnim potrebam po sprejemanju znanja. Nič več ni strogega, klasičnega sedenja v klopih in poslušanja učitelja. Želijo si sami raziskovati in spoznavati svet, odkrivati novosti, pridobivati si znanja na njim lasten način. Pri vsem tem jim želim pomagati. Na vse več in več možnih načinov. Usmerjati jih na pravo, a njim primerno pot, na kateri bodo najbolj uspešni. Želim, da bi se v šoli dobro počutili in da besede "otrokom prijazna šola" ne bi ostale le na papirju. Štiri leta učencev ne ocenjujem več s številkami. Spopadla sem se z opisnim ocenjevanjem. Pri tem jih moram gledati drugače. Spremljati moram razvoj celotne osebnosti. Zajeti je treba vsa področja dela in življenja v šoli. Razvijati jih je treba kognitivno, konativno in psihomotorično.

V zadnjih letih opazam, da so učenci, ki prihajajo v šolo, "drugačni". Bolj nemirni, manj pozorni, vse bi želeli hitro opraviti, z rezultatom dela so prehitro zadovoljni, za delo premalo zainteresirani. Zato veliko razmišljam o tem, kako delati, da bi stanje spremenila, da bi delala bolje in učinkoviteje. Spoznala sem, da k boljšemu delu pripomore, če učence za delo dobro pripravim, jih umirim in dobro motiviram. Zato dela v razredu ne začnem prej, preden ne ugotovim, začetim, da so učenci pripravljeni zanj. Pouk vedno začnem na različne načine. Cilj je vedno isti. Ustvariti v razredu prijetno vzdušje, doseči skupni ritem, izboljšati samopodobo učencev in tudi učitelja. V vajah sodelujejo vsi učenci. Vsi pridejo enkrat na vrsto v eni vaji. Izražajo se ustno ali gibalno. Upoštevam njihove zmožnosti. Sedaj je minilo že kar nekaj časa, odkar to počnem. Učenci so tak način dela sprejeli, take oblike dela potrebujejo. V začetku seveda ni bilo tako. Nekateri niso želeli sodelovati, dogajanje so le opazovali. Dala sem jim čas. Postopno so pristopili vsi. Ko sem jih povprašala zakaj, so povedali:

- nisem se dobro počutil,
- nisem ti mogel vrniti pogleda ali nasmeha,
- božanja oz. dotika nisem prenesel,
- tega nisem navajen.

Zato sem vedno znova iskala nove možnosti. Želela sem pridobiti vse. Želela sem pridobiti zaupanje, hotela sem, da bi vsi začutili, da so tudi oni pomemben delček skupine, ki ji pripadajo.

V začetku sem poznala le vajo "Pošljimo si pozdrav." Izvajali smo jo pred začetkom vsakega delovnega dne. Stali smo v krogu in se držali za roke. Že tu je prihajalo do nesporazuma. Kdo bo koga držal za roke, kdo bo držal učitelja. Problem je bil še posebej izražen med dečki in deklicami. Poskušala sem z različnimi načini prenašanja pozdrava:

- oči smo imeli zaprte, pozdrav je potoval s stiskom dlani,
- pogledamo si v oči in pozdrav pošljem tudi s stiskom dlani,
- prijazno se nasmehnem levemu ali desnemu sosedu in si tudi s stiskom dlani pošljem pozdrav,
- razdelimo se na pol; s stikom dlani si pošljemo pozdrav; pri kateri strani se bo pozdrav prej vrnil.

Dobro je šlo le, če so bile oči zaprte. Pri drugih načinih pa že ni šlo več vse lepo in gladko. Nekateri učenci so izmikali pogled, drugim se ni posrečil prijazen nasmeh. Pojavilo se je nezadovoljstvo in pripombe: "ti me pa že nisi lepo pogledal", "nisi se mi nasmehnil", "ti si preneroden", zato naš pozdrav ni prispel "prvi" itd.

Sama pa vseh lepo pogledati in se jim lepo nasmehniti v tej vaji nisem mogla. Lahko sem sodelovala le z levim ali desnim učencem, ki se me je držal za roko. Zato sem iskala drugačne načine. Začela sem z igrkami in vajami za skupen ritem, skupno dihanje, usklajenost.

Uvedla sem dve novi vaji, pri katerih vzpostavim očesni in govorni kontakt z vsakim učencem posebej. To sta vaji "En kovač konja kuje..." in "Dobro jutro, dober dan ali si še kaj zaspan? Sem že buden, sem že zbran in tako je vsaki dan..."

Besedilo izgovarjam, udarjam po "nakovalcih" - otroških rokah in poskušam ujeti pogled, se prijazno nasmehniti. V začetku so bili učenci bolj pozorni na to, kdaj bodo prišli na vrsto in povedali številko. Le redki so mi nasmeh vrnil in me pogledali. Zato sem jih spodbujala k temu: "Kaj pa tvoje oči?", "Poglej me no malo!", "Nisi me opazil!", "Kakšne barve oči imam?", "Kako se znaš lepo nasmehniti?" ... Z vsakodnevnim izvajanjem se je stanje izboljševalo. Vedno več učencev mi je vračalo nasmeh, vedno več oči sem srečala, besedilo ni več toliko pomenilo, mnogi ga izgovarjajo skupaj z menoj. Namesto te izštevank uporabljamo tudi druge. Zasedujemo isti cilj. Ustvariti skupen ritem, skupno dihanje, usklajenost, pripravljenost na delo, počutiti se prijetno, pridobiti si pozitivno samopodobo. Učenci so navdušeni tudi nad izštevanko "Dobro jutro, dober dan, ali si še kaj zaspan?..." Mnenja o takem načinu dela, ki so jih povedali moji učenci, so:

- Lepo mi je.
- Vem, da se rada igraš z nami.
- Dobro se počutim.
- Všeč mi je, ker se mi nasmehneš.
- Čutim, da nas imaš rada.
- Kadar si ti dobre volje, take volje postanem tudi jaz.
- Ko vse to počnemo, se šele dobro zbudim.

- Ko pridem v šolo, te težko čakam, ker vem, da se boš z nami igrala in počela še vse druge lepe stvari.
- Vse, kar v šoli potem še delam, rad naredim.
- Vse, kar potem delam, naredim lažje in hitreje.
- Bolj sem uspešen pri poštevankei.

V razredu z učenci tudi veliko prepevamo. Večkrat zapojemo pesem "Igramo se, igramo se, veselo trkamo". Pri tem si razgibamo prste, dlan, celo roko in nazadnje še celo telo. Uspešno, vsi smo zadovoljni. Pojemo pa tudi drugače. Pojemo, če želimo ujeti skupen ritem, se čutiti pomembne in potrebne v skupini. Peti začnemo vsi skupaj glasno. Na določen znak - plosk, pojemo potih, vsak zase, v sebi. Po določenem času, zopet na znak - plosk, zapojemo vsi skupaj naglas. V začetku nam skupno nadaljevanje ni vedno uspelo, vendar nismo obupali. Še in še smo poskušali. Vaja dela mojstra. Sedaj nam gre to že zelo dobro. Pri novi pesmici nam vedno ne uspe. Ne gre vse gladko in brez težav. Vendar, ker si želimo doseči skupen cilj, poskušamo znova in znova, dokler nam ne uspe. Učenci so vztrajni, uspeha se veselijo. Zadovoljstvo je veliko. In kaj mislijo in občutijo o tem učenci:

- Dobro se počutim.
- Ob takem petju se zabavam.
- Pesmi se tako bolje naučim.
- Kadar pojem sam potih, vedno zamudim, a nič zato, saj potem znam vseeno nadaljevati.
- Vedno se vse dobro konča.
- Če poješ narobe in vse zmešaš, lahko nadaljuješ z drugimi, ki te kar potegnejo za roko.
- Vedno prav nadaljujem.
- Zelo mi je všeč, vedno prav pojem in prav nadaljujem z drugimi.
- Zelo moram paziti, ko pojem potih, da glasno zapojem isto besedo kot moji sošolci.

Opisala sem delček tega, kar delam s svojimi učenci. Vse to delam v upanju, da bodo tudi takšne oblike dela pripomogle, da bodo učenci postopoma postali bolj umirjeni, manj razdražljivi, manj nervozni, da bo manj takih, ki se težko zberejo, ki težko dlje časa zdržijo pri eni aktivnosti, da bi se povečal njihov interes za delo. Želim, da bi znali premagovati stresne situacije in duševne obremenitve, ki jih je v sodobnem življenju vse več. Zato si moramo pridobiti znanja, kako premagati vse to. Znanja, s katerimi bomo našli sebi lastno pot.

Končujem z mislijo Viole Spolini: Skupinsko sodelovanje in dogovarjanje odpirata vse vsiljene napetosti in tekmovalnosti, ki izčrpavajo, ter odpreta pot skladnosti.

## Prispevek k sociologiji edukacije

**Boris Lipužič: Evropska šola med državo in civilno družbo.  
Upravljanje šolskih sistemov.**

Educa, Nova Gorica 1997

Dolgoletni raziskovalec in preučevalec izobraževanja B. Lipužič, je v letu 1997 pri založbi Educa v Novi Gorici izdal novo delo z naslovom "Evropska šola med državo in civilno družbo", ki bralcu ponuja komparativni vpogled v druge (evropske) izobraževalne sisteme. Obravnava številne teme s področja sociologija edukacije, npr.: šola in njena vloga v družbi, kvaliteta izobraževalne politike v družbi, upravljanje izobraževalno-vzgojnega sistema, odnos družbeni sistem - izobraževalno-vzgojni sistem, šolske reforme in njihove pridobitve...

Velika vrednost publikacije je tudi v osvetljevanju mnogih pojmovnih kategorij sociologije edukacije, kot so: šolska centralizacija, šolska demokratizacija, šolska tradicija, socialna participacija v šolstvu itd.

Delo odpira tudi bistvena vprašanja s področja šolstva: Kdo je načrtovalec izobraževalnega sistema? Kdo mu določa smeri njegovega delovanja na posamezni stopnji? Kdo odloča o učnih programih? Kdo določa njihove cilje, vsebino, metode itd.? Kdo v šolstvu skrbi za učno in pomožno osebje? Kdo odloča o napredovanju? Kdo delovanje izobraževalnega sistema nadzira? Kako vrednotiti njegove delovne učinke? Kdo izobraževanje tudi financira? Kdo je nosilec odgovornosti za upravljanje s finančnimi sredstvi?

Publikacija je sestavljena iz predgovora, uvoda ter dveh obširnih poglavij.

V prvem poglavju govori o decentralizaciji in demokratizaciji upravljanja izobraževanja. V drugem je prikazano upravljanje šolstva v 17 državah - članicah Evropske zveze in Efte (v Avstriji, Belgiji, Danski, Finski, Franciji, Grčiji, Irski, Islandiji, Italiji, Luksemburgu, Nemčiji, Nizozemski, Norveški, Portugalski, Španiji, Švedski in Veliki Britaniji).

V svojem delu avtor izpostavlja mnoga pomembna spoznanja. Opozarja (str. 11), da se Zahodna Evropa odloča za bolj uravnoteženi položaj šole med državo in civilno družbo. Šolske reforme v 80. in 90. letih v državah članicah Evropske zveze

in Efte so povzročile, da se je spremenilo upravljanje izobraževalnih sistemov. Državlani so pri tem bolj udeleženi. V zadnjih desetletjih je večina zahodnoevropskih držav z reformami vpeljala bolj ali manj izraženo sodelovanje zainteresirane javnosti pri upravljanju izobraževanja (str. 22).

Razmišljati o šolstvu vedno pomeni razmišljati o zelo občutljivem vprašanju. V njem ima zelo pomembno vlogo tudi ravnatelj. Avtor ugotavlja, da dajejo tuji izobraževalno-vzgojni sistemi prednost naslednjim kvaliteta ravnateljeve osebnosti kot so: ravnateljeve učne izkušnje, pedagoška usposobljenost, upravne sposobnosti, vodstvene sposobnosti, sposobnosti za socialne stike, delovne izkušnje itd.

Tuji izobraževalno-vzgojni sistemi so zelo pozorni tudi na kvaliteto pedagoškega kadra, še posebej tistega z začetnimi izkušnjami. V delu me je pritegnila tudi informacija o zasebnem šolstvu v nekaterih državah (v Nemčiji, Angliji, Luksemburgu, Grčiji, Italiji, na Nizozemskem, v Španiji) in o šolskih inšpekcijah.

In še moje mnenje:

Danes je tudi izobraževanje dobrina, ki se trži. Trženje le-te je lahko tem boljše, čim bolj jo poznamo. Zato je tudi smiselno spoznati tuje izobraževalne politike, izobraževalno-vzgojne sisteme in njihova področja upravljanja. Prav takšen vpogled pa bralcu omogoča predstavljeno Lipužičevo delo, ki je prav gotovo zanimivo tako za širšo kot za ožjo pedagoško javnost. Ožji pedagoški javnosti (strokovnjakom za izobraževanje) lahko koristi pri prenovi šolstva, ki mora biti vse bolj kakovostno, saj bo le tako lahko zadovoljilo potrebe človeka v tretjem tisočletju. Širši pedagoški javnosti (vsakemu, ki ga izobraževanje zadeva) pa lahko razširja njegovo splošno izobrazbo. Pravica do izobraževanja pa sodi med temeljne človekove pravice.

Tudi s tem svojim delom je B. Lipužič ponovno potrdil, da sodi med zelo pomembne poznavalce izobraževalno-vzgojnih sistemov. Delo je vsebinsko izjemno bogato, zato bi želela, da ga spoznajo tudi učitelji družboslovja.

---

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

## NAVODILA SODELAVCEM

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

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

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

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

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

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov: Pedagoška obzorja, Prešernov trg 3/II, p. p. 124, 8000 Novo mesto; ali pa na elektronski naslov [info@pedagoska-obzorja.si](mailto:info@pedagoska-obzorja.si).
2. Če pišete članke z računalnikom, priložite tudi disketo z besedilom (30 vrstic/stran). Ime besedila (datoteke) naj bo priimek avtorja (npr.: Furlan.doc, Furlan.ws). Ime datoteke naj bo jasno označeno tudi na nalepki diskete. Prispevki so lahko na kateremkoli formatu diskete in napisani v enem izmed naslednjih urejevalnikov: Wordstar, Word for Windows, Word-Perfect. 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, 12, št. 5-6/1997, str. 3-12.*
  - Prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer: *Razdevšek Pučko, C.: Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti, V: *Tanecor* (III), Stoletnica rojstva Gustava Šiliha, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1993, str. 234-247*
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navodilo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15), če pa gre za splošno navodilo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).