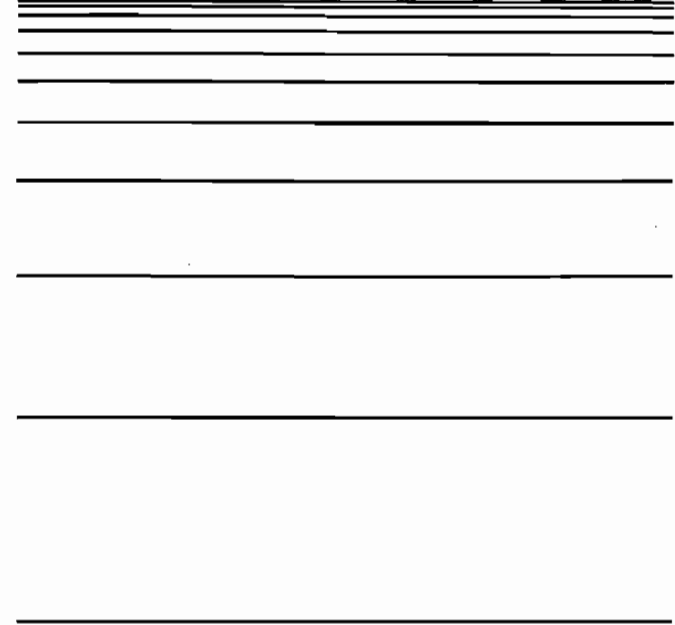


P E D A G O Š K A  
O B Z O R J A



3-4

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

Letnik 15

2000

Številka 3-4

IZDAJATELJI:



Pedagoška obzorja Novo mesto



Pedagoška fakulteta Ljubljana

**UREDNIKI:**

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

**GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:**

- Dr. Marjan Blažič

**LEKTOR:**

- Melanija Frankovič

**NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:**

- Novo mesto, Prešernov trg 3, p.p. 124
- V svetovnem spletu: <http://www.pedagoska-obzorja.si/revija>
- Elektronski naslov: [info@pedagoska-obzorja.si](mailto:info@pedagoska-obzorja.si)

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

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

# PEDAGOŠKA OBZORJA

## REVIJA ZA DIDAKTIKO IN METODIKO

LETO 2000

LETNIK XV

ŠTEVILKA 3-4

### VSEBINA

<b>Dr. Marjan Blažič</b>	<b>119</b>	MEDIJ KOT ENA IZMED TEMELJNIH SESTAVIN ŠOLSKEGA UČNEGA PROCESA
<b>Dr. Jana Bezenšek</b>	<b>126</b>	NEKATERI VIDIKI SODELOVANJA DRUŽINE IN VZGOJITELJICE V VRTCU
<b>Dr. Milena Valenčič Zuljan</b>	<b>133</b>	ŠTUDENTOVO VREDNOTENJE LASTNE POKLICNE KOMPETENCE NA ZAČETKU ŠTUDIJA
<b>Dr. Majda Schmidt</b>	<b>143</b>	ZAZNAVANJE INTEGRACIJE Z VIDIKA UČENCEV
<b>Mag. Mihaela Brumen</b>	<b>151</b>	DIDAKTIČNE ZNAČILNOSTI POUKA ZGODNJEGA UČENJA TUJEGA JEZIKA V SV DELU SLOVENIJE
<b>Nataša Zrimšek</b>	<b>168</b>	PROCES KOMUNIKACIJE IN FUNKCIJA JEZIKA
<b>Mateja Meško</b>	<b>179</b>	NEVIHTA MOŽGANOV IN ZAPISOVANJE IDEJ
<b>Vesna Rozman Klasinc</b>	<b>193</b>	INTRAPERSONALNA KOMUNIKACIJA
<b>Janja Remšak</b>	<b>204</b>	KOMUNIKACIJA V MANJŠI SKUPINI
<b>Jasmina Starc</b>	<b>218</b>	RAZGOVOR KOT TEMELJ USPEŠNEGA KOMUNICIRANJA NA SESTANKU
<b>Dr. Tatjana Ferjan</b>	<b>232</b>	UPORABA KNJIGE DRŽAVE SVETA 2000 V UČNI PRAKSI
<b>Dr. Alojzija Židan</b>	<b>237</b>	DIDAKTIČNI VZOREC OBRAVNAVE DRUŽBOSLOVNE VSEBINE "VZORI IN VZORNIKI"

## Medij kot ena izmed temeljnih sestavin šolskega učnega procesa

### CONTENTS

Marjan Blažič, PhD	119	MEDIUM AS ONE OF THE BASIC PARTS OF THE TEACHING PROCESS
Jana Bezenšek, PhD	126	SOME ASPECTS OF CO-OPERATION OF THE FAMILY AND THE PRE-SCHOOL TEACHER
Milena Valenčič Zuljan, PhD	133	THE STUDENT'S SELF-EVALUATION OF HER HIS OWN PROFESSIONAL COMPETENCE AT THE BEGINNING OF STUDY
Majda Schmidt, PhD	143	PUPILS' PERCEPTIONS OF THE INTEGRATION PROCESS
Mihaela Brumen, MA	151	DIDACTIC CHARACTERISTIC OF THE EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE SOUTH-EASTERN PART OF SLOVENIA
Nataša Zrimšek	168	THE PROCESS OF COMMUNICATION AND THE FUNCTION OF LANGUAGE
Mateja Meško	179	BRAINSTORMING AND BRAINWRITING
Vesna Rozman Klasinc	193	INTRAPERSONAL COMMUNICATION
Janja Remšak	204	COMMUNICATION IN A SMALLER GROUP
Jasmina Starc	218	CONVERSATION AS THE BASIS OF EFFICIENT COMMUNICATION AT A MEETING
Tatjana Ferjan, PhD	232	THE USE OF THE BOOK DRŽAVE SVETA 2000 IN THE TEACHING PRACTICE
Alojzija Židan, PhD	237	DIDACTIC MODEL OF TEACHING OF "MODELS AND IDEALS"

#### *Pregledni znanstveni članek*

*UDK 371.6*

*DESKRIPTORJI: učni medij, dejavniki pouka, polifaktorska teorija, didaktični modeli*

*POVZETEK - Pri proučevanju mesta učnih medijev v okviru učnosistemskih sestavin šolskega učnega procesa smo analizirali glavne evropske razvojne smeri, in sicer berlinsko didaktično šolo, hamburški model in kibernetični model. Skupno vsem trem modelom je, da se učni mediji pojavljajo kot enakovredni dejavniki pouka, ki imajo posebno komunikacijsko funkcijo pri uresničevanju učnih ciljev, praviloma pa poleg učnih metod prispevajo k uresničitvi načel interdependenčnosti, variabilnosti dejavnikov pouka in možnosti kontrole učnega procesa v smislu učnega napredka.*

#### *Review*

*UDC 371.6*

*DESCRIPTORS: teaching medium, the factors of lessons, polifactor theory, didactic models*

*ABSTRACT - The major European developmental trends, i.e., the Berlin didactic school, the Hamburg model and the cybernetic model were then analyzed within the scope of the role of teaching medium and teaching systemic contents. Common to all three models is that the teaching media occur as the factors of instruction on an equal footing, which have a special communicative function in the fulfilment of the learning targets, and, as a rule, in addition to the teaching methods, contribute to the fulfilment of the principles of interdependence, variability of the factors of instruction and possibility of control of the learning process.*

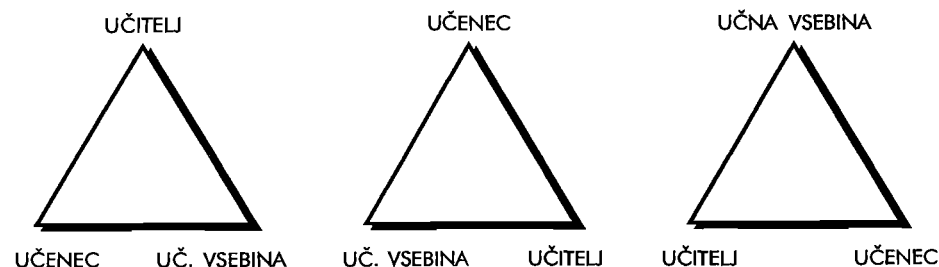
Pouk je od nekdanj zduževal vrsto dejavnikov, ki so medsebojno povezani in pogojeni omogočali realizacijo širše zastavljenih ciljev in aspiracij posameznikov. V zgodovini razvoja didaktike se je izoblikovala teorija o t.i. dejavnikih pouka, ki je nastala na osnovi prvobitne opredelitve pouka kot procesa, v katerem so vzajemno dejavni učitelj, učenec in učna snov. V tem okviru razmišljanja so se pojavljala stališča, ki so poskušala te tri dejavnike med seboj povezati v hierarhičnem razmerju, pri čemer so nekateri v vrh hierarhične piramide postavili učno snov (Herbart), drugi učenca (pedocentristi) in tretji učitelja (Rudolf Dunde). To didaktično triado so navadno grafično ponazarjali v obliki didaktičnega trikotnika, ki je pojasnjeval medsebojne funkcionalne odnose.

Mnogi teoretiki so menili, da poleg omenjenih treh dejavnikov pouka ne obstajajo tudi drugi. Sodeč po didaktični literaturi, lahko ugotovimo, da mnogi didaktiki še danes zastopajo t.i. teorijo didaktičnega trikotnika.

Vendar pa danes ne govorimo več samo o omenjenih dejavnikih, pač pa o njihovem večjem številu, ki neposredno ali posredno sodelujejo v učnem procesu.

V sodobni didaktični literaturi najdemo poleg omenjene tudi delitev dejavnikov pouka na objektivne in subjektivne.

Slika: Pojavne oblike triadične teorije



Razvoj didaktične teorije in odkrivanje zakonitosti učnega procesa je imel za posledico, da so se poenostavljene razlage postopno opustile na osnovi spoznanj o "interakcijskem značaju pouka in interfaktorski korelaciji pri pouku". Kolikor je interakcija med učiteljem in učencem širša in kvalitetnejša, toliko boljše so možnosti za učenčev razvoj, prav tako pa tudi možnosti za učiteljevo ustvarjalnost. Če se vsi za pouk relevantni dejavniki v didaktičnem smislu sinhronizirajo do stopnje maksimalne interfaktorske korelacije, lahko pouk doseže svoj didaktični maksimum. To fazo imenujemo fazo didaktične interfaktorske korelacije.

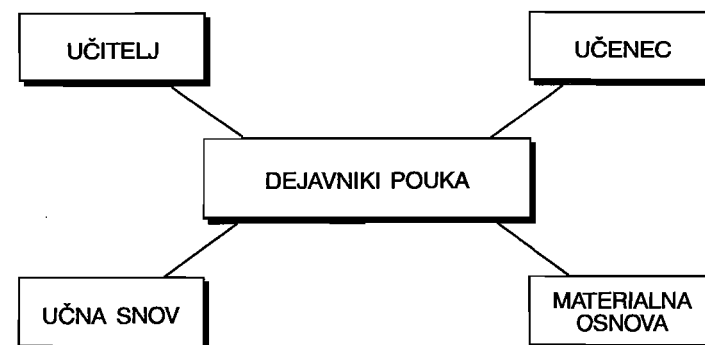
Tak pristop k dejavnikom pouka je omogočil večdimenzionalno razpravljanje in oblikovanje didaktične polifaktorske teorije.

Nas zanima, kdaj se v okviru polifaktorskega razumevanja dejavnikov pouka pojavijo učna sredstva in v tem okviru učni mediji kot relevantni dejavnik učnega procesa. V nadaljevanju bomo dali kratek pregled razumevanj dejavnikov pouka v izbrani domači in tuji didaktični literaturi z vidika vključevanja medijev med relevantne dejavnike pouka.

Starejša didaktična literatura ločeno obravnava "didaktični trikotnik" ter učna sredstva in pripomočke, ki jih med seboj ne povezuje niti ne nakazuje možnost povezave. Podobno je tudi z različnimi učbeniki didaktike do sredine sedemdesetih let.

Nekateri avtorji so razpravo o dejavnikih pouka, v okviru katerih obravnavajo didaktični trikotnik, dopolnili s četrtem, ki ga imenujejo materialna osnova pouka. Med njimi je vzpostavljeno dinamično ravnotežje, tako da ne bi prišlo do dominacije katerega izmed njih. Med prvine materialne osnove pouka uvrščajo tudi učne medije, ki pa jih ne obravnavajo v kontekstu interakcij med posameznimi dejavniki (Merchan, 1996).

Slika: Dejavniki pouka



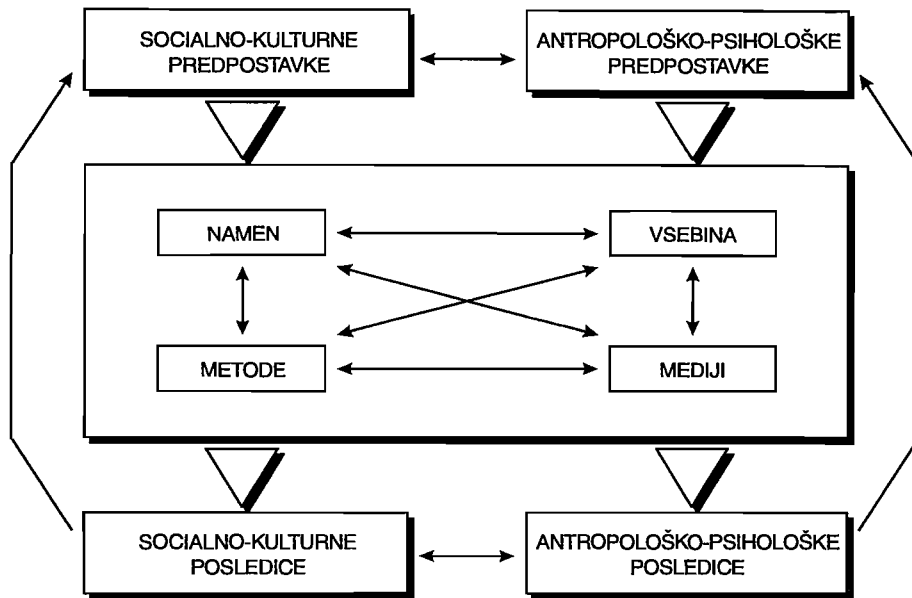
T. Prodanović govori o dveh skupinah enako pomembnih dejavnikov pouka, ki jih imenuje neposredne in posredne in oblikuje šest parov neposrednih in posrednih dejavnikov. Med neposredne uvršča učenca, učitelja, učno snov in drugo učno gradivo, sistem in tehnologijo učnega dela, stopnjo razvoja pedagoških disciplin in materialno osnovo učnega dela.

Razdelitev se nam ne zdi najbolj posrečena, ker se učni mediji pojavljajo pri dveh dejavnikih, in sicer v okviru "učne snovi in drugega učnega gradiva" in v okviru "materialne osnove". Poskušal pa je klasificirati prvine polifaktorskega pristopa. Poudaril je, da dejavniki pouka nastopajo v predstavljenem sistemu v komplementarnem odnosu in da so medsebojno korelativni. Vsi so v medsebojnem soodnosu in drug drugega dopolnjujejo. Učinkovanje dejavnikov je večsmerno, pri čemer ima vsak določeno didaktično funkcijo, nikoli pa ne učinkuje univerzalno (Prodanović, 1980, str. 40-44).

V. Poljak v svojih delih ni posvečal posebne pozornosti dejavnikom pouka. Praviloma jih je ločeno obravnaval od materialno-tehnične osnove pouka, kamor po njegovem mnenju sodijo tudi mediji. V peti, dopoljnjeni izdaji Didaktike je razpravo o didaktičnem trikotniku dopolnil s pripombo, da prihaja v sodobnem izobraževanju vse bolj do izraza tudi tehnika kot poseben dejavnik pouka, kar je povezano z izobraževalno tehnologijo, zato se didaktični trikotnik razširja na didaktični štirikotnik (Poljak, 1989, str. 18).

Iz povedanega lahko ugotovimo, da je v našo didaktično teorijo zelo pozno zašla ideja o polifaktorskem pristopu k pouku in da je doktrina "treh faktorjev" prisotna v naši didaktiki še danes, ne glede na to, da so v evropski didaktiki triadično teorijo opustili že v šestdesetih letih.

Slika: Berlinski model dejavnikov pouka



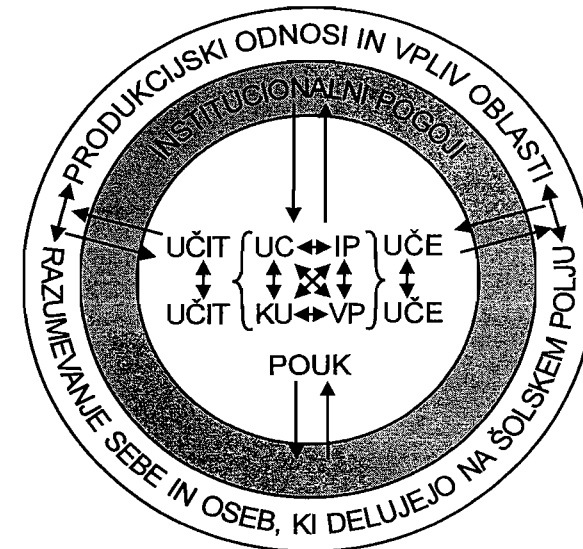
Tako je utemeljitelj učno teoretične didaktike (berlinska didaktična šola) P. Heimann predstavil shemo šestih osnovnih dejavnikov (Peterssen, 1996, str. 136), ki tvorijo ogrodje pouka. To so učne namere (cilji), učna vsebina, učne metode, učni mediji, antropološko-psihološke (zahteve po upoštevanju individualnih osebnostnih posebnosti učenca) in socialno-kulturne predpostavke (zahteve po upoštevanju elementov ožjega in širšega učnega okolja). Prve štiri je uvrstil v "področje (polje) odločanja", zadnja dva pa v "področje (polje) pogojev". Med dejavnike, ki so pomembni za konkretno učiteljevo ravnanje v razredu, je uvrstil, kakor vidimo, tudi učne medije. Ne glede na to, da posameznih dejavnikov ni hierarhično rangiral, pač pa jih razume kot enakovredne in med seboj povezane, pa je pri razpravljanju o relaciji medij-vsebina-metoda posebej izpostavil medij kot prvino večje učinkovitosti pouka. Za razliko od oblikovalno-izobraževalne didaktike (W. Klafki), ki je pod vplivom Herbartovih stališč postavila učne vsebine (in učne cilje) nad ostale dejavnike, je berlinska šola izpostavila načelo medsebojne soodvisnosti vseh temeljnih učnih dejavnikov (načelo interdependenčnosti).

Heimannov sodelavec W. Schulz je koncept dopolnjeval in ga leta 1980 predstavil kot hamburški model (Peterssen, 1996, str. 144). V berlinskem modelu je bil učitelj osrednji dejavnik pri odločanju o načrtovanju in analiziranju učnega procesa,

hamburški model pa močno poudarja tako učitelja kot učenca, in sicer v smislu poudarjene interdependenčne teze.

Didaktično ravnanje (pouk) se odvija med učiteljem in učencem, pri čemer so konstitutivni elementi v tem polju učni cilji (učne namere in učna snov), variable posredovanja učne snovi (metode, mediji, organizacija), izhodiščni položaj učitelja in učenca in kontrola uspeha. V kontekstu tega modela se mediji pojavljajo kot prvina šolske komunikacije med učiteljem in učencem, ki omogočajo transfer in posredovanje znanja.

Slika: Hamburški model dejavnikov pouka



Legenda:

UC = učni cilji

IP = izhodiščni položaj učitelja in učenca

KU = kontrola uspeha

VP = variable posredovanja

Kibernetična didaktika kot ena najmlajših smeri se je pri proučevanju dejavnikov pouka naslonila na berlinski model, od katerega je sicer prevzela vse strukturne prvine pouka, ki pa jih je drugače poimenovala.

H. Frank je uporabil berlinski model in na tej osnovi oblikoval in predstavil svojo razvrstitev v t.i. "pedagoškem prostoru":

#### STRUKTURNI ELEMENTI BERLINSKEGA MODELA

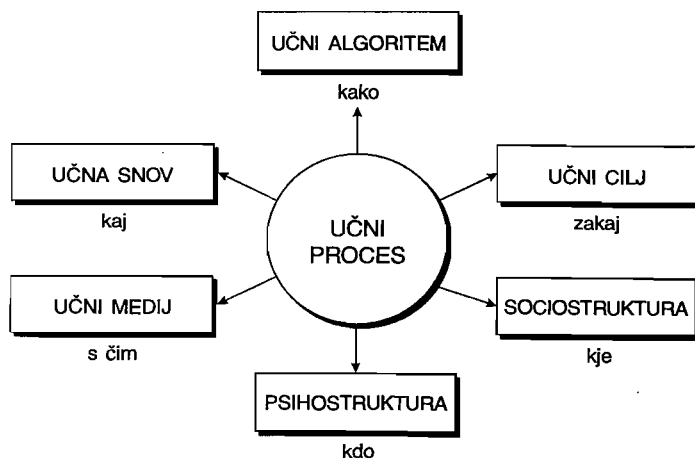
- učni namen
- učna vsebina
- učne metode
- učni medij
- antropološko-psihološke predpostavke
- socialno-kulturne predpostavke

#### DIMENZIJE PEDAGOŠKEGA PROSTORA

- učni cilj
- učna snov
- učni algoritem
- učni medij
- psihostruktura
- sociostruktura

Kibernetični model dejavnikov pouka izraža težnjo po algoritmizaciji in formalizaciji in po preciznejšem vodenju pouka, kar pa je možno samo z integracijo tehničnih sistemov (medijev) v učni proces, ki ga pojmujejo kot posebno obliko tehničnega vodenja učnega sistema (učenca). Kibernetična didaktična teorija poskuša odgovoriti predvsem na dvojno vprašanje, in sicer kako in s čim doseči zastavljene cilje. Na prvo vprašanje je odgovor učni algoritem, na drugo pa učni medij.

**SLIKA:** Dimenzije pedagoškega prostora po Franku



V literaturi zasledimo mnoge različice opisanih modelov, ki so sestavljeni iz različnega števila strukturnih elementov, večinoma pa so natančneje razčlenjene že omenjene komponente, kot npr. "kompleksni strukturni model dejavnikov pouka". Skupno vsem tem razmišljanjem je, da se učni mediji pojavljajo kot

enakovredni dejavniki pouka, ki so v posebni komunikacijski funkciji pri realizaciji učnih ciljev, praviloma pa poleg učnih metod prispevajo k realizaciji načel interdependenčnosti, variabilnosti dejavnikov pouka in možnosti kontrole učnega procesa v smislu učnega napredka.

Vidimo, da so učni mediji vse pomembnejši dejavnik učnega procesa. Njihova uporaba je vse širša, čeprav še nimamo izdelanih celovitih medijsko didaktičnih koncepcij strategije uporabe. Med drugim posredno vplivajo tudi na vlogo in položaj učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu. Učenci se učijo bolj samostojno, pridobivajo si izkušnje in znanja na način, ki ustvarja tudi ugodnejše pedagoško ozračje, kar omogoča med drugim tudi bolj ustvarjalen odnos do dela. Učna interakcija, ki predstavlja temelj za spremembo učenčevega položaja v učnem procesu, pospeši proces uveljavljanja učenca kot dejanskega subjekta v učnem procesu.

#### LITERATURA

1. Armbruster, B., Hertkorn, O.: Allgemeine Mediendidaktik, Greven Verlag, Koeln 1992.
2. Blažič, M.: Določilnice izbire učnih medijev, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1999.
3. Dichanz, H., Kolb, G.: Beitrage zur Medienforschung, VGS, Koeln 1989.
4. Hawkrigde, D.: New Information Technology and Education, Croom Helm, London, 1998.
5. Merchan, B.M.: Didactica y nuevas tecnologias en educacion, Editorial Escuela Espanola, Madrid, 1996.
6. Peterssen, W.: Lehrbuch allgemeine Didaktik, Ehrenwirth, Muenchen, 1996.
7. Poljak, V.: Didaktika, Školska knjiga, Zagreb, 1989.
8. Prodanović, T. et al.: Didaktika, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1980.

## Nekateri vidiki sodelovanja družine in vzgojiteljice v vrtcu

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.32

**DESKRIPTORJI:** družina, vrtec, predšolski otrok, vzgojiteljica, dejavniki kakovosti, uspešnost, strokovnost, vzgoja, starši

**POVZETEK** - Avtorica v svojem prispevek obravnava vpliv nekaterih dejavnikov na kakovost sodelovanja družine in vzgojiteljice v vrtcu za optimalni razvoj predšolskega otroka. Poudarjen je pomen otrokovega spoznavanja bistvenih značilnosti njegove družine in njene pomoči v procesu socializacije ter pomen vzgojiteljske strokovnosti, profesionalne odgovornosti, kot tudi medsebojne komunikacije, skupinskega dela, odgovornosti za otrokovo osebno in vrtevo strokovno rast. Avtorica ugotavlja, da otrokova uspešna vključitev v vrtec tudi za starše pomeni osebno zadovoljstvo. Ti lahko v sodelovanju z vzgojiteljico uresničijo bolj kakovostno raven (pre)potrebne komunikacije.

Review

UDC 372.32

**DESCRIPTORS:** family, kindergarten, preschool child, preschool teacher, quality factor, successfulness, professionalism, education and upbringing, parents

**ABSTRACT** - The author in her article deals with the questions directed towards finding some factors and their influences on the cooperation between preschool child's family and kindergarten for the optimal child's development. It emphasizes the importance of child's examination in essential characteristics of his/her family and its help in the current processes of socialization as, in the some time, the importance of the preschool teacher's expertism, professional responsibility and the communication between parents and preschool teacher, team work, responsibility for child's personal and kindergarten's professional growth. The author considers the importance of preschool child's successful incorporation within the kindergarten also as the important factor of parent's satisfaction, which takes a decisive part in cooperation with preschool teacher in realising the quality level of needed communication.

### 1. Uvod

Tudi sodobni slovenski družini pripada nenadomestljiva vloga pri oblikovanju človeka. To svoje poslanstvo uresničuje v vseh svojih različnih oblikah. Čeprav se, bolj kot kdajkoli prej, sodobna slovenska družina sooča s številnimi izzivi in jo pestijo hudi socialno-ekonomski (in še kakšni) problemi, se z njimi tudi aktivno spopada. Pogosto se tako slovenska družina in družba zrcalita samo kot zmanjšana podoba druga druge. Obe sestavljamo ljudje, ki med seboj komuniciramo in sodelujemo ter stopamo v imanentne odnose: ljudje na vodstvenih in vodilnih položajih so povezani s podrejenimi, mladi s starimi, ženske z moškimi, otroci s starši itd. Tako družina kot družba sta vpeti v številne in raznovrstne procese odločanja, izvajanja (različne) avtoritete in zastavljanje ter uresničevanje tako

individualnih kot tudi skupnih ciljev. Kljub kompleksni prepletenosti tovrstnih procesov pa ugotavljamo, da sodobna družina posameznika ne zmore več pripraviti (povsem) na vse njegove družbene vloge, ki jih bo v življenju moral uresničevati, ampak le na nekatere izmed njih. Zaradi tega je vse močnejši vpliv drugih družbenih dejavnikov socializacije v nenehno se spreminjajoči slovenski družbi. Vrtec tukaj opravlja nedvomno tako odgovorno kot tudi bogato in nenadomestljivo delo. Opažamo pa tudi, da je bolj kot kdajkoli v preteklosti slovenska družina izpostavljena politiki, ki si v težnji po demokratičnih spremembah problematiko družine prisvaja in sicer v zahtevi po moralni prenovi Slovencev in Slovenk. Pri tem pogosto v imenu pomoči in uvajanju novih vrednot neposredno posega v družino (Šebart, 1994). Oba, tako sodobna slovenska družina kot tudi vrtec, pa sta v številnih segmentih njunega delovanja odvisna prav od socialne države. Ta preko državne blaginje pogojuje gospodarske in družbene spremembe, te pa neposredno vplivajo na socialno varnost, ki je najpomembnejši med dejavniki države blaginje. Dotika se vseh, tako zaposlenih v vrtcu kot tudi staršev, in posredno torej tudi otrok. Vsi namreč hitro spoznajo, da kriza državne blaginje sproži in določa potek, trajanje ter intenzivnost krize socialne varnosti. Le-te pa si čim manj želimo vsi.

### 2. Družina je nenadomestljiv dejavnik v razvoju predšolskega otroka

Nesporno je, da je za optimalni razvoj predšolskega otroka družina najpomembnejši dejavnik, v okrilju katerega ne doživlja le procese socializacije, ampak se srečuje z različnimi vlogami, se z njimi sooča pa tudi uči njihove vsebine. Tako že tudi predšolski otrok spoznava, da je tudi njegova družina osnovna družbena skupina, ki:

1. ima opredeljene jasne in natančne meje svojega delovanja, saj deluje kot zaključena družbena enota, ki se po svojih specifičnih lastnostih bivanja in delovanja tudi loči od drugih dejavnikov svojega okolja, v katerega se po svojih sposobnostih in zmožnostih sicer vkaplja. Predšolski otrok pa spoznava tudi, da ima njegova družina lastno identiteto, z jasno diferenciranostjo ne-le med njenimi člani, pač pa tudi med vsebinami vlog, ki jih njeni člani igrajo;
2. deluje po principu sistema koordinacije, saj sicer v njej zavladata nered, zmeda, odtujenost in kaos, česar pa si njeni člani vsekakor ne želijo. Prav tako se sreča z uresničevanjem (ne)realne avtoritete in moči posameznih družinskih članov, od česar je nedvomno odvisno oblikovanje in uresničevanje odločitev in sankcij za njene člane;
3. ima diferencirano notranjo strukturo, saj prav t.i. notranja pravila posamične družine (pogosto) postavljajo ostre ločnice tako z družbenim kot tudi z življenjskim okoljem. Tako spoznava tudi formalna in neformalna pravila, norme in vrednote

svoje družine, katerih uresničevanje (torej življenje) pogosto temelji na discipliniranosti, racionalnosti, kontinuiteti itd.;

4. uživa družbeno legitimnost, saj prav organizacijski red, vključno z delitvijo avtoritete, odgovornosti in moči pogojuje uresničevanje le-te, kar znova pogojuje tako uresničevanje vlog članov družine kot tudi pravila, zastavljene cilje, norme, običaje posamične družine itd.;

5. uresničuje visoko skladnost med tipom, organizacijsko strukturo, zastavljenimi vsebinskimi cilji, družbenimi procesi, oblikami in vrstami vedenja njenih članov ter (želenimi) oblikami delovanja, kar nedvomno vpliva na kvaliteto družinskega življenja nasploh;

6. se nenehno prilagaja ne samo zahtevam družbenega okolja, pač pa tudi (in predvsem) potrebam in ciljem njenih članov, ki znotraj nje racionalno oblikujejo vsebino svoje vloge in izkoriščajo sposobnosti in kapacitete za reševanje problemov v uresničevanju prednostnih ciljev in nenazadnje,

7. spozna tudi, da je družina del procesov kompleksne družbene transformacije, saj je kljub številnim pesimističnim predvidevanjem družina še vedno oz. bolj kot kdajkoli prej pomembna, saj ostaja v tako kompleksnih in zamotanih procesih tranzicij in globalizacije edina globoko moralna obveznost, ki je, nenazadnje, pogojena prav z danimi biološkimi in pridobljenimi socialnimi osnovami, ki še kako pogojujejo socialno povezovalno moč družine.

Družina si za uresničevanje lastnih potreb in ciljev, če hoče biti čim bolj uspešna, zastavi tudi meje svojega delovanja. Tako tudi predšolski otrok potrebuje omejitve zato, da se počuti ljubljenega, varnega in zaščitene, odrašča in se uči s preizkušanjem postavljenih in/ali dogovorjenih meja svojega obnašanja in ravnanja. Pogosto se v vsakodnevnem življenju tako sooča z zanj zanimivo možnostjo, da pravila in meje določa in spreminja skupaj z ostalimi člani svoje družine, včasih pa tudi sam. Prav je, da je za ravnanje po zastavljenih pravilih tudi pohvaljen ali pa deležen grenke izkušnje prepovedi ali (morda?) celo kazni, kadar jih ni upošteval. Vsekakor pa sta doslednost in prožnost v tovrstnih procesih obvezujoča za vse družinske člane. Če je namreč npr. doslednost razumljena kot ravnanje in obnašanje po skupaj določenih pravilih za vse člane njegove družine, so ta res pomembna sestavina družinskega življenja.

Potrebe predšolskega otroka pa se, v času njegovega intenzivnega in za starše pogosto prekratkega obdobja, spreminjajo. Zato je povsem naravno, da se tudi predšolski otrok najprej pripravlja, nato pa na različnih stopnjah svojega razvoja tudi ločuje od svojih staršev. Prav je, da starši tovrstne procese ločitev sprejemajo in jih morda celo spodbujajo, saj se skozi le-te postopno manjša tudi njihov nadzor. Predvsem pa se meje, ki so potrebne, da se predšolski otrok počuti varnega, spreminjajo zanj tako, da postanejo z njegovo naraščajočo samostojnostjo manj omejevalne.

Vendar pa morajo odgovorni starši svojemu predšolskemu otroku na poti postopnega osamosvajanja tudi pomagati. To otroku pripomore tudi k nekaj zanj osrečujočih doživljanj pa tudi stisk, tesnob in strahov, ko prvič občuti neodvisnost. Ni povsem odveč pripomniti, da prav vstop in uspešna vključitev predšolskega otroka v vrtec tovrstne njegove razvojne procese samo še podpirata.

### 3. Nekateri vidiki sodelovanja vzgojiteljice in staršev

Pogosto zasledimo (tudi utemeljena) mnenja, da je vstop v vrtec nedvomno stresni dogodek tako za predšolskega otroka kot tudi za ostale člane njegove družine, nemalokrat celo za člane njegove razširjene družine. Kar nekako pa se pozablja, da je to ničmanj oz. še bolj zahtevna situacija za vzgojiteljico, ki se bo z otrokom (prvič) srečala. Nedvomno je tudi ona tista, ki se še kako zaveda pomena obojestranske komunikacije in partnerskih odnosov med njo, otrokom in starši, saj vzajemno delovanje s starši razume kot izhodišče za optimalen otrokov razvoj. Vzgojiteljica se namreč dobro zaveda, da otrok z vstopom v vrtec prvič prehaja iz znanega socialnega okolja (družine) v zanj novo, neznano (vrtca), zato še tem bolj s skupnimi cilji in z uresničevanjem potreb podpira in spodbuja povezovanje med vrtcem in otrokovo družino tudi tako, da starši:

1. začutijo, da je njihov otrok v vrtcu sprejet, da ga nima rada le vzgojiteljica, ampak tudi njegovi vrstniki v skupini,
2. doživijo, da jih vzgojiteljica sprejme v vsej njihovi specifikosti, pa tudi težavah in posebnostih,
3. doživijo optimalno pozornost vzgojiteljice kot sopartnerja v procesu otrokovega odraščanja, in
4. v sodelovanju z vzgojiteljico razvijejo odprt dialog glede soodločanja v vseh pomembnih vprašanjih v zvezi z njihovim otrokom.

Širše okvire kakovostnega strokovnega dela vzgojiteljice določajo globalni družbeni cilji kodeksa in strokovne doktrine dela. Kodeks določa predvsem moralne dimenzije določenih ciljev in dela, doktrina pa izhaja iz ciljev osnovne strokovne naravnosti in skladno s teoretičnimi izhodišči in uresničevanjem zastavljenih ciljev ter upoštevanjem strank, določa še parcialne cilje in principe vzgojiteljičinega dela. Tako tudi Bečaj (1997, str. 7) opozarja, da prav zaradi specifikke opredeljevanja družbenih ciljev in ciljev kakovosti vzgojiteljičinega dela prihaja do številnih nejasnosti.

Pri svojem delu se tako vzgojiteljica nehote zaveda in zavestno ravna po spoznanju, da "značilnosti odnosa med starši in vzgojiteljico izhajajo po eni strani iz splošnih značilnosti odprtosti ali zaprtosti ustanove porabniku (družini), ki je tudi ena od kontrol kvalitete, še posebej pa jo narekujejo razvojne značilnosti in

psihosocialne potrebe predšolskega otroka" (Strojin, 1996). Tako pri svojem delu uresničuje tudi številne formalne in neformalne oblike sodelovanja z družino kot:

1. na rednih roditeljskih sestankih, kjer naj bi se razvila pozitivna socioemocionalna klima partnerskih odnosov, ki omogočajo izmenjavo potrebnih in pomembnih informacij o razvojni stopnji otroka,
2. na individualnih srečanjih s starši z otroki ali brez njih, da bi obogatili že znane podatke,
3. na skupnih akcijah, ki zahtevajo in omogočajo skupne aktivnosti otrok, staršev, vrstnikov iz skupine in vzgojiteljic,
4. s posebnim kotičkom za starše, ki je namenjen sprotnim potrebnim informacijam za vse starše otrok v skupini,
5. z delavnicami, ki nemalokrat ob starših pritegnejo celo babice in dedke, da se aktivno vključijo v delo in življenje vrtca.

Vzgojiteljica pri svojem delu sledi spoznanju, da je kakovost njenega profesionalnega dela zgrajena in pogojena s sodelovanjem; sodelovanje pa nastane le kot rezultat zaupanja. Zato se tudi trudi ustvariti vzdušje, v katerem tako z otrokom kot s starši redno, neprisiljeno in brez zadržkov govori o problemih, težavah, pa tudi o uspehih, ki jih doživljajo in so jih deležni vsi.

Mnogokrat je (za marsikoga?) povsem "samoumevno", da pri svojem delu vzgojiteljica pogosto postori mnogo več, kot jo k temu zavezuje Kodeks etičnega ravnanja v vrtcu, saj so vzgojiteljice uresničevale tovrstna povezovanja z družino in družbenim okoljem bogato tudi že pred njegovim sprejetjem 1996. leta. Vseskozi so se pri svojem delu namreč zavedale preprostega spoznanja, da je funkcioniranje posamičnega vrtca, še posebej pa "njene" skupine, v veliki meri odvisno od vzpostavljenega ravnovesja med avtonomijo in odgovornostjo staršev in otroka ter nje kot strokovnjakinje na področju predšolske vzgoje in da je za njihovo uspešno delo ter dobro počutje otroka in njegove družine treba doseči medsebojno spoštovanje, zaupanje in sodelovanje. Nedvomno pa prav vzgojiteljica s svojim kakovostnim tovrstnim delom, strokovnim ravnanjem, ukrepanjem in vedenjem odločilno prispeva k uresničevanju zastavljenih družbenih ciljev podsistema predšolske vzgoje, vpliva na dobro počutje otroka in njegove družine in seveda tudi na njeno strokovno poklicno rast.

Navedene situacije pa seveda lažje obvladuje vzgojiteljica, ki se zaveda, da:

1. je za kakovostno delo potrebno ustrezno strokovno znanje, in sicer poleg formalno predpisane smeri in stopnje izobrazbe še praktično znanje in določene potrebne spretnosti;
2. je kakovost dela odvisna od ustreznega znanja, spretnosti, vrednot, stališč in tudi od osebnostnih lastnosti nje same;
3. so za optimalno doseganje kakovostnega vzgojnega dela potrebni tudi urejeni materialni in organizacijski pogoji, da se vrtec lahko čimbolj približa potrebam in pričakovanjem otrok in njegove družine in seveda,

4. da je vse naštetu lažje uresničljivo v zadovoljstvo vseh strank, če ima že v fazi načrtovanja svojega dela zastavljene jasne in realne cilje ter vizijo in strategijo svojega delovanja.

Specifiko in obenem težavo pa predstavlja preprosto dejstvo, da je vzgojiteljico osnovno "delovno orodje" optimalen stik s predšolskim otrokom, ki je seveda rezultat družinskega in sicer življenjskega okolja, v katerih živi; določen pa je tudi z osebnostnimi lastnostmi. Tako se seveda vzgojiteljica pri svojem delu sooča z mnogimi težko zaznavnimi značilnostmi, ki vsekakor niso objektivno izmerljive in predvsem težko opisljive in predpisane.

#### 4. Zaključek

Vrtec in vzgojiteljice se morajo v svojih prizadevanjih za čim bolj kvalitetno delo z vso svojo ustvarjalnostjo in inovativnostjo nenehno odzivati na aktualne potrebe okolja. Ko v procesih odločanja in sodelovanja upoštevajo tudi posebnosti in značilnosti okolja, kulturo vsakdana in značilnosti medsebojnih interakcij, zastavljene programe in njihove cilje ustrezno prilagajajo socialnemu okolju.

Kljub temu pa ugotavljamo, da na povečano kvaliteto vzgojiteljicega dela, njeno profesionalnost, voljo do izobraževanja in predvsem na uspešno sodelovanje s starši ne vpliva zgolj neposredna odgovornost vrtca in vzgojiteljice do družine, staršev in socialnega okolja. Čeprav je res, da kakovostno delo v vrtcu ni vedno tudi v skladu z vsemi željami in pričakovanji staršev, pa si upam trditi, da se za to prizadeva velika večina slovenskih vrtcev. Ker danes živimo v času, ki se meri v drugačnih, potenciranih dimenzijah, pogosto na izražanje in zadovoljevanje potreb staršev pogosto vplivajo različni dejavniki, kot so poklicni stres, (ne)uspeh, družbeni status, denar itd. Starši so torej različni tudi že v izražanju potreb in pričakovanj, ki jih bolj ali manj uspejo, upajo, zmorejo izraziti vzgojiteljici svojega otroka, ta pa se seveda nanje različno odzove. Izražanje in zadovoljevanje potreb in pričakovanj je odvisno od kraja in časa bivanja družine in delovanja vrtca, ki ga otrok obiskuje, kot tudi od kompleksnosti različnih značilnosti vseh vpletenih. Vzgojiteljici pa določene omejitve v (nekritičnem) uresničevanju zelenega postavlja že strokovna doktrina. Tako se vrtec v uresničevanju zastavljenih ciljev staršem ne bo (z)mogel približati, če bi bile njihove želje v nasprotju s strokovnimi spoznanji in bi ogrožale otrokov optimalni razvoj. Seveda pa se bo slovenski vrtec na potrebe in želje staršev in njihovih otrok odzval z vso možno raznolikostjo oblik in programov (dnevni, poldnevni, obogatitveni itd), s čimer ne bo staršem le ponudil možnosti izbire oblik in načina vzgajanja in oskrbe njihovega otroka, pač pa jih bo tudi pritegnil v številne, bogate in strokovno izdelane oblike aktivnega sodelovanja življenja vrtca.

Prav v medsebojnih interakcijah vzgojiteljica pri svojem delu na različnih nivojih :

1. priznava različnost otrok pa tudi njihovih staršev v procesih sprejemanja, soočanja in razumevanja novega in drugačnega;
2. se prilagaja v sprejemanju novosti, ki jih ponudijo starši ali tudi sama, seveda takih, ki bodo staršem v vzgoji dobrodošlo napotilo;
3. omogoča uresničevanje individualnosti vsakemu otroku pa tudi njegovemu roditelju, kar vsekakor ne spodbuja zgolj osebne rasti, pač pa osebni individualni razvoj le še podpira;
4. daje, a tudi sprejema (povratne) potrebne informacije z razlago možnih posledic obnašanja in ravnanja in
5. je pri svojem delu razumljiva in jasna, tako da se njena vzgojna pravila in norme zrcalijo tudi v njenem ravnanju, tako v stikih z otroki kot (in predvsem) z njihovimi starši.

Vzgojiteljice se namreč pri svojem delu s predšolskimi otroki še kako dobro in nenehno zavedajo, da je priložnosti za izboljšanje kakovosti njihovega dela, torej tudi sodelovanja s starši, veliko. Truditi se morajo za sprotno odpravljanje težav v komuniciranju s starši, za izpopolnjevanje in nadgradnjo svojega strokovnega znanja in specifičnih znanj, za modernizacijo procesov interakcij z okoljem in za nenehno izobraževanje ter s tem seveda tudi za svojo osebno in poklicno rast.

#### LITERATURA

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1995.
2. Bečaj, J.: Profesionalnost v vrtcu, VVZ, Ljubljana, 1997.
3. Bezenšek, J.: Državljska kultura, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1998.
4. Kodeks etičnega ravnanja v vrtcu, Sekcija za predšolsko pedagogiko pri Zvezi pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana, 1996.
5. Lepičnik Vodopivec, J.: Med starši in vzgojitelji ni mogoče ne komunicirati, MiSch, Oblak in Schwarz, Ljubljana, 1996.
6. Možina, S.: Vodenje in vedenje v organizaciji, Menedžment v vzgoji in izobraževanju, ZRSŠ, Ljubljana, 1995.
7. Strojín, M.: Profesionalnost v vrtcu, Skupnost VVZ Slovenije, Ljubljana, 1996.
8. Šebart, M.: Ob letu družine, Sodobna pedagogika, št. 9-10/1994.

*Dr. Jana Bezenšek (1953), izredna profesorica za sociologijo vzgoje in izobraževanja ter sociologijo družine na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalka, avtorica člankov in knjig s področja sociologije družine, sociologije vzgoje in izobraževanja ter državljanske kulture.*  
Naslov: Lemberg 3F, 3203 Nova Cerkev, SLO; Telefon: 386 03 77 28 10

## Študentovo vrednotenje lastne poklicne kompetence na začetku študija

*Izvirni znanstveni članek*

*UDK 371.12*

*DESKRIPTORI: študentovo samovrednotenje, poklicna kompetenca, pedagoška praksa*

*POVZETEK - Razvijanje spretnosti kritične refleksije in pridobivanje meril vrednotenja (lastnega) poklicnega delovanja sta pomembna podlaga učiteljevega profesionalnega razvoja, prav tako pa samoocena, zlasti učiteljeva presoja, kolikšen vpliv ima lahko na učenje učencev, pomembno vpliva na kakovost učnega dogajanja. Vprašali smo se, kako študenti – prihodnji učitelji razrednega pouka na začetku študija ocenjujejo svojo poklicno kompetentnost in, ali se ta spreminja. Osrednji del prispevka predstavljajo rezultati spremljanja poklicne samoocene študentov prvega letnika razrednega pouka v obdobju enega leta in sicer v treh časovnih razponih na začetku leta, pred pedagoško prakso in po njej. Raziskava je pokazala, da se študentova samoocena med letom spreminja, po pedagoški praksi pride do nižje poklicne samoocene študentov v vseh posameznih kategorijah pojmovanij pouka.*

*Original scientific paper*

*UDC 371.12*

*DESCRIPTORS: student's self-evaluation, professional competence, pedagogical practice*

*ABSTRACT - The development of the skill of critical reflection, the attainment of methods of evaluation of one's own professional development as well as self-evaluation, especially the opinion of their influences on the process of learning are important factors which influence the quality of teaching. We were curious how students at the beginning of their study – future class teachers – evaluate their professional competence and whether their evaluation changes later on. The main part of the article are the results of students' self-evaluation three times during the first year of their study: at the beginning, before their pedagogical practice and after it. The research has shown that the students' self-evaluation changes during the year: after the pedagogical practice the evaluation is lower in all categories of concepts of lessons.*

### 1. Uvod

Kritična analiza in refleksija lastnega dela predstavlja pomemben element v učiteljevem poklicnem razvoju. Clark in Peterson (1996) navajata princip samospoznavanja, ki izraža učiteljevo potrebo po spoznavanju (ozaveščanju) lastnega vedenja in vpliva na učence, ki se kaže na intuitivni in globalni ravni.

Prav tako je smiselno razlikovati vsebino učiteljevega samoopazovanja in vrednotenja: ali mu gre le za spoznanje zunanjih, merljivih učinkov ali tudi globljih, implicitnih notranjih sprememb oziroma ali gre le za raven vedenja (ravnanja) ali tudi za raven kognicij.

Raziskovanje učiteljeve ocene lastne kompetentnosti je bilo najpogosteje povezano z raziskovanjem njegove pripravljenosti za spreminjanje svoje pedagoške prakse.

Po mnenju Bandura, Adamsa in Beyerja (1977, str. 138) je zaznavanje lastne učinkovitosti tista gonilna sila, ki znanje in informiranost o nekem pojavu požene v praktično uporabo. Vendar pa zaznava učinkovitosti ne nastaja v praznem prostoru, ne gre za neki čisti konstrukt (prav tam), ampak izhaja iz učiteljeve samoocene na različnih področjih in iz različnih virov ocenjevanja, kot so učenčevi rezultati, opazovanje učencev, povratna informacija ravnatelja, staršev, učencev ali kolegov. Učinek pričakovanja, ki se porodi iz te zaznave, je rezultat bodisi pozitivnih bodisi negativnih izkušenj (Edmonds, Rutter, glej Good in Brophy, 1986, str. 577 in 580).

Bandura, Adams in Beyer (1977) so razdelili te vire povratnih informacij na tri skupine:

- izkušnje in primerjava lastne usposobljenosti z usposobljenostjo drugih, kolegov;
- verbalna povratna informacija, prizadevanje in prepričevanje, da ima nekdo neke sposobnosti;
- rezultat strokovnega izpopolnjevanja, ki ima po mnenju omenjenih avtorjev največji vpliv na učiteljevo samooceno.

Ashton in Webb (1986, str. 174) povezujeta učiteljevo samooceno lastne učinkovitosti z "zaznavanjem lastne usposobljenosti vplivanja na učenčevo učenje". Strinjamo se s Taylorjem in Valentinom (1985, po Hopkins in Reid, 1985), ki poudarjata pomen učiteljevega zaupanja, da lahko vpliva na učenčevo učenje, vendar pa se lahko pojavi vprašanje *previsokih in nerealnih pričakovanj*, ki zaviralno vpliva na učiteljevo delo in počutje (Bečaj, 1998).

Prav tako moramo biti pozorni tudi na drugo skrajnost, to je *samozadostnost*, ki se lahko pojavi zaradi "prevelike gotovosti", zlasti še, ko ni izoblikovane navade medsebojnega hospitiranja in analiziranja učnih ur. Tako Fullan (1982, str. 118) ugotavlja, da imajo učitelji premalo časa, dodati pa je treba tudi, da marsikje ni izoblikovane navade poglobljenega analiziranja učne ure z občasnim hospitiranjem kolegov. Zato je za učiteljevo poklicno rast zelo pomembno, da se mu omogoči ocenjevanje lastnega pedagoškega dela in se ga k temu spodbuja ter se mu pomaga pri oblikovanju ciljev in meril samovrednotenja. Menim, da so za oblikovanje meril samoocenjevanja učiteljeve učinkovitosti zelo pomembne tudi medsebojne hospitacije in skupne analize.

Zanimiva je raziskava Kremerjeve in Peretzove (1984, str. 57), v kateri sta ugotavljali, katere vire učitelji uporabljajo pri samoocenjevanju in, ali obstaja kakšna razlika med resničnim in zaželenim stanjem. Prav tako ju je zanimalo učiteljevo mnenje o lastni usposobljenosti za samoocenjevanje. Testi, ki spadajo v tradicionalni, klasični način učenčevega ocenjevanja, so po mnenju učiteljev kot vir samoocene zastopani bolj, kot bi si želeli oziroma bi bilo po njihovem mnenju potrebno. Vsi drugi viri: učenci, kolegi, ravnatelj, starši, lastni vtisi, inšpektor in

nadzornik so v učiteljevi samooceni zastopani manj, kot bi si želeli oziroma kot bi bilo po njihovem mnenju potrebno. Zanimivo je, da so te razlike med stanjem in željami statistično pomembne le pri nadzornikih in inšpektorjih. Avtorici menita, da je to povezano z njihovo poklicno usposobljenostjo in pričakovanji učiteljev, da dobijo kompetentnejšo povratno informacijo. Ta dva vira sta povezana z učiteljevim napredovanjem, kar je tudi možen vzrok za učiteljevo oceno.

Za študente, zlasti za začetnike naj bi bila značilna visoka stopnja poklicnega samozaupanja. Kalaiian in Freeman (1990, po Brookhart in Freeman, 1992) ugotavljata, da je visoko samozaupanje skupna lastnost študentov na začetku študija. Podobno ugotavlja tudi Calderhead (1988, 1991). Weinstein (1988, 1990) v tem kontekstu govori o nerealnem optimizmu. Pigge in Marso (1989) sta ugotovili, da ostajajo študenti med šolanjem optimistični. Pri tem je pomembno, kako je optimizem definiran oziroma na katere kompetence učiteljevega dela se nanaša. Hoy in Woolfolk (1990) ugotavljata, da lahko študenti – prihodnji učitelji ostanejo optimistični glede svojih sposobnosti vplivanja na učence, medtem ko postanejo bolj pesimistični npr. glede učiteljevih zmožnosti (na splošno) vplivati na družinske in zunajšolske razmere, v katerih živijo učenci.

## 2. Opredelitev problema in metodologija

### 2.1. Namen raziskave in razčlenitev raziskovalnega vprašanja

Zanimalo nas je, kako študenti – prihodnji učitelji razrednega pouka na začetku študija ocenjujejo svojo poklicno kompetentnost "jaz kot učitelj" in ali se ta samoocena med letom spreminja. Študente smo spremljali v obdobju enega leta in sicer v treh časovnih razponih: na začetku leta, pred pedagoško prakso in po njej.

### 2.2. Spremenljivke

Študentova samoocena je vezana na dejavnike kakovostnega pouka, ki so jih študenti prosto oblikovali. Izdelali smo večplastno taksonomijo in podatke kategorizirali na dveh ravneh (gl. več v Valenčič-Zuljan, 1999).

Pri samooceni smo razlikovali med skupno samooceno in samooceno po posameznih kategorijah drugega reda v različnih časovnih terminih.

1. Samoocena poklicne usposobljenosti po petstopenjski ocenjevalni lestvici glede na dejavnike dobrega pouka na začetku leta:

- Osebnostno-moralne lastnosti učitelja.
- Poklicne lastnosti učitelja.
- Razredna klima in motivacija.

- Didaktično-metodični vidik pouka.
  - Organizacijski vidik pouka.
  - Učenci kot didaktičen dejavnik pouka.
  - Vsebinski cilji pouka.
  - Učiteljeva priprava, odnosi in poklicna rast.
2. Samoocena poklicne usposobljenosti po petstopenjski ocenjevalni lestvici glede na izbrane dejavnike dobrega pouka pred pedagoško prakso.
  3. Samoocena poklicne usposobljenosti po izbranih dejavnikih dobrega pouka po pedagoški praksi.

### 2.3. Osnovna raziskovalna metoda

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

### 2.4. Osnovna populacija in vzorec

V raziskavo so bili vključeni študenti prvega letnika razredne smeri ljubljanske Pedagoške fakultete, vpisani v prvi letnik v študijskih letih 1996/97 ( $n = 114$ ) in 1997/98 ( $n = 110$ ). Izbrana skupina študentov je pri obdelavi podatkov sestavljala enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

### 2.5. Zbiranje podatkov in postopki obdelave

Podatke smo zbirali z naslednji instrumenti:

1. *Anketni vprašalnik na začetku leta.* Vprašalnik z 10 podvprašanji, pri vsakem pa anketiranci navedejo učitelja, ki se ga spomnijo, in lastnost, zaradi katere jim je ostal v spominu. Po navedenih lastnostih ocenijo s petstopenjsko ocenjevalno lestvico svojo poklicno usposobljenost.
2. *Anketni vprašalnik pred pedagoško prakso.* Študenti prosto navedejo in kratko opišejo 10 lastnosti kakovostnega pouka in s petstopenjsko ocenjevalno lestvico ocenijo svojo poklicno usposobljenost po navedenih lastnostih.
3. *Anketni vprašalnik po pedagoški praksi.* V enaki obliki kot vprašalnik pred pedagoško prakso.

Podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS za Windows in DOS na osebem računalniku.

Uporabili smo naslednje statistične postopke:

1. za nazorno in celostno predstavitev rezultatov raziskave smo uporabili *frekvenčne distribucije in grafične prikaze*;

2. *t-test* za preizkušanje statistično pomembnih razlik v študentovi skupni samooceni lastne poklicne kompetence in v samooceni po različnih kategorijah pojmovanj v časovnem razponu enega leta;

3. *analizo kovariance* smo uporabili za preizkušanje statistične pomembnosti razlik med skupino študentov, ki je na pedagoški praksi aktivno vodila pouk, in skupino, ki ni imela samostojnega nastopa, v študentovi samooceni lastne poklicne kompetence po različnih kategorijah pojmovanj pouka po pedagoški praksi kot *kriterijski spremljivki* in samooceni pred pedagoško prakso kot *sospremljivki*.

### 3. Rezultati in interpretacija

Samoocena se je nanašala na pojmovanja pouka oziroma na dejavnike dobrega pouka, ki so jih študenti samostojno oblikovali. Pri vsakem izmed desetih dejavnikov so dopisali še samooceno. Tako smo dobili skupno samooceno študentov na začetku leta, pred prakso in po njej, pa tudi samooceno po posameznih kategorijah pojmovanj drugega reda v naštetih časovnih terminih.

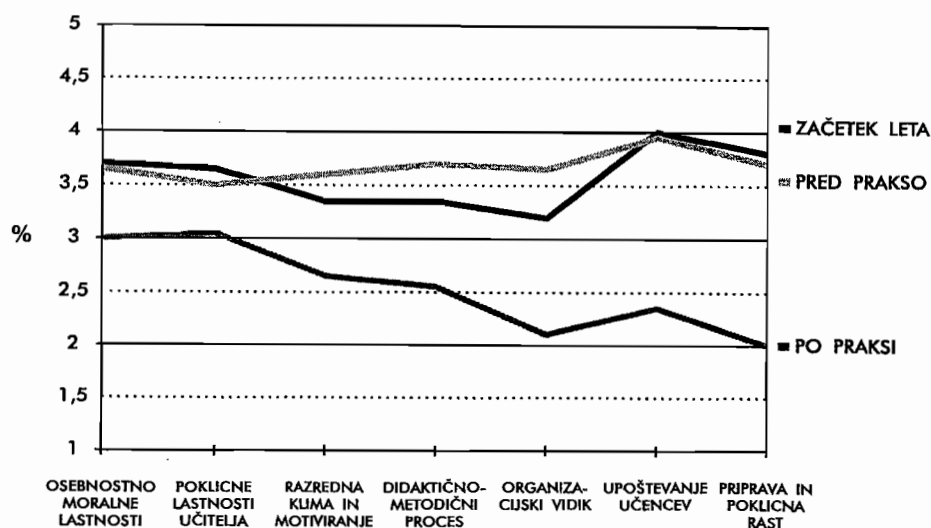
Oboje si bomo v nadaljevanju pogledali, najprej v obliki grafičnega prikaza, nato pa še v tabelah rezultatov t-testa (za skupno oceno in po posameznih kategorijah).

*Od začetka leta do pedagoške prakse* v skupni samooceni študenta ni statistično pomembnih razlik (slika 1), iz tabele 1 pa je razvidno, da pride v tem obdobju do statistično pomembnih razlik v naslednjih kategorijah drugega reda pojmovanj pouka: razredna klima in motivacija, organizacijski in metodični vidik pouka.

Iz pregleda aritmetičnih sredin je razvidno (slika 1), da se študentova samoocena v navedenih kategorijah dvigne, študenti se pred pedagoško prakso više ocenijo v primerjavi z začetkom leta. Na to verjetno vpliva večja stopnja gotovosti po prvih seminarskih nalogah in rezultatih preverjanja ter večje medsebojno poznavanje študentov (večja domačnost pa tudi primerljivost).

*Po pedagoški praksi* pride do statistično pomembno nižjega vrednotenja študentov v skupni samooceni poklicne usposobljenosti. Iz tabele 1 vidimo, da študenti nižje ovrednotijo lastno poklicno kompetenco v vseh posameznih kategorijah pojmovanj pouka. Glede na to, da so študenti ocenjevali lastno poklicno kompetenco tik pred pedagoško prakso in po njej, sklepamo, da je na nižje samovrednotenje vplivala pedagoška praksa. Zanimivo pa je, da je prišlo do večje kritičnosti pri vseh kategorijah pojmovanj pouka, tudi npr. pri osebnostnih lastnostih. Vprašali smo se, ali je študentova lastna aktivnost vplivala na študentovo samooceno. Njen vpliv je lahko v sorazmerju s študentovimi merili uspeha opravljene pedagoške dejavnosti. Možno pa je tudi, da že sam praktični poskus spremeni kriterije vrednotenja; vrednotenje z vidika opazovalca poteka drugače kot vrednotenje pedagoškega dela, ko si tudi sam vanj aktivno vključen.

Slika 1: Prikaz študentove samoocene po različnih kategorijah (drugega reda) pojmovanj pouka v časovnem razponu enega leta



Legenda:

- 1 – nerazvita spretnost ali lastnost
- 2 – malo razvita spretnost ali lastnost
- 3 – srednje razvita spretnost ali lastnost
- 4 – močno razvita spretnost ali lastnost
- 5 – zelo močno razvita spretnost ali lastnost

Tabela 1: Izidi t-testa za preizkušanje statistično pomembnih razlik v študentovi skupni samooceni lastne poklicne kompetence in v samooceni po različnih kategorijah pojmovanj v časovnem razponu enega leta

Študentova samoocena "Jaz kot učitelj" – skupna samoocena in – samoocena po posameznih kategorijah	Začetek leta – Pred prakso		Pred prakso – Po praksi	
	t	P	t	P
Skupna samoocena posameznega študenta	0.50	0.61	2.71	0.008**
Osebnostno-moralne lastnosti učitelja	0.87	0.38	-3.28	0.001**
Poklicne lastnosti učitelja	1.73	0.08	-2.89	0.005**
Učiteljeva priprava, pokl. odnosi in pokl. rast	1.00	0.37	-5.78	0.000***
Razredna klima in motivacija	2.19	0.037*	3.41	0.001**
Organizacijski vidik pouka	5.00	0.038*	5.05	0.000**
Učenci kot dejavniki pouka	0.16	0.87	4.85	0.000***
Didaktično-metodični vidik pouka	2.51	0.01*	4.14	0.000
Vsebinski cilji pouka	–	–	–	–

Zato smo pogledali, ali obstajajo razlike v samooceni med študenti, ki so imeli samostojen poskus vodenja učne ure, in med študenti, ki te priložnosti bodisi niso imeli ali pa se zanjo niso odločili. Izvedli smo analizo kovariance med tema dvema skupinama študentov, in sicer v vseh posameznih samoocenah študentov pred in po pedagoški praksi (po kategorijah drugega reda pojmovanj pouka) kot tudi za celotno samooceno.

Tabela 2: Izidi analize kovariance (F-preizkus) preizkušanja statistične pomembnosti razlik med skupino študentov, ki je na pedagoški praksi aktivno vodila pouk in skupino, ki ni imela samostojnega nastopa, v študentovi samooceni lastne poklicne kompetence po različnih kategorijah pojmovanj pouka po pedagoški praksi kot *kriterijski spremenljivki* in samooceni pred pedagoško prakso kot *sospremenljivki*

Študentova skupna samoocena lastne poklicne kompetence in samoocena po različnih kategorijah pojmovanj pouka	F	P
Skupna samoocena	0.17	0.67
Osebnostno-moralne lastnosti učitelja	0.77	0.38
Poklicne lastnosti učitelja	0.28	0.59
Učiteljeva priprava, poklicni odnosi	0.24	0.62
Razredna klima in motivacija	0.23	0.13
Organizacijski vidik pouka	0.06	0.79
Učenci kot dejavniki pouka	2.48	0.12
Didaktično-metodični vidik pouka	1.81	0.18
Vsebinski cilji pouka	–	–

Analiza kovariance pri nobeni kategoriji študentove samoocene po pedagoški praksi ob statistični izenačitvi začetne samoocene lastne poklicne kompetentnosti ni pokazala statistično pomembnih razlik med skupino študentov, ki so bili aktivno vključeni, in tistimi, ki te možnosti niso imeli. Zato sklepamo, da samostojno vodenje učne ure (oziroma način njene izvedbe) ni vplivalo na študentove kriterije samoocenjevanja. Pojasniti pa je treba, da v mnogih primerih med tistimi študenti, ki so imeli samostojno učno uro (približno 50 %) ali del učne ure, ni šlo za "pravi pouk" oziroma samostojno izvajanje učne ure, kjer bi imeli študenti priložnost načrtovati potek učne ure, ga preizkusiti in z mentorjem temeljito analizirati učno uro, kjer bi primerjali načrtovano in dejansko stanje, pridobili povratno informacijo učencev, v nekaterih primerih tudi kolegov.

Ugotovitve raziskav o vplivu pedagoške prakse na študentovo samooceno lastne poklicne kompetence in občutke anksioznosti so različne. Gregory in Allen (1978, po Hopkins in Reid, 1985) povzemata številne raziskave, ki ugotavljajo upad

poklicne samopodobe po pedagoški praksi. Do podobnih ugotovitev je prišel tudi Walberg, ki poleg znižanja samopodobe ugotavlja, da praksa ni prispevala k razvijanju pozitivnih stališč do učiteljeve vloge. Hopkins in Reid (1985) navajata številne raziskave, ki so merile spremembo v učiteljevih pedagoških stališčih in ugotavlja, da po pedagoški praksi ni bilo zaželenih pozitivnih premikov. Zanimiva je ugotovitev Tattersalla (1979, prav tam), ki je spremljal študente na pedagoški praksi, da študenti potrebujejo za znižanje anksioznosti približno 3 tedne prakse in 12 tednov za pozitivne spremembe v profilu samopodobe.

Podaljšanje prakse v izobraževanju učiteljev (inovacija v Ameriki v 70-ih letih, ki so jo spremljale številne raziskave) sama po sebi ne vodi v boljšo kvaliteto. Widden in Holborn (1983, po Hopkins in Reid, 1985) zaključujeta, da je trajanje pedagoške prakse sicer pomembno, vendar pa samo podaljšanje pedagoške prakse ni dovolj za dviganje motivacije in poklicne samopodobe ter znižanje anksioznosti.

Tattersall (1969, prav tam) povzema, da raziskave pred letom 1969 konsistentno poudarjajo znižanje študentove samopodobe in povečanje anksioznosti, medtem ko poznejše raziskave navajajo pomen priprave študenta – bodočega učitelja s postopnim uvajanjem in pridobivanjem poklicnih spretnosti, ki naj bi prispevale k zmanjšanju študentove anksioznosti.

Model pedagoške prakse za študente razrednega pouka upošteva načelo postopnosti in je sestavljen iz naslednjih oblik: opazovalne pedagoške prakse v prvem letniku, kontinuirano razporejene pedagoške prakse v drugem letniku in strnjene pedagoške prakse (skupinske) v tretjem in četrtem letniku.

Čeprav je za proces poklicnega učenja na začetku študija teoretično utemeljena in nujna pedagoška praksa opazovalne ali uvajalne narave, pri kateri študenti spoznajo poklic učitelja iz drugega zornega kota, načrtno opazujejo učni proces..., je aktualno razmišljanje o aktivnejši vključitvi študentov v učni proces. To željo navajajo tudi številni študenti v dnevniku pedagoške prakse (Valenčič-Zuljan, 2000).

V naši raziskavi se sicer ni potrdilo predvidevanje, da študentov lastni poskus vodenja učnih ur vpliva na večjo samokritičnost študentov in s tem tudi na nižje samovrednotenje trenutne poklicne kompetence, vendar pa je v luči ugotovitve, da pride po pedagoški praksi do znižanja samoocene študentov v vseh kategorijah pojmovanj pouka, treba pri uvajanju aktivnejše vloge študentov na praksi nameniti pozornost tudi preveliki stresnosti, ki lahko pripelje do znižanja poklicne motivacije.

#### 4. Sklep

Visoko samozaupanje ali nerealni poklicni optimizem je pogosta značilnost študentov – prihodnjih učiteljev na začetku študija. Raziskovalci interpretirajo to

s poenostavljenim pojmovanjem poklica, za katerega je pomembna predvsem ljubezen do otrok, vzpostavljanje ustrezne razredne klime in motivacije ter sposobnost dobre razlage.

Raziskava je pokazala, da prihaja med letom do statistično pomembnih sprememb v študentovi samooceni, zlasti pedagoška praksa je pomembno prispevala k znižanju poklicne samoocene študentov. Po pedagoški praksi so študenti bolj samokritični in imajo bolj realno podobo poklica. Kognitivna disonanca med trenutno zmožnostjo in zaželeno usposobljenostjo (zaznavanje kompleksnosti poklicnih zahtev) je lahko pozitivna spodbuda za študij in poklicni razvoj, vendar le, če ni prevelika. Zato je pomembno študentom pomagati pri analizi pojmovanj kakovostnega pouka v luči faz poklicnega razvoja. Ob tem si postopno pridobivajo spretnost kritične refleksije in merila vrednotenja lastnega poklicnega delovanja. To pa je pomembna spodbuda za nadaljnjo poklicno rast.

#### LITERATURA

1. Bandura, A., Adams, N.a., Beyer, J. (1977). Cognitive Processes Mediating Behavioral Change. *Journal of Personality and Social Psychology*, št. 3, str. 125-139.
2. Bečaj, J. (1998). Pomembno je biti uspešen. O kulturi slovenskega šolskega prostora. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 3, str. 4-9 in št. 5, str. 10-16.
3. Brookhart, S. M., Freeman, D. J. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of the Educational Research*, št. 62, str. 1-35.
4. Calderhead, J. (1988). Learning from Introductory School Experience. *Teaching and Teacher Education*, št. 1, str. 75-83.
5. Calderhead, J. (1988). The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach. In: Calderhead, J. (Ed.), *Teachers Professional Learning*. London: Falmer.
6. Calderhead, J. (1991). The Nature and Growth of Knowledge in Student Teaching. *Teaching and Teacher Education*, št. 5-6, str. 531-535.
7. Clark, C. M., Peterson, P. L. (1996). Teachers' Thought Processes, In: *Handbook of Research on Teaching*, Wittrock, M. C. (Eds.). Macmillan Publishing Co., New York.
8. Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. Teachers College Press, New York.
9. Fullan, M. (1992). *The Meaning of Educational Change*. Teachers College Press, New York.
10. Furlong, J., Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers*. Routledge. York, str. 255-296.
11. Good, T. L., Brophy, J. E. School Effects, In: *Handbook of Research on Teaching*, WIT Trock, M. C. (Eds.), Macmillan Publishing Co., New York, str. 505-527.
12. Hopkins, D., Reid, K. (1985). *Rethinking teacher education*, London, Croomhelm.
13. Hoy, W.k. in Clover, S. I. R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, št. 1, str. 93-110.
14. Kremer, L. in Ben-peretz, M. (1994). Teachers' self-evaluation- concerns and practice. *Journal of Education for Teaching*, št. 1, str. 52-60.
15. Sagadin, J. (1977). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. I. del, Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana.
16. Sagadin, J. (1977). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. II. del, Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana.
17. Sagadin, J. (1982). *Statistične metode za pedagoge*. 2.izdaja, Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana

18. Valenčič-zuljan, M. (1999). Zaznavanje temeljnih dejavnikov pouka v študentovih pojmovanjih pouka. *Pedagoška obzorja*, št. 5-6, str. 238-266.
19. Valenčič-zuljan, M. (2000). Začetna opazovalna pedagoška praksa in študentova profesionalna rast. *Pedagoška obzorja*, št. 1-2.
20. Weinstein, C. S. (1990). Prospective Elementary Teachers' Beliefs about Teaching: Implications for Teachers Education. *Teaching and Teacher Education*, št. 3, str. 279-290.

Dr. Majda Schmidt

## Zaznavanje integracije z vidika učencev

*Izvirni znanstveni članek*

UDK 376.3

**DESKRIPTORI:** vključevanje, izključevanje, razredna učiteljica, defektologinja

**POVZETEK:** Namen naše raziskave je bil ugotoviti zaznavanje učencev do izključevanja oz. vključevanja otrok z motnjo sluha ter ugotoviti, kako učenci zaznavajo vlogi učiteljice in defektologinje. V vzorec je bilo zajetih 19 otrok tretjega razreda osnovne šole z motnjami in brez motenj, ki so že tretje leto vključeni v projekt Integracija otrok z motnjo sluha. V pogledu učenja se je večina učencev opredelila do izključevanja učencev z motnjo sluha, medtem ko iz socialnega vidika (sklepanje medsebojnih prijateljstev, želja po delu v parih, manjših skupinah) izražajo naklonjenost do vključevanja teh otrok. Iz mnenj učencev lahko zaključimo, da je vloga defektologinje opredeljena fleksibilno in dinamično, saj se odziva in zadovoljuje potrebe vseh otrok v razredu, tesno pa sodeluje tudi z razredno učiteljico.

*Original scientific paper*

UDC 376.3

**DESCRIPTORS:** inclusion, pull-out model, class teacher, special education teacher

**ABSTRACT:** The purpose of our investigation was to analyse pupils' perception of inclusion or pull-out model for children with hearing impairments and assess their perceptions about the role of the class teacher and special education teacher. The sample consisted of nineteen pupils of 3rd class of the primary school with and without impairments who have participated in project Integration of hearing impaired children during the past three years. From the point view of learning the majority of pupils preferred the pull-out model for children with hearing impairments, but from the social point of view (making friendships, working with other pupils in pairs, small groups) they preferred inclusion. From the pupils' perceptions of the special education teacher we can conclude that her role is flexible and dynamic. She provided and satisfied the needs of all pupils in the classroom and cooperated closely with the class teacher.

### 1. Uvod

“Razredi, ki vključujejo učence s težavami, predstavljajo realno okolje, v katerem se bodo učenci znašli in živeli potem, ko bodo zaključili šolanje,” so največkrat izrečene trditve zagovornikov popolne integracije. Mnoge študije tudi poudarjajo, da izločanje učencev iz rednih razredov v individualne učilnice oz. posebne sobe ne prinaša zaželenih uspehov (Wang, Reynolds, Walberg, 1994). Med dejavniki neuspešnosti izstopajo socialno nesprijemanje, pomanjkljive socialne veščine, škodljiv vpliv etiketiranja oz. segregacijski pečat posebne učilnice. Ugotovitve Haeberlina in sodelavcev (1991) v švicarski študiji o integraciji kažejo, da se učenci z učnimi težavami v posebnih učilnicah primerjajo z učenci, ki imajo podobne težave in je zato samoocena njihovih zmožnosti previsoka in nerealna. Nekatere kvalitativne študije odkrivajo, da učenci s težavami v programu posebne sobe kažejo nizko samopodobo in občutke neustreznosti: frustriranost, žalost

(Albinger, 1995). Pri popolni vključitvi se običajno avtorji opirajo na argumente, da v razrednih okoljih raste samozavest, samozaupanje učencev, s strani vrstnikov pa so učenci s težavami manjkrat ocenjeni kot zaostali, počutijo se manj etiketirane. V rednih razredih učencem s težavami ostaja več časa za sklepanje in ohranjanje prijateljstev z vrstniki, prav tako pa so prednosti takega vključevanja povezane s pridobivanjem in usvajanjem šolskih vsebin iz učnega načrta redne osnovne šole. Učencem s težavami v modelu popolne integracije ni treba oditi iz razreda in tako ne zamudijo učne snovi.

Popolna integracija zahteva od učiteljev večjo odgovornost za učence kot v primeru vključitve v posebno sobo oz. razred. Mnogi tudi razpravljajo o pomenu vključevanja otrok s posebnimi potrebami v nepretrgano, intenzivno strokovno obravnavo, ki je za posamezne vrste in stopnje težav nujna. Dejstvo, da nekateri učitelji v razredu ne nudijo ustreznih prilagoditev ter niso ustrezno usposobljeni in pripravljeni nuditi pomoč učencem s težavami, dodatno potrjuje potrebo po segregiranem pristopu. Mnogi strokovnjaki in starši učencev izražajo bojazen, da bodo učenci s posebnimi potrebami zahtevali preveč učiteljevega časa.

Ob pregledu dostopnih študij ugotavljamo, da so empirične analize, ki proučujejo zaznavanje integracije s strani vrstnikov, mnogo slabše zastopane kot drugi vidiki integracije. Najbrž bi se morali strinjati s trditvijo, da zaznavanje učencev posredno in neposredno vpliva na učiteljeve odločitve v zvezi z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami na oblikovanje kurikulumuma ter na vloge učiteljev. Navsezadnje je v razredih, kjer poučujeta oba strokovnjaka (učitelj in defektolog), učencem dana možnost, da zaznavajo (ocenijo) učinke sodelovanja obeh.

Raziskava Jenkinsa in Heinena iz leta 1989 je proučevala odnos učencev do sprejemanja pomoči v rednem razredu in posebni sobi. Ugotovitve so pokazale, da so bili učenci bolj naklonjeni obravnavi zunaj rednega razreda, predvsem zato, ker je bila večina učencev – prejemnikov posebne pomoči pod vplivom dotedanje obravnave in zato tudi bolj seznanjena s sistemom posebne sobe. Avtorja sta na osnovi rezultatov sklepala, da lahko defektologi nudijo v "izključevalnem sistemu" bolj kvalitetno in bolj kompleksno pomoč učencem s težavami.

Raziskava Pugacha in Wessona (1995) je analizirala mnenja učiteljev, učencev brez težav in učencev s težavami do popolne integracije. Rezultati so podprli vključevanje učencev s težavami v redni razred in sicer so učenci s težavami pokazali pozitiven odnos do sebe in vrstnikov, dajanje in sprejemanje pomoči pri učenju v razredu so sprejeli z odobravanjem, pa tudi do vlog učiteljev so se opredelili pozitivno. Nekateri učenci v raziskavi so ocenili vlogo defektologa predvsem kot pomočnika učitelju redne osnovne šole.

## 2. Cilj raziskave

Cilj raziskave je bil proučiti zaznavanje učencev do vključevanja otrok z motnjo sluha (pouk spremljajo v razredu) oz. izključevanja (obravnavajo zunaj razreda) ter ugotoviti, kako učenci zaznavajo vloge učiteljice in defektologinje.

## 3. Metode dela

### 3.1. Vzorec

V vzorec je bilo zajetih 19 otrok 3. razreda, od tega 16 učencev brez težav in 3 učenci z motnjo sluha. Vsi učenci so vključeni tretje leto v projekt Integracija otrok z motnjo sluha in obiskujejo osnovno šolo Bojana Ilaha v Mariboru od prvega razreda skupaj. Učenci z motnjo sluha so vključeni še v redno slušno-govorno terapijo ter glasbeno-ritmično stimulacijo na Centru za sluh in govor Maribor, občasno pa so individualno obravnavani pri defektologinji šole.

### 3.2. Merski instrumentarij, postopki zbiranja podatkov

V raziskavi smo uporabili tehniko strukturiranega intervjuja, ki smo ga modificirali s pomočjo Students' Views of Inclusion Interview avtorjev Kettmann – Klingner, Vaughn in sodelavci (1998). Vsem učencem smo zastavili 11 vprašanj različnega tipa. V začetku intervjuja smo zastavili vprašanja odprtega tipa. Vprašanja, ki so sledila, so bila strukturirana tako, da so učenci lahko izbirali med različnimi možnostmi.

Cilj prvega sklopa vprašanj (1., 2., 3., 4.) je bil ugotoviti mnenja učencev o vlogi defektologinje v razredu. Naslednji sklop vprašanj (5., 6.) je zahteval od učencev, da se opredelijo do vključevanja oz. izključevanja otrok z motnjo sluha z vidika socialnih in učnih učinkov. Vprašanja št. 7 in št. 8 sta predstavljala neke vrste indikator zadovoljevanja potreb po pomoči vsem učencem v razredu. Vprašanja 9, 10 in 11 so poizvedovala pri učencih o oblikah dela, vzajemnem sodelovanju in pomoči z namenom razumevanja dinamike vključevanja v razredu.

Intervju je potekal pod vodstvom zunanega spraševalca. V uvodu smo za učence pripravili krajši pogovor, da bi ustvarili vzdušje zaupanja in uravnoteženosti. Da bi preprečili zmedo s termini in razvijanje napačnih predstav pri učencih, smo namesto terminov defektologinja, razredna učiteljica uporabili njihova prava imena. Prav tako smo pojem "učenci z motnjo sluha" nadomestili z imeni otrok.

Vsak učenec je odgovarjal na zastavljena vprašanja individualno, nato pa je sledil še pogovor s posameznim učencem.

## 4. Rezultati

Rezultate intervjuja predstavljamo tabelarično. V primeru odprtega tipa vprašanj navajamo izpeljane kategorije odgovorov, ki jih v okviru analize podrobno pojasnjujemo z navedbo najbolj reprezentativnih neposrednih odgovorov otrok.

### 4.1. Rezultati odgovorov učencev po posameznih vprašanjih

Tabela: Frekvence (f) odgovorov učencev s težavami (UT) in brez težav (UBT) po posameznih vprašanjih

Vprašanje	Odgovor	Ut	Ubt
1. Kaj dela defektologinja?	Pomaga uč. z motnjo sluha.	–	16
	Pomaga uč. z motnjo sluha in drugim učencem.	3	–
2. S kom dela defektologinja?	Dela z uč. z motnjo sluha.	–	8
	Dela z učiteljico.	–	6
	Dela z uč. z motnjo in učiteljico.	3	2
3. Zakaj imate v razredu dve učiteljici?	Zaradi otrok z motnjo sluha.	3	16
4. Kako ti je všeč to, da imate dve učiteljici?	Všeč mi je.	3	16
5. Kateri način pomoči učencem z motnjo sluha bolj pomaga pri učenju?	Pomoč v razredu.	3	5
	Pomoč zunaj razreda.	–	11
6. Ali imajo učenci z motnjo sluha veliko prijateljev v razredu?	Da	3	11
	Ne	–	5
7. Ali potrebuješ več pomoči pri šolskem delu v razredu?	Da	–	3
	Ne	3	13
8. Kdo ti v šoli največkrat pomaga pri učenju?	Učiteljica	–	6
	Defektologinja	2	7
	Obe	1	3
9. Kateri oblika dela (učenja) ti je najbolj všeč?	Sam	–	3
	Par	1	8
	Skupina	2	5
	Vsi	–	1
10. Ali rad pomagaš pri učenju drugim otrokom?	Da	3	14
	Ne	–	2
11. Ali ti je všeč, kadar ti pomagajo pri učenju drugi otroci iz razreda?	Da	3	4
	Ne	–	12

### 4.2. Odgovori na vprašanja

#### 1. Kaj dela defektologinja v vašem razredu?

Večina učencev je opazila, da defektologinja v razredu pomaga učencem z motnjo sluha. Navajajo predmete oz. področja, pri katerih jim nudi pomoč, npr. reševanje matematičnih nalog, branje, dodatna razlaga učne snovi. Učenci z motnjo sluha pa so odgovorili, da pomaga tudi drugim učencem.

#### 2. S kom dela defektologinja?

Učenci brez težav navajajo, da dela z gluhih otroki. Zanimivo je, da nekaj otrok, predvsem pa vsi otroci z motnjo sluha, defektologinjo vidijo kot osebo, ki pomaga razredni učiteljici.

#### 3. Zakaj imate v razredu dve učiteljici?

Vsi učenci brez težav in s težavami so prepričani, da zato ker imajo v razredu učence z motnjo sluha. Ena od učenk navaja, da zato, ker je z gluhih otroki veliko dela.

#### 4. Kako ti je všeč to, da imate v razredu dve učiteljici?

Vsem otrokom je brez izjeme všeč, da imajo dve učiteljici. Razložijo, da jim lahko obe pomagata, npr. "Ena uči, druga pomaga" ali "Če nima časa ena učiteljica, ti pomaga druga", "Super je to!".

#### 5. Kaj učencem z motnjo sluha bolj pomaga pri učenju, da ostanejo v razredu ali da zapustijo razred in se učijo v posebnem prostoru?

11 učencev brez težav meni, da je "izključevalni sistem" boljši za učence z motnjo sluha. Med razlogi navajajo, npr. "Na Centru jim znajo bolje pomagati" ali "V drugem prostoru se več naučijo". 5 učencev meni, da je bolje, če ostanejo v razredu. Vsi trije učenci z motnjo sluha so prepričani, da jim najbolje pomaga učenje v razredu.

#### 6. Ali misliš, da imajo učenci z motnjo sluha veliko prijateljev v razredu?

Večina učencev brez težav (11) meni, da imajo njihovi sošolci veliko prijateljev v razredu, 5 učencev meni, da jih nimajo. Otroci z motnjo sluha pri tem vprašanju navajajo imena otrok, s katerimi sklepajo prijateljstva, pri tem pa ne pozabijo omeniti prijateljev iz podskupine.

#### 7. Ali želiš pri šolskem delu v razredu več pomoči, kot si je sicer deležen?

16 otrok vključno z otroki, ki imajo motnjo sluha, ne potrebuje več pomoči. Trije učenci, ki imajo slab učni uspeh in težave pri posameznih predmetih, pa želijo več učne pomoči.

### 8. Kadar neke naloge v šoli ne razumeš, kdo ti največkrat pomaga? Zakaj?

7 učencev meni, da jim največkrat pomaga defektologinja. Med razlogi povedo, npr. "Ona hodi med klopmi in ne sedi", "Ko jo pokličem, takoj pride", "Pomaga mi defektologinja, ker je pogosto pri sošolcu z motnjo sluha".

Šestim učencem največkrat pomaga razredna učiteljica. Navajajo: "Učiteljica je za nas, ne za gluhoneme", "Pomaga mi učiteljica, ker ima defektologinja preveč dela z učenci z motnjo sluha" ali "Največkrat mi pomaga učiteljica, ker zna več kot defektologinja". Štirje učenci (med njimi učenec z motnjo) navajajo, da so deležni pomoči obeh učiteljic. Oba učenca z motnjo pa sta največkrat deležna podpore defektologinje.

### 9. Kakšen način dela (učenja) ti je najbolj všeč?

- Ko delaš sam,
- Ko delaš skupaj s sošolko – sošolcem,
- Ko delaš v majhni skupini,
- Ko delaš z vsemi učenci v razredu.

Učenci brez težav in s težavami so izbrali delo v parih in delo v majhnih skupinah kot najljubši način dela. Delo s celim razredom jim najmanj ugaja.

### 10. Ali rad pomagaš pri učenju drugim otrokom iz razreda, kadar znaš tisto, česar oni ne znajo? Zakaj?

Večina otrok iz razreda brez težav in s težavami (17) rada pomaga drugim. V odgovorih navajajo, npr.: "Zelo rada pomagam, ker se mi potem enkrat pomoč vrne", "Pomagam, da čimprej končamo z delom", "Rad pomagam, ker vem, kako je, če ne znaš", "Rada pomagam, ker želim, da bi bili vsi učenci odlični", "Rada pomagam, ker se počutim pametno". Med odgovori na vprašanje, zakaj ne želijo pomagati sošolcem, zasledimo npr.: "Ne pomagam rad, ker če nimam prav, sem jaz in oni v skrbeh."

### 11. Ali ti je všeč, kadar drugi otroci iz razreda učijo tebe? Zakaj?

Večina otrok brez težav (12) ne želi prejemati pomoči od drugih otrok. Navajajo razloge, npr.: "Ker ne znajo dovolj", "Ker se lahko zmotijo", "Več se naučim sama", "Najraje zaupam sebi". Vsem trem otrokom z motnjo sluha je všeč, da jih drugi otroci učijo. Svoje odgovore pa utemeljujejo: "Ker laže razumem", "Ker dobiš prijatelje".

## 5. Diskusija

Na osnovi rezultatov študij, ki so proučevala mnenja učencev o vključevanju oz. izključevanju otrok s posebnimi potrebami v redni razred, bi lahko trdili, da v naši analizi ni prišlo do bistvenih presenečenj.

Več otrok daje v pogledu učenja prednost izključevanju (pomoč zunaj razreda) pred vključevanjem (pomoč v razredu) za otroke z motnjo sluha. Odgovore lahko pojasnimo s tem, da so učenci v integriranem razredu ves čas soočeni in seznanjeni s posebno obravnavo in nudenjem učne pomoči vrstnikom na Centru za sluh in govor (že od 1. razreda) in poznajo samo to možnost. Toda odgovori otrok z motnjo sluha kažejo na zadovoljstvo z vključitvijo v redni razred, kjer raje sprejemajo dodatno pomoč.

Obratno pa lahko iz mnenj otrok zaključimo, da je v pogledu druženja in sklepanja prijateljstev (socialni vidik) vključitev za otroke z motnjo sluha v razred boljša možnost. Po dve-letnem spremljanju integracije opazamo, da se v razredu odvijajo številne aktivnosti, ki spodbujajo interakcije in razvoj socialnih veščin na ravni učenec-učenec ali učitelj-učenec. Bogato razredno okolje prispeva k učenju dajanja in sprejemanja pomoči. To potrjujejo tudi odgovori večine otrok iz razreda. Odgovori otrok z motnjo sluha pa izžarevajo hvaležnost za prejeto pomoč od vrstnikov. Med najbolj priljubljene oblike dela večina otrok uvršča delo v parih in manjših skupinah, ki nudijo največ priložnosti za uveljavljanje, komunikacijo in medsebojno pomoč.

Vsem učencem je všeč, da imajo v razredu dve učiteljici. Prepričani so, da zaradi otrok z motnjo sluha. Nekaj otrok dojema vlogo defektologinje tudi kot pomoč razredni učiteljici in šele nato kot pomoč njim samim. V strokovni literaturi so vloge defektologov v razredih z visoko stopnjo integracije (vključevanje) prikazane zapleteno in netradicionalno (Klingner, Vaughn in Schumm, 1995). Baker in Zigmund (1995) pojmujeta vlogo defektologa v integriranih razredih zelo kompleksno. Defektolog se v sodelovanju z učiteljico vključuje v poučevanje celega razreda, manjših skupin ali v učenje posameznikov. Iz mnenj učencev v naši študiji lahko razberemo, da je vloga defektologa opredeljena fleksibilno in dinamično, saj se odziva in zadovoljuje potrebe vseh otrok v razredu, tesno pa sodeluje tudi z učiteljico. Upravičeno lahko rečemo, da je defektologinja s strani učencev dobro sprejeta.

Odgovori večine otrok v razredu kažejo, da zaradi vključitve otrok z motnjo sluha niso prezrte oz. nezadovoljene njihove potrebe po pozornosti in pomoči pri šolskem delu. Tudi integrirani otroci z motnjo sluha ob vseh dodatnih obravnavah ne želijo še več pomoči. Mnenja treh otrok iz razreda pa opozarjajo, da potrebujejo več pozornosti in več učiteljevega časa. Identifikacija teh otrok s strani učiteljic potrjuje, da gre za otroke, ki imajo občasne težave pri učenju. Upoštevanje zbranih mnenj in potreb zahteva od obeh učiteljic individualiziran pristop in pri pouku čim več ukvarjanja z učenci.

## 6. Sklepne ugotovitve

V raziskavi smo si zastavili cilj analizirati zaznavanje učencev do vključevanja oz. izključevanja otrok z motnjo sluha ter ugotoviti, kako učenci zaznavajo vloge učiteljice in defektologinje. Podatke smo zbrali s pomočjo strukturiranega intervjuja, ki smo ga modificirali s pomočjo Students' Views of Inclusion Interview avtorjev Kettman-Klingner, Vaughn in sod. (1998), v katerem smo učencem zastavili 11 vprašanj. V vzorec je bilo zajetih 19 otrok 3. razreda osnovne šole, od tega 16 učencev brez težav in 3 učenci z motnjo sluha, ki so že tretje leto vključeni v projekt Integracija otrok z motnjo sluha.

Rezultate smo predstavili tabelarično (f) skupaj po vseh vprašanjih. Izpeljane kategorije odgovorov učencev smo v okviru kvalitativne analize podrobneje pojasnili z najbolj reprezentativnimi odgovori učencev.

V pogledu učenja se je večina učencev opredelila do izključevanja učencev z motnjo sluha, medtem ko iz socialnega vidika (sklepanje medsebojnih vezi, želja po delu v parih, malih skupinah, nudenje pomoči pri učenju) izražajo naklonjenost do vključevanja teh otrok. Učenci z motnjo sluha ocenjujejo, da imajo dovolj pomoči, predvsem pa želijo učno pomoč prejemati v razredu, kjer so dodatno vzpodbujeni in motivirani. Menimo, da dobljene odgovore otrok z motnjo sluha v naši študiji podpirajo nepretirana in celovitost strokovnih obravnav ter podpora staršev oz. rejnikov. Neposredni odgovori učencev pa tudi potrjujejo učinkovitost modela kooperativnosti med defektologinjo in razredno učiteljico. Zaznavanje integracije z vidika učencev je dobra možnost, da spoznamo in tudi realiziramo njihove učne in socialne potrebe v prihodnje.

## LITERATURA

1. Albinger, P. (1995). Stories From the Resource Room: Piano Lessons, Imaginary Illness, and Broken - Down cars. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 28, no. 10, str. 615-621.
2. Baker, J.M., Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, vol. 29, str. 163-180.
3. Haeberlin, U. in sod. (1991). *Die Integration Lernbehinderten*, Bern, Stuttgart: Haupt.
4. Jenkins, J.R., Heinen, A. (1989). Students' preferences for service delivery: Pull-out, in-class, or integrated models. *Exceptional Children*, vol.55, str. 516-523.
5. Klingner - Kettman, J., Vaughn, S., Schumm, J.S. (1995). Students' view of instructional practices: Implications for inclusion. *Learning Disability Quarterly*, vol. 18, str. 236-248.
6. Pugach, M., Wesson, C.L. (1995). Teachers' and students' views of team teaching of general education and learning -disabled students in two fifth-grade classes. *School Journal*, 95, str. 279-295.

*Dr. Majda Schmidt (1955), docentka za pedagogiko otrok z motnjami v razvoju na Pedagoški fakulteti v Mariboru.*

*Naslov: Trg Dušana Kvedra 13, 2000 Maribor, SLO; Telefon: 386 62 30 50 90*

## Didaktične značilnosti pouka zgodnjega učenja tujega jezika v SV delu Slovenije

*Izvirni znanstveni članek*

*UDK 372.880.30*

*DESKRIPTORJI: zgodnje učenje tujega jezika, metode, učne oblike, pripomočki, vsebine, vaje, jezikovne spretnosti (ustno sporočanje, poslušanje, branje, pisanje)*

*POVZETEK - Številne raziskave dokazujejo, da se otrok pred desetim letom starosti izredno hitro uči tujega jezika, predvsem izgovorjave in intonacije izvirmega govorca ter dosega višje znanje kot učenci, ki se pričnejo učiti jezika kasneje. Članek predstavlja raziskavo zgodnjega poučevanja tujega jezika v osnovnih šolah v SV delu Slovenije. Da bi analizirali didaktični pristop poučevanja v razredu (metode, tehnike, strategije, vaje, jezikovne spretnosti; ustno sporočanje, poslušanje, branje pisanje), smo za učitelje, ki devetletne in desetletne otroke poučujejo nemški jezik, pripravili anketni vprašalnik. Raziskava je pokazala, da pouk nemščine poteka po sodobnih metodah in pristopih, ki jih predpisuje najnovejši Učni načrt devetletke za nemščino (kognitivni razvoj vseh jezikovnih spretnosti in celostno učenje), ter pripravlja komunikacijsko uspešnega učenca.*

*Original scientific paper*

*UDC 372.880.30*

*DESCRIPTORS: early foreign language learning, methods, instruction materials, contents, strategies, exercises, language skills (speaking, listening, reading, writing)*

*ABSTRACT - Research studies indicate that the optimum time to achieve an excellent, near-native pronunciation and intonation of a foreign language is before the age of ten and that then children can reach higher levels of proficiency than those who start learning later. The following article describes an investigation of early foreign language learning of 9 and 10-year-old children in Slovenian primary schools (the North-Eastern part). A questionnaire was prepared for teachers who teach German at Slovenian primary schools to analyse the way of teaching (methods, techniques, strategies, exercises, learning skills - listening, speaking, reading, writing) they use in their classes. The analysis shows that the foreign language learning reinforces the goals of the general elementary school curriculum (cognitive skills development and global education) and prepares a communicative successful learner.*

## 1. Uvod

Obstaja veliko različnih didaktičnih pristopov in metod (naj omenimo le najpomembnejše, kot npr. slovnično-prevodna, direktna, avdio-lingvalna, kognitivna), ki so jih njihovi zagovorniki že vnaprej proglašali za najboljše, saj pripeljejo učenca do zaželenega cilja, namreč do sposobnosti sproščene komunikacije z rojenim govorcem.

Danes vemo, da je popoln uspeh zmeraj izostal, da moramo izbirati in izbrati med različnimi metodičnimi pristopi. Za nas je najpomembnejše *poiskati najboljšo pot oz. metodo za zgodnje učenje tujega jezika pri nas. Zato menimo, da je potrebna*

*analiza različnih pristopov in poti pri pouku tujega jezika do sedaj, da dobimo celostno podobo različnih metodičnih pristopov in morda najdemo tisto čarobno "formulo" za kar najboljšo pot do znanja pri zgodnjem učenju tujega jezika.*

Težko je motivirati učence, ki ne vidijo neposrednega smisla v učenju tujega jezika, da namesto sistema sporazumevanja, ki jim je blizu, uporabljajo nov sistem, v katerem je vse neznan, čeprav gre samo za dve, mogoče tri ure pouka tedensko. Zato menimo, da je izrednega pomena uvajanje uspešnih didaktično–metodičnih korakov za kakovostno zgodnje učenje tujega jezika, ki bi vodili do sproščene, naravne rabe jezika v resničnem življenju.

Učitelji naj bi si na začetku zastavili cilj – *naučiti učence uporabe jezika kot komunikacijskega sredstva v vsakdanjem življenju* – in ga s svojimi dejanji tudi uresničevali. Pri takšnem pouku učenci ne opazujejo in opisujejo slik, ilustracij, temveč so oni središče dogajanja pri pouku in uporabljajo jezik pri vsem, kar počnejo. Pri tovrstnem pouku ne obstajajo več "lekcije", temveč učitelj iz priporočljive učne vsebine in aktivnosti išče tisto, ki najbolj ustreza učni skupini. Različni metodični pristopi, kot so na primer verzi, pesmi, ritmične igre, so sestavni del pouka, ki usmerjajo in razvijajo komunikacijsko kompetenco mladega učenca. To pomeni, zraven maternega jezika in namesto njega uporabljati tuji jezik ter predvsem izražati tudi svoje želje, misli in predstave v tujem jeziku. Učenec, ki se na ta način uči tujega jezika, pridobi novi jezik s pomočjo izkustva in odkrivanja, učitelj pa skrbi, da ga uporablja v različnih, vsakdanjih situacijah.

Za najuspešnejše aktivnosti so se v dosedanjih raziskavah pokazale *igre in akcijske pesmi, aktivnosti s popolnim telesnim odzivom, naloge, ki vsebujejo barvanje, rezanje, lepljenje, preproste zgodbe z veliko ponavljanja (pravljice!)...* Eno izmed izredno pomembnih pravil zgodnjega učenja tujega jezika je: *aktivnost mora pritegniti učenca, ga zabavati in – učiti*. Če se učimo z veseljem, se učimo hitreje, znanje je trajnejše. Otroci živijo in mislijo v tujem jeziku, intuitivno dojemajo pomen celote; čeprav ne razumejo vsake besede, naravno sprejemajo tuji jezik.

## 2. Namen in cilji evalvacijske študije

Didaktično–metodični pristopi pri zgodnjem poučevanju tujega jezika (9 do 10-letni učenci) so drugačni kot na višji stopnji (11 do 14-letni učenci). V pouk zgodnjega učenja tujega jezika ne vključujemo pojasnil, pravil ali podobnega abstraktnega govorjenja o jeziku. Otroke zanima samo funkcionalna raba jezika "tukaj in zdaj", povsem tuj jim je metajezik, ki opisuje razne jezikovne norme. Pouk vključuje razvijanje vseh petih čutov in vsebuje fizične in številne igralne dejavnosti, zlasti po metodi *popolnega telesnega odziva* (projekti, praktične dejavnosti, čutne dejavnosti, gibalne igre), zato je pomemben *celosten pristop do poučevanja tujega jezika*.

Poučevanje učencev na višji stopnji pa vsebuje spodbujanje zavestnega spoznavanja jezikovnega sistema tujega jezika, uzaveščanje jezikovnih norm, urejanje jezikovnih struktur v sistem, razumevanje in analizo jezikovnih struktur v kontekstu.

Z omenjeno evalvacijo smo želeli pridobiti vpogled v izvajanje didaktičnih pristopov na osnovnih šolah, kjer izvajajo fakultativni pouk zgodnjega poučevanja tujega jezika v sedanjem 3. in 4. razredu osemletke, redna oblika pouka zgodnjega učenja tujega jezika bo uvedena v devetletki (v 4. in 5. razred).

## 3. Metodološka izhodišča

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno metodo pedagoškega raziskovanja in pripravili anketni vprašalnik, ki vključuje elemente didaktično–metodičnih pristopov poučevanja zgodnjega učenja nemškega jezika na osnovnih šolah (sedanji 3. in 4. razred osnovne šole; 9 do 10-letni učenci) v SV Sloveniji. Zajete so bile OŠ v območnih enotah: Maribor, Lenart, Ruše, Pesnica, Ormož, Ptuj in Slovenska Bistrica. Na osnovne šole, ki izvajajo pouk zgodnjega učenja tujega jezika, je bilo razposlanih 58 anketnih vprašalnikov, vrnjenih pa 40. Učitelji so odgovarjali na vprašanja tako, da so obkrožili polja (vedno, pogosto, včasih, nikoli) tistih kategorij dimenzij pouka (metode, oblike, pripomočki, vsebine), ki se pojavljajo pri njihovem izvajanju pouka na zgodnji stopnji.

37 učiteljev poučuje pri pouku zgodnjega učenja tujega jezika nemški oz. nemški in angleški jezik, 3 pa izključno angleški jezik, zato smo slednje anketne vprašalnike izločili.

Edini učbenik za učenje nemškega jezika na zgodnji stopnji v Sloveniji, ki ga po opravljeni evalvaciji projekta "Tuji jeziki na razredni stopnji" (Čagran, 1996) priporoča Zavod za šolstvo (Strokovni svet še ni potrdil učbenika za zgodnje učenje), je učbenik *Deutsch mit Peter und Petra*, zato smo obdelali le anketne vprašalnike učiteljev (n = 21), ki poučujejo izključno po tem učbeniku. Le na ta način smo lahko pridobili enoten vpogled v način izvedbe pouka zgodnjega učenja tujega jezika glede na vsebine, metode, oblike in pripomočke, ki jih ta učbenik vključuje.

Učbenik *Deutsch mit Peter und Petra* (1 in 2) sicer razvija slušne in govorne spretnosti, a je po mojem mnenju zastarel (zadnja izdaja je bila leta 1989). Prevelik poudarek daje bralnim in pisnim spretnostim, saj so učenci že na začetku prisiljeni brati in pisati daljše povedi v nemškem jeziku, določeni učenci pa imajo pri tem še v maternem jeziku težave. Premalo tudi vključuje čutila (izkustveno učenje – učenje z okušanjem, vonjanjem, s tipanjem) ter urjenje fine motorike (izdelovanje najrazličnejših predmetov, učil).

Priporočamo, da strokovni svet razmišlja o sprejemu sodobnejših, otrokovim sposobnostim (kognitivnim, afektivnim, socialnim, ustvarjalnim) bližjih učbenikov,

ki bodo učencem na tej starostni stopnji bolj približali tuji jezikovni in kulturni svet.

Preostali učitelji (glede na vrnjene anketne vprašalnike) pa pri zgodnjem poučevanju tujega jezika uporabljajo učbenika *Wer? Wie? Was?*, *Tamburin* ali skupaj z učenci pri pouku tujega jezika *samostojno izdelujejo učno mapo*. Zaradi prevelike razpršenosti teh anketnih vprašalnikov med pristopi, jih pri analizi didaktičnih značilnosti pouka zgodnjega učenja tujega jezika nismo uporabili.

#### 4. Rezultati in interpretacija

Analizirali bomo metode, učne oblike, pripomočke, vsebine, oblike vaj in izvedbo vseh štirih jezikovnih spretnosti (govorne, slušne, bralne, pisne spretnosti) ter določene trditve učiteljev o zgodnjem poučevanju tujega jezika po učbeniku *Deutsch mit Peter und Petra* za zgodnje učenje tujega jezika.

Tabela 1: Metode rangirane po pogostosti v smeri najpogostejše

Rang	Metoda	Aritmetična sredina ( $\bar{x}$ )
1.	Slušna	3,524
2.	Slikovno zaznavanje	3,190
3.	Dialog	3,095
4.	Branje	3,000
5.	Tipno-kinestetično zaznavanje	2,571
6.	Pisanje	2,429

Pri zgodnjem učenju tujega jezika sta primarni spretnosti poslušanje in govor, ob tem pa se prepletajo med seboj tudi različne vizualne podobe (slike, plakati, risbe); bralne in pisne spretnosti so sekundarnega pomena. Kot kaže tabela, učitelji sledijo tej zakonitosti. Najpogostejša metoda pri pouku je metoda, ki razvija slušno razumevanje ( $\bar{x} = 3,524$ ), sledita ji slikovno zaznavanje in dialog (ustno sporočanje), nato branje in tipno-kinestetično zaznavanje (npr. tipanje predmetov, gibanje po navodilih, izdelovanje iz različnih materialov), kot zadnja metoda pa je metoda razvijanja pisnih spretnosti.

Menimo, da je tipno-kinestetično zaznavanje na tej stopnji velikega pomena, saj si otrok s tipanjem, z izdelovanjem in s poimenovanjem različnih predmetov tuji jezik hitro zapomni. Žal je tipno-kinestetično zaznavanje v tabeli na predzadnjem mestu. Dejstvo je, da se v možgane "za zmeraj" vtisnejo le močna doživetja in učenec se bo ob vsakokratnem novem srečanju s tujim jezikom spomnil zanimivih, drugačnih, prijetnih dogodkov in doživetij.

Šolsko učenje je ciljno orientirano, izvaja se po določenih kurikularnih normah, a je še vedno del jezikovne progresije, zato te različne praktične in telesne aktivnosti pomenijo neomejene možnosti za otrokove reakcije, za njegovo fantazijo in kreativnost. S tem razvijajo otrokovo celotno osebnost. Pedagoška usmerjenost šole v praktično učenje ne pomeni le učenja z "roko", temveč vključuje tradicijo H. Pestalozzija, ki postavlja v ospredje *učenje z roko, učenje z glavo in učenje s srcem*, kar pomeni sočasno izobraževanje z vsemi čutili. K temu praktičnemu učenju sodi produktivno proizvajanje (npr. izdelovanje mask, uprizarjanje iger...), estetsko oblikovanje (risanje, glasba, igre...), raziskovanje tujega ter premostitev medkulturnih razlik.

Majhen otrok si predmete zapomni s tipanjem, z okušanjem, zato naj bo tudi pouk pri zgodnjem učenju tujega jezika podoben naravnemu pridobivanju tujega jezika, vključuje naj tipno-kinestetično zaznavanje (npr. tipanje predmetov v vreči, njihovo ugotavljanje, poimenovanje), kar učitelji vse premalo vključujejo v svoj pouk.

Tabela 2: Učne oblike, rangirane po pogostosti v smeri najpogostejše

Rang	Učne oblike	Aritmetična sredina ( $\bar{x}$ )
1.	Frontalna	3,048
2.	Delo v parih	2,809
3.	Individualna	2,762
4.	Skupinska	2,619

Delež učiteljevega vključevanja v pouk je na tej stopnji zelo visok, zato še vedno prevladuje frontalna oblika dela ( $\bar{x} = 3,048$ ), sledita delo v parih in individualna oblika, kot zadnja pa se pojavlja skupinska oblika dela. Vendar pa se že na tej stopnji kaže (aritmetična sredina učnih oblik ( $\bar{x}$ ) je nad 2,6), da učitelji vključujejo v pouk aktivno udeležbo učenca, s tem pa obstaja več možnosti za vključevanje različnih oblik vaj učenja tujega jezika (npr. različni dialogi, jezikovne igre).

Učitelji v pouk zgodnjega učenja tujega jezika vključujejo različne pripomočke. Najpogosteje se pojavljajo vizualni, in sicer slike, risbe, plakati ( $\bar{x} = 3,619$ ), veliko vključujejo tudi dodatne delovne liste, ki jih učitelji posebej pripravijo. Z njimi zagotovo popestrijo pouk.

Pogosto uporabljajo tudi zvočne posnetke in avtentične pripomočke iz okolja (npr. žoga, hrana) ter krajša besedila, lutke, pravljičice, najmanj pogosto pa uporabljajo videoposnetke.

Tabela 3: Učni pripomočki, rangirani po pogostosti v smeri najpogostejšega

Rang	Učni pripomočki	Aritmetična sredina ( $\bar{x}$ )
1.	Slike, risbe, plakati	3,619
2.	Delovni listi	2,952
3.	Zvočni posnetki	2,905
4.	Avtentični pripomočki (predmeti iz okolja)	2,762
5.	Krajša besedila	2,619
6.	Lutke	2,238
7.	Pravljice, zgodbe	2,095
8.	Video posnetki	1,762

Menimo, da je vključevanje zgodb (v originalu, poenostavljenih ali kako drugače predelanih), obogatenih s številnimi ponavljanji, z rimami in s pesmimi v zgodnje poučevanje tujega jezika zelo koristno. S pomočjo zgodb učenci sproščeno in naravno pridobivajo besedišče bogatega sveta tuje literature, z igranjem vlog, ob sodoživljanju, imitiranju in ob izkustvenem učenju pa spoznavajo in senzibilizirajo najrazličnejše jezikovne fenomene, ob tem pa se sprošča tudi otrokova *domišljija*, ki vodi v posameznikovo ustvarjalnost in samostojnost.

V tabeli so zgodbe po rangiranju na predzadnjem mestu, vendar menimo, da jih velja pogosteje vključiti v učni proces.

Tabela 4: Učne vsebine, rangirane po pogostosti v smeri najpogostejše

Rang	Učne vsebine	Aritmetična sredina ( $\bar{x}$ )
1.	Pridobivanje besednega zaklada	3,619
2.	Izgovarjava	3,619
3.	Pravopis	2,381
4.	Pridobivanje/razlaganje slovničnih struktur	1,809

Učenci pri pouku najpogosteje pridobivajo novo besedišče ( $\bar{x} = 3,619$ ) in urijo izgovarjavo, kar vsekakor ustreza načelom zgodnjega poučevanja. Pravopis in pridobivanje slovničnih struktur nista pogosti vsebini pouka zgodnjega učenja tujega jezika.

Brez dvoma je sprejemanje besedišča na zgodnji stopnji jezikovnega učenja najpomembnejša dejavnost, kar pomeni, da se mora učenec naučiti razumeti veliko novih besed. Glavni vir novega besedišča bo predvsem spretnost poslušanja. Vendar so t.i. receptivne spretnosti mnogo več kot samo besedišče. Pomen določajo tudi določene slovnične značilnosti, ki jih učenci na tej stopnji sprejemajo intuitiv-

no, sčasoma pa bodo tudi te izpostavljene in se jih bodo učenci morali naučiti. Vendar pa zavestno pridobivanje slovničnih struktur na tej stopnji še ni v ospredju, zato je rangirano na zadnje mesto med učnimi vsebinami.

Značilno je, da mlajši otroci lažje posnemajo glasove tujega jezika kot odrasli, razlogi za to so v prožnejših govornih organih človeka v otroštvu, zato je izgovarjava v tabeli tudi rangirana visoko.

Tabela 5: Oblike vaj, rangirane po pogostosti v smeri najpogostejše

Rang	Oblike vaj	Aritmetična sredina ( $\bar{x}$ )
1.	Jezikovne igre za pridobivanje besedišča	3,048
2.	Jezikovne, gibalne igre za sproščanje	2,857
3.	Učenje in petje pesmi	2,667
4.	Učenje in recitiranje pesmi	2,524
5.	Voden dialog	2,524
6.	Izdelovanje iz papirja, blaga...	2,286
7.	Odprt dialog	2,238
8.	Jezikovne igre za sproščanje (čutno zaznavanje)	2,238
9.	Poslušanje in igranje zgodb	2,238
10.	Jezikovne igre za pridobivanje slovničnih struktur	2,000

Že učne oblike so nakazovale, da učitelji v pouk vključujejo različne oblike vaj. Najpogostejše so jezikovne igre za pridobivanje besedišča ( $\bar{x} = 3,048$ ). Sledijo gibalne vaje za sproščanje, petje in recitiranje pesmi, govorna komunikacija v obliki dialoga, izdelovanje različnih predmetov, jezikovne igre za čutno zaznavanje (npr. tipanje predmetov), poslušanje in igranje zgodb ter vaje za pridobivanje slovničnih struktur.

Za učence na tej stopnji je značilno, da se pričnejo hitro dolgočasiti, sposobnost njihove koncentracije je kratka. Odrasel ali zrelejši človek bo vztrajal pri snovi, čeprav mu povzroča velike težave. Ve, da jo prej ali slej mora usvojiti. Učenec pa bo takoj pokazal, da se dolgočasi. Dolgočasje je dokaz, da je snov pretežka, premalo zanimiva ali premalo zanimivo podana. Vsak učitelj dobro ve, kaj lahko dolgočasen otrok povzroči v razredu. Ne samo, da sam ničesar ne pridobiva, uniči lahko prizadevnost vseh drugih učencev.

Zato je pomembno, da vsebuje pouk različne oblike vaj, ki naj bodo zabavne, pestre, zanimive, privlačne – izziv za učenca ter hkrati kratke in različne. Učitelj naj ne vztraja predolgo pri eni sami aktivnosti, četudi je morda tako zapisano v učbeniku. Pouk naj bo *dinamičen*, to pomeni prepletanje različnih aktivnosti oz. vaj, dejstvo, ki ga (kot je razvidno iz tabele) učitelji upoštevajo.

Tabela 6: Oblike govora/ustnega sporočanja, rangirane po pogostosti v smeri najpogostejše

Rang	Govorne spretnosti	Aritmetična sredina ( $\bar{x}$ )
1.	Učenec odgovarja na vprašanja	3,286
2.	Dialog učitelj-učenec	3,191
3.	Dialog med učencema	3,048
4.	Učenec postavlja vprašanja drugim učencem	3,048
5.	Učenec ponavlja besedišče	2,905
6.	Igranje vlog	2,762
7.	Učenec izraža navodila in jih izpolnjuje	2,762
8.	Učenec opisuje slike	2,619
9.	Monolog	1,857

Pri pouku učenci največkrat odgovarjajo na učiteljeva vprašanja ( $\bar{x} = 3,286$ ), pogost je tudi dialog med učiteljem-učencem in med sošolci, učenci pa tudi mnogokrat postavljajo vprašanja drugim učencem. Veliko tudi ponavljajo besedišče, se identificirajo z naravnimi govorniki (igranje vlog), izražajo in izpolnjujejo navodila (npr. pokaži, teci, nariši), opisujejo slike, najmanj pogosto pa samostojno izražajo krajša sporočila (monolog).

Učni načrt devetletke za nemščino (1998) navaja, da je najvažnejši cilj pouka tujega jezika na ravni zgodnjega učenja: *razvija sporočilne sposobnosti*, ki je prilagojena otrokovi starostni stopnji, in pripravlja učence na to, da se bodo usposobili pazljivo in natančno poslušati ter ustrezno ustno reagirati, izražati svoje potrebe, interese in nagnjenja.

Prilagajanje in reagiranje na izzive govorcev v skupini ali posamezno mora biti jezikovno pravilno, situaciji primerno in z ustreznimi govornimi dejanji, ki izražajo sporočilni namen. Zato morajo učenci spoznati jezikovne funkcije kot sredstvo za sporočanje in reagiranje v ustreznih situaciji ter za izražanje svojih lastnih želja in hotenj.

Kot kažejo podatki, učitelji spodbujajo razvoj otrokovega ustnega sporazumevanja, v pouk vključujejo dialog, imitacijo, urjenje besedišča in aktivno govorno udeležbo učencev. Na ta način skušajo usposobiti učence, da se bodo v določeni situaciji pravilno obnašali oz. da bodo sposobni s svojim besednim zakladom postavljati vprašanja, na njih odgovarjati in svoje sošolce (ali naravne govorce) pozvati k različnim dejavnostim. Vse to pa prinaša prednosti in sistemske spremembe tudi za kasneje, v višjih razredih, saj je uspešnost pri artikulaciji glasov, besedni in stavčni intonaciji, pri slušnem razumevanju in ustnem sporočanju vodilo za večjo uspešnost pri bralnem in pisnem sporočanju.

Tabela 7: Oblike pisnega sporočanja, rangirane po pogostosti v smeri najpogostejše

Rang	Pisne spretnosti	Aritmetična sredina ( $\bar{x}$ )
1.	Odgovori na vprašanja s posamezno besedo	2,762
2.	Odgovori na vprašanja s celimi povedmi	2,667
3.	Reševanje vaj iz besedišča	2,524
4.	Prepisovanje	2,286
5.	Dopolnjevanje besed s črkami	2,333
6.	Dopolnjevanje povedi z besedami	2,333
7.	Reševanje slovničnih vaj	1,905
8.	Samostojno oblikovanje krajših besedil	1,809
9.	Pisanje nareka	1,667
10.	Samostojno oblikovanje daljših besedil	1,429

Učitelji vključujejo v pouk zgodnjega učenja tujega jezika tudi pisne spretnosti. Aritmetična sredina ( $\bar{x}$ ) dobljenih rezultatov kaže, da celo prepegosto.

Prevladujejo predvsem odgovori na vprašanja s posamezno besedo ( $\bar{x} = 2,762$ ), pa tudi s celimi povedmi ( $\bar{x} = 2,667$ ). Sledijo vaje iz besedišča, prepisovanje, dopolnjevanje besed s črkami, z besedami, reševanje slovničnih vaj ( $\bar{x} = 1,905$ ), samostojno oblikovanje krajših besedil, pisanje nareka, najmanj pogosto pa se pojavlja samostojno oblikovanje daljših besedil ( $\bar{x} = 1,429$ ).

Učni načrt devetletke za nemščino (1998) takole pojasnjuje uvajanje pisanja v 4. oz. 5. razred devetletke: Pisanje, in še posebej pisno sporočanje, je spoznavno zahtevna dejavnost, zato jo razvijamo postopoma. Na začetku učenja učenci zapisujejo le posamezna poimenovanja (stvari, oseb) in dogovorjene fraze, ki so del didaktičnih iger. Zapisi bodo na začetku pogosto fonetični in z napakami. Te bodo učenci postopoma odpravili, ko se bo proti koncu drugega in v tretjem triletju vzporedno z razvijanjem jezikovnega znanja in pravopisa pričel sistematični pouk pismenosti v nemškem jeziku.

Proti koncu prvega leta učenja učenci prehajajo na zapis odgovorov ali posameznih misli v obliki povedi. Če jih v drugem letu učenja združijo v odstavek, je ta še nepovezan. Te spretnosti učenci sistematično razvijajo v tretjem triletju.

Narek kot dejavnost za preverjanje pravopisne pravilnosti je primeren šele v šestem razredu devetletke.

Ob upoštevanju učnega načrta in dobljenih rezultatov opazimo, da učitelji sledijo zastavljenim ciljem, saj postopno uvajajo pisanje besedišča in krajših povedi, prepis krajših besedil, manj pogosto pa vključujejo reševanje slovničnih vaj ( $\bar{x} = 1,905$ ) ter samostojen zapis krajših oz. daljših besedil. Tudi pisanje nareka ni pogosto.

Tabela 8: Oblike bralnih spretnosti, rangirane po pogostosti v smeri najpogostejše

Rang	Bralne spretnosti	Aritmetična sredina ( $\bar{x}$ )
1.	Povezovanje (slika-beseda)	3,191
2.	Glasno branje	2,762
3.	Risanje zapisanih besed	2,714
4.	Branje krajših povedi	2,714
5.	Branje posameznih besed	2,667
6.	Križanke z obkroževanjem zapisanih besed	2,476
7.	Branje besedil	2,429
8.	Branje posameznih črk	2,048
9.	Sestavljanje in branje besed iz posameznih črk	2,000
10.	Tiho branje	1,857

Pouk zgodnjega učenja tujega jezika vključuje tudi razvijanje bralnih spretnosti. Kot kaže tabela, učenci povezujejo vizualno gradivo z zapisano besedo (povezovanje slika-beseda;  $\bar{x} = 3,191$ ), sledi glasno branje in risanje zapisanih besed, branje krajših povedi oz. posameznih besed, reševanje križank z obkroževanjem zapisanih besed, branje krajših besedil in posameznih črk, sestavljanje in branje besed med pomešanimi črkami (npr. laub; blau) in tiho branje.

Z vajami bralnega razumevanja usposabljam učence (Učni načrt devetletke za nemščino, 1998), da lahko nova ali neznana besedila z ustrežno hitrostjo berejo in jih glede na njihov namen primerno razumejo.

Učiteljeva naloga je, posredovati različne bralne strategije: iz besedila razbrati posamezne informacije, izluščiti bistvo besedila, preleteti besedilo.

Pri izbiri besedil upoštevamo razvojno stopnjo in interese učencev, saj jih lahko le z raznolikimi in zanimivimi besedili pritegnemo, da bodo radi brali.

Ker učenci sprejemajo in razumevajo besedilo v smiselnih sklopih in ne besedo za besedo, pristopamo k razvijanju sposobnosti branja in bralnega razumevanja celostno (s stališča celega besedila in ob besedilnih prvih npr. slikovno gradivo, oblika besedila).

Na začetku zgodnjega učenja jezika ne razvijamo spretnosti branja, učenci se s pisno podobo nemščine na različnih plakatih, v učnih gradivih in pri didaktičnih igrah samo srečajo. V petem razredu začnemo postopoma razvijati tudi sposobnost branja. Bolj kot razumevanje besedila je na začetni stopnji pomembno prepoznavanje bistva besedila s pomočjo zunajbesedilnih ključev (slike, preglednice). Kasneje se pridruži branje stavkov; z besedili pa se učenci samostojno srečajo v šestem razredu. Primerna vrsta besedila je strip, ki ne vsebuje obsežnega besedišča in jezikovnih struktur. Misli so jasno izražene.

Čeprav sta pisna in bralna spretnost v zgodnjem učenju tujega jezika sekundarnega pomena, aritmetična sredina dobljenih rezultatov kaže, da učitelji branje kar pogosto uvajajo v pouk. Vendar ga uvajajo na besedni ravni (risanje besed, branje posameznih besed), kar postopno razvija bralne spretnosti, zato je takšno branje sprejemljivo. Pogosto pa učenci tudi berejo besedila ( $\bar{x} = 2,429$ ). Ob upoštevanju učnega načrta devetletke "... z besedili pa se učenci samostojno srečajo v šestem razredu" menimo, da je branje besedil na tej stopnji prehitro. V tem oziru je treba opozoriti učitelje, da naj na zgodnji stopnji vključujejo kratka, dialogična besedila, ki so osnova za razvijanje govornih spretnosti.

Tabela 9: Oblike slušnega razumevanja, rangirane po pogostosti v smeri najpogostejše

Rang	Slušno razumevanje	Aritmetična sredina ( $\bar{x}$ )
1.	Poslušanje učiteljevega govora	3,524
2.	Poslušanje zvočnih posnetkov	3,143
3.	Poslušanje video posnetkov, TV	1,809
4.	Poslušanje instrumentov	1,524

Prav tako je pri pouku vključeno razvijanje slušnih spretnosti, učenci veliko poslušajo učiteljev govor ( $\bar{x} = 3,524$ ), sledi poslušanje zvočnih posnetkov, manj pa je zastopano poslušanje video posnetkov in instrumentov.

Besedila, ki jih učenci poslušajo na zgodnji stopnji poučevanja nemščine (Učni načrt devetletke za nemščino, 1998), so krajša, ustrezajo njihovim kognitivnim sposobnostim, misli so izražene jasno in neposredno ter si logično sledijo, veliko je ponavljanj in paralelnih struktur. Učenci se šele navajajo na razumevanje in razlikovanje različnih glasov, na stavčne in besedilne vzorce, zato poslušanje uvajamo s pesmicami, z rimami, kratkimi dialogi in s pravljičami. Zelo pomembna je ustrezna izgovarjava učitelja in govorcev (tudi tujih) v drugih virih slušnih besedil, saj lahko v nasprotnem primeru učenci pridobijo napačno izgovarjavo, ki jo je kasneje vedno težje popravljati.

Od začetnih kratkih besedil prehajamo na daljša, zahtevnejša besedila, ki jih imajo učenci možnost večkrat poslušati. Pred poslušanjem besedila učence z določenimi dejavnostmi pripravimo za uspešno sprejemanje vsebine. Te dejavnosti usmerjajo učenčovo pozornost na besedilo, ki ga bodo slišali, in preverjajo poznavanje teme, besedišča ipd.

V središču pozornosti v zgodnjem učenju tujega jezika je učitelj, zato učenci veliko poslušajo učiteljev govor in s tem pridobivajo nove jezikovne strukture. Prav tako so pomembni zvočni posnetki, ki jih večina učiteljev uvaja v pouk.

Videoposnetke učitelji manj vključujejo v pouk. Menimo, da za zgodnje učenje nemškega jezika še ne obstaja veliko takih, ki bi jih lahko uspešno uporabili pri

pouku. Obstajajo pa v angleščini (npr. *Muzzy in Gondoland*, *Muzzy comes back*, *Playway to English*), prilagojeni so za poučevanje angleščine, v zadnjem času pa so se na tržišču pojavile tudi zgoščenke (npr. *Q-Steps*; *Let's go Interactive*) za poučevanje angleščine na zgodnji stopnji.

Goethe-Institut je leta 1997 razvil lastno videokaseto za poučevanje nemščine na zgodnji stopnji z naslovom *Anna, Schmidt & Oskar*, ki vsebuje kratke zgodbe o omenjenih glavnih junakih. Vsekakor priporočamo učiteljem, da jo kot dodatno popestritev vključijo v pouk.

Tabela 10: Oblike slušnega preverjanja, rangirane po pogostosti v smeri najpogostejše

Rang	Slušno preverjanje	Aritmetična sredina ( $\bar{x}$ )
1.	Psihomotorično, telesno reagiranje ob poslušanju	2,952
2.	Kognitivno reagiranje ob poslušanju	2,809

Razvijanje slušnih spretnosti zahteva tudi njegovo preverjanje. Učitelji vključujejo v pouk psihomotorično, telesno preverjanje slušnih spretnosti ( $\bar{x} = 2,952$ ). To pomeni, da učenci z nonverbalno reakcijo (npr. kazanje delov telesa) pokažejo razumevanje slišanih sporočil.

Takoj za tem sledi kognitivno reagiranje ( $\bar{x} = 2,809$ ). Učenci npr. z barvanjem, obkroževanjem pravih odgovorov, urejanjem v pravilni vrstni red dokažejo razumevanje poslušanega.

Obe obliki preverjanja sta pomembni, aritmetična sredina med njima ne kaže prednosti ene ali druge oblike. Menimo, da je takšno preverjanje razumevanja slišane nujno potrebno, saj dobi učitelj povratno informacijo, ali učenci razumejo sporočila v tujem jeziku.

Tabela 11: Jezikovne spretnosti, rangirane po prisotnosti pri pouku glede na jezikovno spretnost, ki so ji učitelji namenili največ pozornosti

Rang	Jezikovne spretnosti	Aritmetična sredina ( $\bar{x}$ )
1.	Govorne spretnosti	1,381
2.	Slušno razumevanje	1,714
3.	Bralno razumevanje	3,095
4.	Pisno razumevanje	3,809

Kot je razvidno iz tabele, sta spretnost govora/ustnega sporočanja ( $\bar{x} = 1,381$ ) in slušnega razumevanja ( $\bar{x} = 1,714$ ) primarni, sledita pa spretnost branja ( $\bar{x} = 3,095$ ) in pisanja ( $\bar{x} = 3,809$ ).

Dobljeni podatki kažejo, da učitelji sledijo smernicam zgodnjega učenja tujega jezika, ki poudarjajo, da pričnemo zgodnje poučevanje tujega jezika z istočasnim razvijanjem *slušnih in govornih spretnosti*, šele nato sledi razvijanje bralnih in pisnih spretnosti, saj je govorna komunikacija v zgodnjem učenju tujega jezika najvišji cilj.

Strokovnjaki menijo, da učenec ni sposoben sam razvijati sposobnosti razumevanja s poslušanjem ter govora v tujem jeziku, temveč je treba med poukom postopno razvijati sposobnosti poslušanja in ustnega sporočanja. Že od vsega začetka pa bo otrok ob slušni podobi besede spoznaval tudi vizualno podobo in korakoma usvajal tudi spretnost razumevanja pisne besede (*branje*), kasneje bo vse še zapisal. V začetku bo pisanje le manipulativna spretnost, prepisovanje, spoznavanje razlik med govorno in pisno podobo besed in še daleč od prave spretnosti kreativnega pisanja, ki bo prišla na vrsto mnogo kasneje.

Tabela 12: Število (f) in strukturni odstotek (f%) pogostosti uporabe tujega jezika pri pouku

Raba tujega jezika	f	f%
vedno	2	9,5%
pogosto	11	52,4%
redko	8	38,1%
Skupaj	21	100%

52,4% vprašanih učiteljev pogosto uporablja pri pouku tuji jezik, redko ga uporablja 38,1%, 9,5% učiteljev pa vedno uporablja nemščino pri pouku.

Ugotovili smo, da pouk nemščine poteka pretežno v tujem jeziku, obstaja pa tudi raba materinščine, torej prvega jezika, čeprav se pogosteje kot materni pojavlja tuji jezik.

Vloga prvega (materne) jezika pri pouku tujega jezika je bila vselej sporna. Pri odločanju o tem, do kakšne mere smo upravičeni uporabljati prvi, materni jezik pri tujejezikovnem pouku, moramo misliti na učenčeve potrebe, a tudi na možne prednosti in slabosti uporabe materinščine. Skela (v Čok, idr., 1999:173) navaja Atkinsonova (1987:242) kvantitativna priporočila v zvezi z uporabo maternega jezika. Atkinson meni, da je na zgodnji stopnji razmerje 5 odstotkov materinščine in 95 odstotkov ciljnega jezika koristno in zaželeno. Pri odločitvi za ali proti uporabi prvega jezika so nam lahko v pomoč naslednji dejavniki: starost učencev, stopnja jezikovnega znanja (npr. začetniki), zmožnost učencev (npr. učno uspešni ali manj uspešni učenci), motivacija, podpora okolja (npr. ciljni jezik ima položaj tujega jezika), tip razrednih aktivnosti, učenik.

Tabela 13: Stališča učiteljev do zgodnjega učenja tujega jezika po pogostosti v smeri najpogostejše

Rang	Stališča učiteljev	Arit. sr. ( $\bar{x}$ )
1.	Pri zgodnjem učenju tujega jezika so pomembni vizualni pripomočki	4,809
2.	Pomemben pri zgod. poučevanju tujega jezika je govor	4,714
3.	Pri zgodnjem učenju tujega jezika so pomembni slušni pripomočki	4,667
4.	Pomembno pri zgodnjem poučevanju tujega jezika je poslušanje	4,619
5.	Otrok je v primerjavi z odraslim pri učenju bolj sproščen in ga ni strah govoriti, tudi če ne obvlada vsega	4,524
6.	Otrok se lažje nauči tujega jezika kot odrasla oseba	4,476
7.	Pri zgodnjem učenju tujega jezika so pomembni avtentični pripomočki	4,286
8.	Pomembno je, da se pri zgodnjem učenju tujega jezika pridobiva besedišče	4,286
9.	Otrok hitreje usvoji izgovarjavo kot odrasla oseba	4,238
10.	Pri zgodnjem učenju tujega jezika je pomembna izgovarjava	4,095
11.	Pri zgodnjem učenju tujega jezika je pomemben dober učbenik	4,047
12.	Pri zgodnjem učenju tujega jezika je pomembno tipno-kinestetično zaznavanje	4,047
13.	Otrok naj se prične učiti tujega jezika takoj ob vstopu v šolo	3,667
14.	Pri zgodnjem učenju tujega jezika je pomembno verbalno gradivo	3,429
15.	Otrok naj se prične učiti tujega jezika, ko je že opismenjen v maternem jeziku	3,095
16.	Otrokovo znanje tujega jezika je bolj temeljito kot pri odraslem	2,857
17.	Pomembno pri zgodnjem poučevanju tujega jezika je branje	2,714
18.	Pomembno pri zgodnjem poučevanju tujega jezika je pisanje	2,429
19.	Pri zgodnjem učenju tujega jezika je pomemben pravopis	2,381
20.	Pomembno je, da se pri zgodnjem učenju tujega jezika pridobivajo slovnične strukture	2,191
21.	Dovolj zgodaj je, če se učenec prične učiti tujega jezika na predmetni stopnji	1,183
22.	Branje in pisanje sta pri zgodnjem poučevanju tujega jezika pomembnejša kot poslušanje in govor	1,667

Učni načrt devetletke za nemščino (1998) takole pojasnjuje vzporedno rabo slovenščine in nemščine: Po Zakonu o osnovni šoli je učni jezik v šoli slovenščina, vendar pa pri pouku tujega jezika učitelj čim bolj pogosto uporablja ciljni jezik, zato da se učenci dejavno srečujejo z njim in ga tako hitreje usvajajo. Učitelj uporablja ciljni jezik v različnih situacijah, znanju učencev, stopnji zahtevnosti in namenu primerno. Mnogokrat pa prihaja do situacij, ko je nujno, da učitelj razloži oz. v slovenščini pojasni npr. pomen pojmov, pravila, strukture. Včasih daje v materinščini navodila za delo ipd., kadar jih učenci kljub vidnim podporam ali drugim

pripomočkom ne razumejo iz situacij, sobesedila in primerov. S pomočjo materinščine preveri razumevanje ipd.

Slovenščina se pojavlja tudi v učbeniškem gradivu in v pisnih gradivih, ki jih pripravi učitelj (npr. navodila). Neznanje ciljnega jezika pa se v življenju premošča s pomočjo prevajanja (to je pisna dejavnost, med katero prevajalec prebeseduje besedilo iz enega v drugi jezik) in tolmačenja, ki pa je govorna dejavnost.

V osnovni šoli učenci ne spreminjajo besedil iz slovenščine v ciljni jezik ali obratno, da bi jih prevajali in tolmačili, marveč le za preverjanje razumevanja v učnem procesu, seveda je to odvisno od njihovega znanja. Prevajanja ne uporabljamo za ocenjevanje znanja, še zlasti znanja slovnice in besedišča.

Menimo, da je prvi, materni jezik, učinkovit vir, iz katerega pri pouku tujega jezika lahko črpata tako učenec kot učitelj. Če ga uporabljamo preudarno, lahko pospešimo usvajanje/učenje tujega jezika, vsekakor pa je ciljni jezik tisti, s pomočjo katerega učenci pridobivajo jezikovne strukture tujega jezika in priporočamo, da ga učitelji pri pouku po potrebi brez zadržkov uporabljajo.

Trditve v tabeli 13 smo razdelili v dve skupini:

1. *Področja oz. lastnosti didaktike učenja tujega jezika* (trditve 1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 20, 22).
2. *Zmožnosti, sposobnosti učenja tujega jezika in njihovih povezav s starostno stopnjo oz. s stopnjo kognitivnega razvoja otrok in odraslih* (trditve 5, 6, 9, 13, 15, 16, 21).

Kot je razvidno iz tabele, učitelji glede *lastnosti oz. področij didaktike učenja tujega jezika* menijo, da sta govor/ustno sporočanje ( $\bar{x} = 4,714$ ) in slušno razumevanje ( $\bar{x} = 4,619$ ) pri pouku zgodnjega učenja tujega jezika primarna, podkrepiti pa ga moramo še z različnimi vizualnimi in avtentičnimi pripomočki. Večina tudi meni, da je pridobivanje besedišča ( $\bar{x} = 4,286$ ) ter izgovarjave ( $\bar{x} = 4,095$ ) pri zgodnjem učenju tujega jezika pomembno, saj učenci le na ta način pridobivajo različne besedne in stavčne intonacije ter jezikovne funkcije kot sredstva za sporočanje in so sposobni reagirati v ustrezni situaciji ter na izražanje svojih lastnih želja in hotenj.

Branje ( $\bar{x} = 2,714$ ) in pisanje ( $\bar{x} = 2,429$ ), pravopis ( $\bar{x} = 2,381$ ) ter slovnične strukture ( $\bar{x} = 2,191$ ) pa so po mnenju učiteljev manj pomembne. Učitelji se zavedajo, da morajo biti učenci najprej dobro opismenjeni v prvem jeziku in šele nato postopno prehajamo na pridobivanje branja in pisanja v tujem jeziku.

Glede *zmožnosti oz. sposobnosti učenja tujega jezika* in njihovih povezav s *starostno stopnjo* pa so učitelji mnenja, da je pomembno, če se pričenemo učiti tujega jezika dovolj zgodaj ( $\bar{x} = 4,524$ ), saj je otrok v primerjavi z odraslim pri učenju bolj sproščen in ga ni strah govoriti, tudi če ne obvlada vsega. Prav tako menijo, da se otrok lažje nauči tujega jezika kot odrasla oseba (4,476) in hitreje usvoji izgovarjavo.

Učitelji se tudi deloma strinjajo ( $\bar{x} = 3,667$ ), da naj se otrok prične učiti maternega jezika takoj ob vstopu v šolo, tujega jezika pa, ko je že opismenjen v maternem jeziku ( $\bar{x} = 3,095$ ).

Ne strinjajo pa se, da je otrokovo znanje tujega jezika bolj temeljito kot pri odraslem ( $\bar{x} = 2,857$ ) ter da je dovolj zgodaj, če se učenec prične učiti tujega jezika na predmetni stopnji ( $\bar{x} = 1,183$ ).

Učitelje smo tudi spodbudili, naj dodajo še svoje mnenje o zgodnjem učenju tujega jezika in zbrali naslednje pohvale in pripombe učiteljev:

- Učitelji so pohvalili Zavod za šolstvo RS, ki je v zadnjih letih organiziral številna izobraževanja (pedagoške delavnice, seminarje) s kvalitetnimi predavatelji o zgodnjem učenju tujega jezika;
- nemški jezik se pojavlja kot drugi tuji jezik (v ospredju je angleščina) in odnos učencev je (pa tudi staršev) do nemščine drugačen, manj naklonjen;
- glede na znanje tujega jezika je veliko nehomogenih skupin, saj se učenci (na pobudo staršev) učijo tujih jezikov še v drugih izvenšolskih institucijah, zato je znanje tujega jezika v razredih različno;
- ker na večini šol izvajajo poučevanje nemščine v sedanjem 3. in 4. razredu kot fakultativno obliko pouka, in sicer šesto ali sedmo učno uro, je koncentracija učencev nizka in ni takšnega učinka učenja, kot bi si ga učitelji želeli, hkrati pa so pričakovanja staršev prevelika, saj nekateri menijo, da se bodo v teh nekaj urah naučili samostojnega sporazumevanja z naravnimi govorcji;
- večina učiteljev se pritožuje nad pomanjkanjem primernih zvočnih in videoposnetkov z različnimi pesmimi, primanjkuje kratkih dialogov za razvijanje slušnih in govornih spretnosti, pa tudi ustreznih didaktičnih iger oz. besedil za dramatisacijo za to stopnjo. Premalo je učbenikov oz. priročnikov za učitelja (po mnenju učiteljev je učbenik *Deutsch mit Peter und Petra* že zastarel, priročniki pa bi bili v pomoč vsem učiteljem, ki še nimajo toliko izkušenj s poučevanjem na tej starostni stopnji). Nekateri pa predlagajo večjo izbiro slušnih in vizualnih pripomočkov tudi za diferencirano delo z učenci;
- mnoge moti številčno ocenjevanje, saj lahko z neugodnimi ocenami negativno motivirajo učence za učenje tujega jezika;
- nekatere učitelje zanima pridobitev ustrezne izobrazbe za poučevanje na zgodnji stopnji, drugi pa predlagajo zakonsko urejeno uvajanje učenja tujega jezika že v prvi razred.

Pridobljeni podatki so bili zbrani na osnovi anketnih vprašalnikov in kažejo podobo stanja didaktičnih značilnosti zgodnjega učenja nemščine v severo-vzhodnem delu Slovenije.

## 5. Sklep

Analiza didaktičnih značilnosti pouka tujega jezika učiteljev, ki poučujejo nemški jezik kot zgodnje poučevanje tujega jezika, kaže naslednje temeljne značilnosti poučevanja tujega jezika na začetni stopnji:

- Prevladuje učiteljevo indirektno vodenje pouka tujega jezika in s tem demokratičen, socialno-integrativen odnos do učencev;
- učenje nemškega jezika se izvaja ob pestrih in raznolikih dimenzijah in področjih didaktike, ki poudarjajo aktivno razvijanje učenčeve govorne/ustne kompetence (pridobivanje besednega zaklada) ter ustreznega jezikovnega ravnanja v določenih naravnih situacijah;
- učitelji vključujejo zahteve sodobnih (komunikacijskih) metod in pristopov, usmerjenih k živemu jeziku (v ospredju sta jezikovni spretnosti govora/ustnega sporočanja in slušnih spretnosti), s katerimi omogočajo učencu aktivno govorno udeležbo v procesu pridobivanja tujih jezikov.

## LITERATURA

1. Brewster, J., Ellis, G., Girard, D.: *The Primary English Teacher's Guide*, Penguin English, London, 1992.
2. Curtain, H., Pesola, C.B.: *Languages and Children*, Longman, New York, 1994.
3. Čagran, B.: *Tuji jeziki na razredni stopnji*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1996.
4. Čok, L. et al.: *Učenje in poučevanje tujega jezika*, Univerza v Ljubljani, Znanstveno raziskovalno središče RS, Koper, 1999.
5. Graf, P., Tellmann, H.: *Vom fruehen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 1997.
6. Učni načrt za nemščino in angleščino, Ljubljana, 1998.
7. Zangl, R., Peltzer-Karpf, A.: *Die Diagnose des fruehen Fremdsprachenerwerbs*, Gunter Narr Verlag, Tuebingen, 1998.

## Proces komunikacije in funkcija jezika

Pregledni znanstveni članek

UDK 800.1

**DESKRIPTORJI:** komunikacija, teorija komunikacij, jezik, semantika, funkcija jezika, govor v razredu

**POVZETEK** - Komunikacija uravnava celotno človekovo življenje. Je proces delovanja med seboj povezanih elementov z namenom doseči želeni rezultat oz. cilj, ta pa je posredovanje informacij. Elementi v procesu komunikacije so oddajnik, sporočilo, kanal, sprejemnik, odziv, motnje in kontekst. Tudi učni proces je proces komunikacije s pedagoškim ciljem. Strukture, procese in vsebine komuniciranja preučuje teorija komunikacij. V učnem procesu tako zasledimo neposredno/posredno in primarno/sekundarno komunikacijo. Najpomembnejše, najpogostejše sredstvo komuniciranja je jezik kot strukturiran sistem simbolov (besed), katerih pomen raziskuje semantika.

### 1. Uvod

Komunikacija igra v našem življenju pomembno vlogo. Raziskave kažejo, da kar 70% vsega časa hote ali nehotе komuniciramo drug z drugim, s skupino, z javnostjo... Skozi proces komunikacije razvijamo svojo osebnost, se učimo in torej neprestano spreminjamo. Povezujemo se z okoljem, razvijajo se višji miselni procesi, obenem pa komunikacija uravnava celotno človekovo vedenje.

V literaturi najdemo veliko razlag za komunikacijo, ki se v osnovi ne razlikujejo bistveno od etimološke podobe besede – *communicare* (lat.): napraviti skupno, sporočiti, priobčiti, deliti kaj s kom, biti v medsebojni zvezi, biti spojen (Blažič, 1995, str. 116).

Prost (1970) meni, da je komunikacija sposobnost, dana le človeku, da "človek nastane le s komunikacijo". Živa bitja preživijo le v interakciji z okoljem, torej lahko

Review

UDC 800.1

**DESCRIPTORS:** communication, theories of communications, language, semantics, the function of the language, the speech in the classroom

**ABSTRACT** - Communication regulates the whole human life. It is the process of dealing of interrelated elements to achieve a desired result or aim, which is the communication of information. The elements in the process of communication are transmitter, message, channel, receiver, response, distraction, and context. The teaching process is also a process of communication with a pedagogical aim. The theory of communication deals with structures, processes and subjects of communication. There is direct and indirect communication in the teaching process as well as primary and secondary one. The most important and the most frequent means of communicating is the language as a structured system of symbols (words), whose meanings is researched by semantics.

"komunikacijo razumemo v najširšem smislu kot temeljno spoznanje, da so vsa živa bitja povezana s svetom..." (Watzlawick, v: Blažič, 1990, str. 96).

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika najdemo za glagol komunicirati takšno razlago: izmenjevati, posredovati misli, informacije, sporazumevati se.

Torej komunikacije nikakor ne moremo opisati z eno besedo. Gre namreč za proces delovanja medsebojno vezanih elementov, z namenom doseči želeni rezultat oz. cilj, ta pa je posredovanje informacij. Ta proces je dinamičen, neprestano spreminjajoč, brezkončen. Vsaka komunikacija vpliva tako na komunikatorja kot na komunikanta. Če torej poslušamo predavanje ali se pogovarjamo s prijateljem, bomo kot komunikator v naslednji komunikacijski situaciji drugačni, saj smo pri predavanju oz. pogovoru pridobili nove informacije, ideje, mnenja. Vendar sprejembe niso nenadne in takoj vidne; ta proces je počasnejši, komaj opazen, saj bi bil človek v nasprotnem primeru ves čas v stanju zmedenosti (Barker, 1987, str. 5).

### 2. Osnovni elementi procesa komunikacije

Pri proučevanju komunikacije nas najprej zanimajo elementi, sestavine, ki ta proces določajo. Nato pogledamo, kako so med seboj odvisni, kako vplivajo drug na drugega. Končno lahko sklepamo o procesu kot o celoti.

Temeljne sestavine komunikacijskega procesa so: *oddajnik* (vir, sporočevalec – komunikator), *sporočilo* (sistem znakov), *kanal* (prenosnik), *sprejemnik* (dekoder, recipient – komunikant), *odgovor* (preko povratne informacije), *možnosti motenj* (šumov) in *situacija, kontekst*, s pomočjo katerega informacije interpretiramo (Barker, 1987, str. 9).

Komunikator se odloči, da bo komuniciral, obenem določi namen (sporočevalni namen) – lahko zagotavlja, poizveduje, predstavlja, ocenjuje, svetuje, informira... Najprej sestavi sporočilo. Če želi komunikantu poslati informacijo, jo mora oblikovati tako, da bo zanj razumljiva – v ta namen kodira informacijo. Pomeni, da spreminja fizikalno lastnost prenosnega kanala v enega od načinov, ki ga sprejemnik pozna. Spremenjena (modulirana) fizikalna stanja kanala imenujemo signale (Blažič, 1990, str. 98).

Kanale lahko analiziramo, opišemo na dva načina. Pri prvem opazujemo formo, v kateri sporočilo potuje do komunikanta. Forma vključuje verbalne in neverbalne kanale.

Pri drugem načinu opisujemo kanal glede na način predstavitve, ki jo v procesu komunikacije uporabimo. Komunikator lahko s komunikantom govori "na štiri oči", govori javnosti – tudi prek radia in televizije... Vsaka situacija ali t.i. komunikacijski kontekst zahteva drugačen način predstavitve. Kot komunikator moramo vsako sporočilo prilagoditi tako, da kanal, ki je za prenos na voljo, dobro izkoristimo.

Komunikant interpretira sporočilo, razvozla prejete signale – dekodira. Dekodira pa jih na osnovi izkušenj, predznanja, čustev in zaznav. Sporočila lahko sprejemamo preko vseh čutil, najpogosteje pa jih sprejemamo s poslušanjem ali gledanjem. Najprej fiziološko zaznamo dražljaj (zvok pride do bobniča), nato smo pozorni na verbalne in neverbalne dražljaje. Zatem skušamo dražljaje razumeti, jih osmisliti in jih interpretirati v sporočilo. Prispelle informacije shranimo v spomin, da bi se naslednjič na takšne dražljaje hitreje odzvali.

Kot komunikanti se v trenutku odločimo, kako se bomo v dani situaciji odzvali. Takoj, ko se odzovemo, pa nismo več v vlogi komunikanta, temveč smo komunikatorji. Sposobni smo torej obojega – oddajanja in sprejemanja (Barker, 1987, str. 11).

Ko se na sporočilo odzovemo, pošljemo povratno informacijo. Ta komunikatorju pove, kako smo izvirno sporočilo interpretirali. Če ga nismo razumeli, komunikatorju pošljemo negativno povratno informacijo; pozitivno povratno informacijo pa pošljemo, če smo sporočilo razumeli. Povratna informacija je lahko tudi dvoumna, nejasna – ni niti negativna niti pozitivna. Dober komunikator mora zaznati naravnost povratne informacije in glede na to prilagoditi naslednje sporočilo.

Komunikacijo navadno spremljajo tudi različne motnje, ki lahko povzročijo neuspeh pri komuniciranju:

- Informacije, ki jih posreduje komunikator, so nejasne, nezadostne.
- Sporočilo ni dovolj natančno kodirano.
- Uporabljen je napačen kanal.
- Sporočilo ni pravilno dekodirano.
- Komunikant ni zmožen (nima predznanja, izkušenj...) dekodirati besedila.

Motnje se lahko pojavijo tudi v primeru, kadar komunikator in komunikant nista na "isti valovni dolžini", kar pomeni, da nimata nikakršnih skupnih izkušenj (v smislu znanja, interesov...). Govorimo o skupnem kontekstu. Če skupnega konteksta ni, je komunikacija neuspešna, lahko rečemo skoraj nemogoča (Barker, 1987, str. 11).

Komunikacija ni le govorjenje enega in poslušanje drugega, je veliko bolj kompleksen fenomen. To dokazuje že samo število dimenzij komunikacije, kot so: *verbalna / neverbalna, ustna / pisna, formalna / neformalna, namerna / nenamerna*. Nanje sta indirektno vezani tudi komunikacija med človekom in strojem ter živalska komunikacija.

### 3. Jezik in funkcija jezika

Najpomembnejše sredstvo komuniciranja je jezik. Je komunikacija, v kateri s pomočjo strukturiranega sistema simbolov prenašamo misli in čustva. Ti simboli

so besede in kolikor bolj imamo razvite jezikovne zmožnosti, toliko bolj jih znamo uporabljati.

Jezik jemljemo kot nekaj samoumevnega, ne zavedamo se njegove pomembnosti, vse dokler se ne znajdemo v situaciji, ko ne moremo govoriti. S pomočjo jezika drugim razodevamo sebe, navezujemo in ohranjamo stike z ljudmi, ubesedujemo svet okrog sebe, drugim sporočimo svojo vednost, prepričanje, mnenje, doživljanje o nečem, sporočimo svoje hotenje po čem, spoznavamo druge, njihovo vednost, mnenje, prepričanje, doživljanje in hotenje, spreminjamo svet in v njem razmišljamo, si domišljamo, čustvujemo (Bešter et al., 1998, str. 8).

Barker govori o treh funkcijah jezika: o poimenovanju, interakciji in o prenosu informacij.

Da lahko v procesu komunikacije govorimo o določenih predmetih, dejanjih, osebah itd., jih moramo najprej poimenovati. Le na ta način jim lahko pripišemo nek pomen in značilnosti. O interakciji kot drugi funkciji jezika govorimo kot o izmenjavi in povezavi idej in čustev. Sporočanje lahko povzroči sočutje in razumevanje ali jezo in zmedo. Jezik je torej temelj pozitivne ali pa negativne interakcije med ljudmi.

S pomočjo jezika se informacije prenašajo do ljudi. Jezik povezuje preteklost, sedanost in prihodnost. Zagotavlja ohranitev naše kulture in tradicije. Jezik nam torej omogoča, da napredujemo na intelektualnem, psihičnem in kulturnem področju.

Nekateri lingvisti menijo, da smo zmožni uporabljati jezik – sporočati in sprejemati – zaradi evolucije. Zaradi naših visoko razvitih možganov naj bi imeli prirojeno jezikovno zmožnost, ki je pri nižje razvitih organizmih ne moremo najti. Zagovorniki te teorije, predvsem E. Lenneberg, pravijo, da imamo prirojen potencial za jezik, medtem ko se jezik sam razvija postopoma, kot rezultat rasti možganov v otroštvu. Iz tega sledi, da obstajajo v jezikovnem razvoju prelomnice. Ko možgani prenehajo rasti, se je precej težje naučiti jezika. O tem se lahko hitro prepričamo, saj se otroci izredno hitro nauče tujega jezika; dovolj je, da so v tujem jezikovnem okolju. Odrasli imamo z učenjem tujih jezikov precej več težav.

Jezik pa se ne more razvijati neodvisno od okolja ali celo v vakuumu. Otroci, ki so bili izolirani od okolice, se niso naučili jezika. To pomeni, da je za normalni jezikovni razvoj nujna interakcija z drugimi ljudmi. Nekateri lingvisti menijo, da je interakcija tista osnova, ki vodi v pridobivanje, učenje jezika; prirojene sposobnosti so po njihovem mnenju drugotnega pomena. Ti teoretiki gledajo na jezik kot na posnemanje, učenje vedenja, obnašanja. Otroci se torej učijo jezika od svojih strašev, tako da jih posnemajo.

V vsaki teoriji je nekaj resnice. Sodobnejša razlaga pa je kombinacija obeh teorij. N. Chomsky pravi, da ima človek prirojene mentalne postopke (LAD – Language Acquisition Device – priprava za pridobivanje jezika), ki pripomorejo k razumevanju strukture jezika in njegovih slovničnih pravil. Tako otroci s poslušanjem

jem ugotovijo, kakšna je tipična struktura stavka (osebek – povedek – predmet) in začnejo besede razvrščati v takšnem vrstnem redu. Chomsky torej zagovarja interakcijo med prirojenim in naučenim (Barker, 1987, str. 24).

Čeprav je otrok med govorečimi odraslimi, traja dve leti, da se nauči govoriti. Prvi mesec izpušča glasove, ki nimajo nikakršnega pomena, gre le za refleksne poskuse uporabe glasilk in pripadajočih mišic. Približno pri dveh oz. treh mesecih otrokovi glasovi že nekaj pomenijo – faza bebljanja. Pri prvem letu starosti otroci poslušajo, opazujejo govor svojih staršev in jih začnejo posnemati. Pri dveh letih uporabljajo že približno tristo besed, razumejo pa jih precej več. Po drugem letu starosti z eno besedo poimenujejo več stvari. Okrog tretjega leta starosti pa preidejo v analitično fazo, ko se zavedo sestavin govornega jezika (kuža pije sta dve besedi). Pri šestih letih večinoma poznajo že vsa slovnična pravila (na nivoju rabe, seveda) in tako že popolnoma pravilno govorijo (Barker, 1987, str. 24).

Čeprav se jezika naučimo kmalu, pa je treba razviti tudi komunikacijsko kompetenco (sporazumevalno zmožnost), ko moramo vključiti tako jezikovno kot pragmatično zmožnost. Besede moramo znati kombinirati na neskončno načinov, da bi lahko posredovali neskončno število sporočil. Vendar prenos sporočil še ni dovolj. Sporočila, ki jih pošiljamo, mora recipient razumeti, torej mora tako komunikatorju kot komunikantu sporočilo nekaj pomeniti.

Kadar slišimo neko znano besedo, si priključimo v spomin sliko stvari, bitja..., ki ga beseda poimenuje. Beseda ima za nas torej nek pomen. Veda, ki se ukvarja s povezavo besednih simbolov in njihovih pomenov, se imenuje semantika.

Pomen je včasih težko razbrati, zlasti pri abstraktnih poimenovanjih, v primerih, ko ena beseda poimenuje več stvari (večpomenka) ali je pomen relativen. Pri razbiranju pomena moramo razbrati tudi konotacijo besede oz. celega sporočila. To ima lahko v nasprotju s pravim pomenom hkrati še drug, čustveno in osebnostno obarvan pomen.

Na pomen vpliva tudi stil komuniciranja. Ta se nanaša na izbor specifičnih besed, zgradbe povedi, določenih fraz, ki jih posameznik uporablja. Stil je odvisen od naše osebnosti, našega namena in okoliščin, v katerih komuniciramo.

#### 4. Govor v razredu

Če smo omenili, da v razredu poteka v glavnem sekundarna komunikacija, ki je sicer dvosmerna, vendar neenakovredna primarni dvosmerni komunikaciji, bomo v nadaljevanju to skušali potrditi ali ovreči na opazovanju primerov.

Da pa lahko govor analiziramo, moramo poimenovati opisne kategorije in ugotoviti povezavo teh kategorij s pogostnostjo rabe in njihovimi spoznavnimi učinki.

Po Gnamuševi (1990, str. 102-103) so te kategorije naslednje:

1. Obseg učiteljevega govora in govora učencev, ki ga izrazimo s številom povedi, besed, izrekov, številom in vrsto stavkov.
2. S številom in vrsto govornih menjav poimenujemo temeljno interakcijsko menjavo, ki je sestavljena iz govorne spodbude in govornega odziva. Pri govornih menjavah je pomembna smer odziva, glede na katero ločimo enosmerni in dvosmerni govor. Vsak govor (učenca ali učitelja) pa sestoji iz iniciativnega in odzivnega govora.
3. Pri funkcijski zgradbi govora v razredu upoštevamo dejstvo, da ima govor več funkcij:
  - spoznavno (govor stroke),
  - ekspresivno ali izrazno (govor praktičnega sporazumevanja) in
  - družbeno ali socialno funkcijo.

Funkcijo ugotavljamo pri povedih kot temeljnih sporočilnih enotah. Tako imajo socialno ali družbeno funkcijo povedi, ki želijo med komunikanti in komunikatorji vzpostaviti družbeno vez. Podfunkcije pri tem so: vrednotenje, spodbujanje, vodenje, usmerjanje in nadzorovanje. Obenem je družbena funkcija močno povezana s spoznavno, saj tudi s povedjo, ki se navezuje na učno snov, opravlja družbeno funkcijo.

Nenasilni, demokratični učitelj se trudi vzpostaviti dvosmerni govor, pri katerem vzbuja vtis, da se učenec za dejanje odloča svobodno, da učenca ceni in spoštuje. Zato pa ustvari takšne učne situacije, kjer je to mogoče.

Z omenjenimi kategorijami sem analizirala govor v razredu, in sicer pri dveh urah slovenščine – v 1. in 3. razredu na Osnovni šoli Prežihovega Voranca v Ljubljani. Na podlagi tega sem poskušala sklepati o kakovosti učne komunikacije.

Govor sem snemala na avdiokaseto, nato pa sem posamezne izseke – pogovore med učitelji in učenci zapisala.

Analizirala sem govor v dveh različnih fazah učne ure, v fazi priprave (prvi razred) in v fazi usvajanja – obravnave učne snovi (tretji razred).

Skušala sem ugotoviti, ali se smer in vrsta komunikacije spreminjata glede na različne faze učne ure, obenem pa sem ugotavljala delež že omenjenih opisnih kategorij pri posameznem načinu govora.

Tako sem pri obeh opazovala delež spoznavnega in odnosnega govora (kognitivna in družbena/izrazna funkcija). Pri analizi zapisanega besedila sem uporabljala naslednje oznake (po Gnamuševi, 1990):

- Fsu – odnosni govor učenca,
- Fcu – spoznavni govor učenca,
- FsU – odnosni govor učitelja,
- FcU – spoznavni govor učitelja.

Spoznavne funkcije sem razdelila še na tri podfunkcije:

- Fcv – učiteljeva vprašanja (in odgovori učencev), vezani na učno snov,
- Fcn – učiteljevi tehnični napotki,
- Fcp – ponovitve/potrditve.

### Besedilo 1

*Uvodna motivacija.* Učenci naj bi postavljali vprašanja, odgovarjali, da bi kasneje učitelj na konkretnih primerih uvedel rabo končnih ločil.

U: Kaj lepega ste počeli med počitnicami? Kaj vam je bilo najbolj všeč?

Uč: Ko sem se smučala.

U: Mhm, še kdo? Agata.

Uč: Ko smo šli z letalom v Frankfurt pa ko smo leteli nad vulkanom.

U: Pa te ni bilo nič strah?

Uč: Ne.

U: Nič. Lepo... Eva.

Uč: Jaz sem pa smučala.

U: Tudi ti si smučala. Jasna?

Uč: Ko smo šli v gledališče.

U: Kaj pa ste šli gledat? Katero predstavo?

Uč: Ukročeno trmoglavko.

U: Lepo. Teja?

Uč: Ko smo se šli smučat.

U: Tudi smučat. No, sneg vam je bil, se pravi, všeč, ker je zapadlo dosti snega.

Uč: Ja.

U: No, jaz pa poznam tudi uganko o tem zimskem času in vam jo bom kar prebrala.

Vi pa dobro poslušajte.

#### 1. Obseg besedila:

- skupaj besed: 334,
- govor učitelja: 273 besed,
- govor učenca: 61 besed.

#### 2. Zgradba govora:

- Fsu = 58 (95%),
- FsU = 254 (93%),
- Fcu = 3 (5%),
- FcU = 19 (7%).

#### 3. Spoznavna funkcija govora:

- Fcv = 13 (59%),
- Fcn = 7 (31,8%),
- Fcp = 2 (9,2%).

#### 4. Število in vrsta govornih menjav:

- število izrekov učitelja: 19,
- število izrekov učenca: 18,
- število govornih menjav: 17,
- vrsta govornih menjav: učitelj postavi vprašanje, učenci odgovorijo,
- vrsta vprašanj: dopolnjevalna in odločevalna,
- govor učitelja: iniciativni,
- govor učenca: odzivni,
- smer menjave: učitelj → učenec.

### Besedilo 2

U: Sedaj vam bom zastavila nekaj vprašanj. Še preden pa to storim, vas prosim, da kdor ve odgovor, dvigne roko in ko ga pokličem, odgovori v celi povedi. Ste razumeli?

Uč: Ja.

U: Najprej bi vas vprašala, če mogoče veste, o čem govori zgodbica? Kaj se je dogajalo? Miha.

Uč: Da so v gozdu vse živali imele hud prepir zaradi tega, ker so se prepirale, katera je najbolj... najbolj... pametna.

U: Pametna. Ja, res je. Katere živali pa so se sploh prepirale? Rok.

Uč: Močerad, medved, polž, pa ne vem.

U: Še eni, ki so se najbolj jokali...

Uč: Ježki.

U: Ja. Rekli smo, da so se prepirali o tem, katera je najpametnejša žival v gozdu, a ne? A mogoče veste, kdo je pokukal izpod grma, katera žival je pokukala izpod grma? Rozmari.

Uč: Izpod grma je pokukal jež.

U: Ježek je pokukal izpod grma. Kdo pa je počival pod listjem? Urša?

Uč: Pod listjem je počival močerad.

U: Ja. Tako, ja. Kam pa je medved povabil vse živali, ki so se prepirale v gozdu? Uroš?

Uč: Medved je povabil vse živali v svoj brlog.

U: In kaj so čisto na koncu vse živali ugotovile? Katja.

Uč: Da je medved najpametnejši. Ker se je...

U: ...pripravil na zimo. Tako. Sedaj pa bom razdelila vsakemu svoj list z zgodbico in to zgodbico boste počasi potihoma prebrali (Martin, mi lahko pomagaš, prosim?) in boste podčrtali tiste besede, ki jih izgovorimo drugače, kot jih napišemo. A ste razumeli, kakšne besede boste podčrtali?

1. Obseg besedila:
  - skupaj besed: 264,
  - govor učitelja: 205 besed,
  - govor učenca: 59 besed.
2. Zgradba govora:
  - Fsu = 0 (0%),
  - FsU = 66 (32,2%),
  - Fcu = 59 (100%),
  - FcU = 139 (67,8%).
3. Spoznavna funkcija govora:
  - Fcv = 131 (66,26%),
  - Fcn = 47 (23,7%),
  - Fcp = 20 (10,1%).
4. Število in vrsta govornih menjav:
  - število izrekov učitelja: 12,
  - število izrekov učenca: 11,
  - število govornih menjav: 12,
  - vrsta govornih menjav: učitelj postavi vprašanje, učenci odgovorijo,
  - vrsta vprašanj: dopolnjevalna,
  - govor učitelja: iniciativni in odzivni,
  - govor učenca: odzivni,
  - smer menjave: učitelj → učenec.

V govoru najdemo tako primarno kot sekundarno komunikacijo, čeprav je primarne malo in je spodbujena s pomočjo sekundarne komunikacije. Najdemo jo v prvem primeru, ko učenci razmišljajo, kaj vse bi lahko vprašali snežaka. Lahko torej rečemo, da v tem delu sprašuje tisti, ki ne ve. Žal pa učna situacija ni bila organizirana tako, da bi učenci res dobili odgovore na vprašanja. V tem primeru je komunikacija sicer dvosmerna, vendar pa ni enakovredna komunikaciji, kjer bi se med učiteljem stalno menjavale govorne spodbude in govorni odzivi.

Pri obeh primerih gre za pogovorno metodo, toda cilj ni enak. V prvem primeru učitelj vodi pogovor z namenom, da bi otroke motiviral. Zato ima družbena funkcija govora toliko večji delež. Učitelj sicer zastavlja vprašanja, vendar ta niso direktno

povezana z učno snovjo. Gre preprosto za družbeno funkcijo, katere namen je vodenje, usmerjanje, spodbujanje, vrednotenje in nadzorovanje.

Govor učitelja je iniciativni, čeprav vzbuja videz, da se na otrokovo komunikacijo odziva (lepo, mhm, tako...). Vendar odzivni govor predstavlja nekaj več, pomeni to, da se učitelj odzove na učenčevu iniciativo – ko učenec sprašuje nekaj, kar še ne ve, ko ga stvari zanimajo...

Skladenjsko je govor učitelja bolj bogat kot govor učenca. Tu seveda ne gre pripisovati krivde samo iniciativnemu govoru učenca, saj gre za otroke prvega razreda, ki se šele vadijo v govornem nastopanju, izražanju. Vendarle pa naj omenimo, da moramo ne glede na to organizirati učne situacije, ki bodo govor razvijale. Torej gre spodbujati pri učencih iniciativni govor, pri učiteljih pa odzivnega.

V drugem primeru učitelj vodi pogovor z namenom, da bi otroci prišli do spoznanj. Iz tega sledi večji delež spoznavnega govora, učenčevega (100%) in učiteljevega. Pri tem pa je delež učenčevega spoznavnega govora bistveno manjši (učitelj 139 izrekov, učenec 59 izrekov spoznavnega tipa) Takoj ko se spremeni cilj govora, družbena funkcija govora odpade. Učitelj torej od učenca pričakuje, da bo večino časa poslušal, da bo zbran in čim manj govorno aktiven. V takem primeru ima le učitelj možnost imeti funkcijsko bogatejši govor – spoznavna funkcija (spršašuje, ponavlja/potrjuje, daje navodila) in družbena funkcija, učenec pa je omejen na spoznavno funkcijo, pri čemer odgovarja na vprašanja.

## 5. Zaključek

Ob sicer minimalnem vzorcu, uporabljenem pri opazovanju govora kot primarne oblike komunikacije v razredu, lahko vendarle sklepamo, da še vedno prevladuje enosmerna komunikacija. Da bi to premostili in prešli na dvosmerno komunikacijo, moramo učitelji dovoljevati možnost, da nas tudi učenci lahko kaj naučijo, da čim več sprašujejo, čeprav na vse ne znamo odgovoriti; ozavestiti moramo, da nismo samo mi posredovalci znanja, da v razredu le organiziramo takšne učne situacije, ki bodo učence pripeljale do učenja in znanja.

Zavedajoč se procesa komunikacije in funkcije jezika in upoštevajoč večkratne raziskave o govoru (komunikaciji) v razredu, razmišljamo o vedno novih in novih izboljšavah, ki bodo v razred vnesle takšno delovno vzdušje, kjer se bo učenec pospešeno razvijal – omogočena bo (je) dvosmerna interakcija, drugačne metode in oblike dela (programiran pouk, problemski pouk...), učenec pa bo sam prispeval k strukturiranosti učne snovi in se počutil soodgovornega za svoje učenje in znanje. Vzpodbujanje enakopravne dvosmerne komunikacije bo zagotovo prineslo rezultate, ki so nad našimi pričakovanji, učitelju pa občutek večje učinkovitosti in boljše samopodobe.

## LITERATURA

1. Barker, L. (1987). *Communication*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall, Ab Division of Simon & Schuster.
2. Bešter, M., Križaj Ortar, M. et. al. (1998). *Poskusni učbenik za slovenski jezik v 1. Letniku gimnazije (1. del)*. Ljubljana: Rokus.
3. Blažič, M. (1995). *Programiran pouk kot didaktični sistem*. V: *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
4. Blažič, M. (1990). *Teoretične predpostavke razvoja komunikacijske didaktike*. V: *Zbornik Komunikacija in jezikovna kultura v šoli*. Ljubljana: Pedagoška akademija.
5. Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
6. Čok, L. (1990). *Družbeni dejavniki govornega sporočanja*. V: *Zbornik Komunikacija in jezikovna kultura v šoli*. Ljubljana: Pedagoška akademija.
7. Kovačič, D. (1990). *Nebesedna komunikacija in veščine učitelja*. V: *Zbornik Komunikacija in jezikovna kultura v šoli*. Ljubljana: Pedagoška akademija.
8. Kunst Gnamuš, O. (1990). *Govor v razredu – poskus določiti nekatere opisne kategorije*. V: *Zbornik Komunikacija in jezikovna kultura v šoli*. Ljubljana: Pedagoška akademija.
9. Plut Pregelj, L. (1990). *Učenje ob poslušanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
10. Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
11. Shramm, W. (1971). *How Communication Works*. V: *The Process and Effects of Mass Communication*. Urbana, III. : University of Illinois Press.

Mateja Meško

## Nevihta možganov in zapisovanje idej

*Pregledni znanstveni članek*

UDK 159.955

*DESKRIPTORI: brainstorming, brainwriting, ustvarjanje, ideje, šola*

*POVZETEK - Avtorica predstavlja tehniki ustvarjalnega mišljenja, brainstorming in brainwriting. Gre za celostni tehniki za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja in ustvarjanja novih, nenavadnih, izvirnih idej. Širše je predstavljena tehnika brainstorming, pri čemer je opisana tudi tehnika zapisovanja idej s fazami dela in algoritmi. Ko navaja prednosti in slabosti obeh tehnik, posreduje tudi številne koristne nasvete za prakso. V drugem delu prispevka posreduje rezultate proučevanja teh tehnik v učni praksi.*

Review

UDC 159.955

*DESCRIPTORS: brainstorming, brainwriting, creativity, ideas, school*

*ABSTRACT - The author presents the techniques of creative thinking brainstorming and brainwriting. They are holistic techniques for the encouragement of new, unusual, original ideas. The technique of brainstorming is more widely introduced, where the technique of writing the ideas with the phases of work and algorithms. While presenting advantages and disadvantages of both techniques, the author gives numerous useful tips for practice. The second part of the article presents the results of the research of both techniques in the teaching practice.*

## 1. Uvod

Ustvarjanje novih idej je bistveni del ustvarjalnega procesa pri človeku. S produkcijo novih idej vplivamo na duhovni in materialni razvoj.

Z ustvarjanjem idej se ukvarjajo različni strokovnjaki po svetu in pri nas. Vsem je skupna misel, kako pripraviti ljudi, da ustvarijo čim več inovacij. Tako si izmišljajo tehnike, s pomočjo katerih iz ljudi izvabljajo skrite ideje, za katere še sami niso vedeli in težijo k čim večjemu številu idej. Vendar pa moramo poudariti, da vse ideje niso uporabne. Selekcija izmed številnih daje možnost, da pridemo do najboljših.

Srića (1992, str. 8-9) meni, da je svet ustvarjalnih idej precej odvisen od sposobnosti inventivnega postavljanja vprašanj. Trstenjak (1981, str. 82) se opira na Getzelsa, za katerega bistvo ustvarjalnosti sploh ni v reševanju, marveč v postavljanju ali odpiranju vprašanj oz. problemov.

Oglejmo si tehniki ustvarjalnega mišljenja, ki jih imenujemo *brainstorming* in *brainwriting*.

## 2. Nevihta možganov – brainstorming

Beseda brainstorming izhaja iz angleške beseda brainstorm, ki dobesedno pomeni napad blaznosti, možgansko nevihto. V prenesenem pomenu pa nezadržan tok misli, idej ali predlogov v skupini, ki rešuje določen problem.

V slovenski strokovni literaturi je bila metoda dokaj nerodno poimenovana, ker se je vezala na pojem možganov: *viharjenje, burjenje, spodbujanje, obleganje, celo naskakovanje, nevihta možganov*. Mayer (1991, str. 115) je ta proces (tehniko) imenoval razvnanje duha, v literaturi pa zasledimo tudi opredelitve *deževanje idej oz. vihar idej* (Bambeck in Wolters, 1992, str. 147) in *ustvarjalni pretres* (Matos, 1994, str. 23).

### 2.1. Opis tehnike

Brainstorming je najbolj znana in najpogosteje uporabljena skupinska tehnika ustvarjalnega mišljenja. Spada med *celostne tehnike*, ki vzbujajo produkcijo celovitih, nerazčlenjenih idej.

Tehnika je po mnenju strokovnjakov tudi najbolj široko uporabna, saj je primerna za ustvarjanje idej z vseh področij in za reševanje širokih in šibko opredeljenih ali pa ozkih in dobro opredeljenih problemov, vendar pa za prve bolj kot za druge. Je enostavna in tako ustreza ljudem, ki v tehnikah ustvarjalnega mišljenja še nimajo bogatih izkušenj.

Njen avtor je ameriški psiholog A.F. Osborn, ki jo je preskusil že leta 1930 (Pečjak, 1989, str. 23). Razvil jo je kot novo metodo skupinskega reševanja problemov v industriji. Njegovo osnovno izhodišče je bilo v prepričanju, da se je mogoče ustvarjalnosti naučiti in jo z učenjem tudi še izpopolnjevati. To pa je seveda značilen izraz miselnosti ameriških psihologov, ki jim je v ospredju proces učenja in njegova pomembnost za uspeh v življenju (Mayer, 1991, str. 115). V petdesetih letih se je pojavila v Evropi, posebno v Nemčiji, kjer jo imenujejo *Gedankensturm*. Pri nas jo zasledimo v zadnjem času pri akcijskem raziskovanju na stopnji identifikacije problemov.

Gre torej za skupinsko metodo iskanja novih idej v zelo kratkem času, zato so seveda tehnike usmerjene v provokacijo nenavadnosti, izjemnosti, redkosti, duhovitosti, "blaznosti", povezovanju tistega, kar na prvi pogled nima nič ali malo skupnega. Ideje (misli) nastajajo intuitivno zunaj zavesti, v zavesti pa se nenadoma pojavijo kot nekakšen preblisk. Nepričakovano se pojavi nova ideja ali ideje, ki pomenijo rešitev na videz do sedaj nerešljivega problema (Matos, 1994, str. 23).

Osnovna značilnost te in njej podobnih metod je predvsem spodbujanje *divergentnega mišljenja*, to pa je naravnano v čim večje število novih idej. Nepričakovan pojav nove ideje, nenadna rešitev problema, ki je navidez nerešljiv, nenavadne

okoliščine in stanja zavesti, v katerih se pojavijo dotlej neznane in presenetljive domislice, kažejo tudi na pojav *intuitivnega mišljenja*. Izvirne kombinacije že znanih elementov, kot so zaznave, predstave, znaki, simboli, predstavljajo vidik *ustvarjalnosti – domišljijo* (Mayer, 1991, str. 155).

Možganska nevihta v prenesenem pomenu omogoča, da ugotovimo nekatere preproste rešitve problema, ki niso včlenjene v izkušnje. Intenzivno ukvarjanje s problemom pogosto povzroča neko utrditev (fiksacijo) misli o problemu. Ta tehnika omogoča, da problem lahko opazujemo še z druge strani in ustvarimo do njega neki odnos. Pri tem je količina (kvantiteta) idej pred kakovostjo (kvaliteto). Omenjena zahteva temelji na podmeni, da kakovost izhaja iz količine idej, sugestij ali predlogov. Čim več idej, tem večja je seveda zanesljivost, da bosta neki predlog ali sugestija pripomogla k opredelitvi in rešitvi problema.

### 2.2. Načela, pravila možganske nevihte

Možganska nevihta temelji na nekaterih načelih in pravilih ustvarjalnega mišljenja:

1. *Kritika, vrednotenje in ocenjevanje zavrejo ustvarjalno misel*, to pa ne velja samo za kritiko od zunaj, temveč tudi za samokritiko. Če je mislec preveč kritičen do svojih misli, se jih začne bati in tako ne ustvarja več izvirnih idej. Ravno med temi pa so najbolj ustvarjalne. Seveda pa smo ljudje navajeni misliti tako, da potekata faza iskanja idej in faza kritike skupaj. Temu pa se je Osborn izognil tako, da ju je časovno ločil. Tako se pri možganski nevihti skupina sestane dvakrat (prvič ustvarja, drugič kritično pretresa ideje).
2. *Prevelika strokovnost, znanje in izkušnje zavirajo produkcijo svežih, novih idej*. Ljudje s številnimi izkušnjami, vrhunski strokovnjaki, so zaslepljeni s svojo strokovnostjo, zato ne sprevidijo nekaterih preprostih rešitev, ki se ne vklaplajo v njihov sistem in izkušnje. Po drugi strani jim silijo v glavo metode, postopki, zamisli itd., ki so vpleteni v znanje in izkušnje, čeprav ne ustrezajo situaciji. V možganski nevihti zmanjšamo učinek takih miselnih fiksacij s tem, da zahtevamo od udeležencev, naj oblikujejo zamisli povsem preprosto. Poleg tega je dobro, da pri tej metodi vedno sodelujeta tudi en ali dva strokovnjaka z drugega področja, ki imata izkušnje in nista zaslepljena z mejami svoje stroke. Izkušnje kažejo, da klepetave skupine ne producirajo najbolj ustvarjalnih idej.
3. *V inovativnih skupinah mora vladati svoboda mišljenja*, zato dominantne in agresivne osebe v skupini niso zaželeni, kajti udeleženci se morajo počutiti povsem svobodni in samostojni.
4. *Velikost skupine vpliva na kakovost komunikacije*. Male skupine so preveč odvisne od vodje, v velikih pa se relativno težko doseže spontanost in svoboda reagiranja. Večina avtorjev priporoča, da je v skupini najmanj 5 in največ 15 oseb.

Skupina mora biti tudi sicer heterogena (starost, spol, čustvena in socialna inteligenca), kar omogoča oblikovanje raznolikih idej.

5. *Osebnost voditelja, ki mora biti demokratično naravnana, je izredno pomembna.* Znati mora vzpostavljati dobre odnose z okoljem, spodbujati druge, ne da bi jim vsiljeval svoje mnenje. Spreten mora biti v vseh oblikah komunikacije, posebej v verbalni.

6. *Prostor, v katerem poteka srečanje, mora biti tih, domač in prijeten ter ustrezne velikosti.* Razprave naj nihče ne moti, posebej niso zaželeni telefonski klici.

7. *Tudi opazovalci niso zaželeni.* Kdor se želi možganske nevihte udeležiti, mora na njej tudi sodelovati.

8. *Najprimernejši čas trajanja je od 40 do 60 minut,* za bolj preproste probleme pa je dovolj že 30 minut (Pečjak, 1989, str. 23-24).

### 2.3. Faze možganske nevihte

Možganska nevihta poteka po naslednjih fazah:

1. *Reševanje preskusnega problema.* Strokovnjaki priporočajo fazo reševanja preskusnega problema le tedaj, ko udeleženci v tej tehniki niso izurjeni. Preskusni problem mora biti glede na glavni problem nevtralen in tak, da ne zahteva močnega angažiranja udeležencev. Tako lahko problem izvedemo iz situacije, npr. pokažemo udeležencem prazno steklenico od piva in jih vprašamo: "V kakšen namen bi to steklenico še lahko uporabili?" Dobimo različne odgovore. Teh idej nihče ne beleži. Vaja traja 4 minute.

2. *Predstavitve problema.* Udeležencem predstavi problem vodja skupine, visoko strokovni problem pa lahko tudi kdo drug, če se vodja ne čuti dovolj usposobljenega. Za predstavitev zapletenega problema se mora prej ustrezno pripraviti, če je treba tudi pisno.

*Primer:* V naši delovni organizaciji je precejšnje število delavcev, ki nimajo stalnega delovnega mesta oz. delajo na umetno ustvarjenih delovnih mestih. Njihova kvalifikacijska struktura je neustrezna. Odgovoriti je treba na vprašanje, kako omenjeno delovno silo zaposliti v tej organizaciji ali izven nje.

3. *Ponovna opredelitev problema.* To je faza ponovne opredelitve problema oz. njegova osvetlitev z različnih vidikov.

Ponovna opredelitev problema ni potrebna, če so problemi preprosti in enaki. Na srečanju skušajo udeleženci najti rešitve za vse ali pa za posamezne vidike drugega za drugim. Tako lahko npr. iščejo najprej rešitve glede dviga ustvarjalnosti otrok na ta način, da se usmerijo na učitelja, nato pa na otroka. Če pa je vidikov zelo veliko, izbere vodja samo enega, dva ali tudi tri najprimernejše. Pred začetkom pa vodja še enkrat opozori na navodila oz. pravila, ki so napisana na tabli ali plakatu.

Oblikujemo ideje. Zaželeni so neobičajni predlogi. Ideje drugih povezujemo s svojimi. Ne kritiziramo, ne komentiramo in ne vrednotimo idej. Ni avtorstva idej. Najpomembnejša je količina le-teh. Temeljne zamisli navajamo brez podrobnosti. Povejte vse, česar se spomnite.

Pred ustvarjanjem priporočajo nekateri strokovnjaki kratko vadbo za sprostitev ali pa odigrajo katero izmed socialnih iger. Ta navodila oz. pravila veljajo za prav vse tehnike ustvarjalnega dela in jih zato lahko vedno dodamo pravilom, ki seveda veljajo za posamezno tehniko.

4. *Ustvarjanje idej.* Ko so udeleženci že dovolj sproščeni, začno nastajati ideje, predlogi, sugestije itn. Dobrodošle so tudi najbolj divje rešitve. Kritika ni dovoljena. Tabujev ni. Vodja skrbi, da med nastajanjem idej ne prihaja do neprimernih pripomb kot so npr.: Neumno! Škoda časa! Preživelo! Vodja take pripombe na vljuden način zavrne in opozori na navodila, ki jih ne dovoljujejo. Lahko rečemo, da vodja skrbi za t.i. ubijalce idej. Vodja skupine spodbuja pogovor in ne vsiljuje svojih pogledov drugim. Če pogovor ne teče gladko, da sam zgled z nenavadnimi idejami. Ideje zapisuje vodja z debelim flomastrom na liste papirja, tako da jih vsakdo lahko prebere. Uporabimo tudi dostopne medije, kot so grafoskop, računalnik, kasetofon itd.

Ko začnejo ideje usihati, lahko vodja prekine pogovor in predlaga kakšno minuto tišine za premišljevanje. Nato skupina nadaljuje delo. Skupina lahko med nevihto ustvari tudi 50 idej. Če je zelo produktivna, pa tudi 100 ali celo 200. Količina idej je odvisna tudi od obsega problema. Zoženi operativni problemi izzovejo manj idej kot široko zastavljene problemske situacije.

5. *Evalvacija idej.* Ocenitev idej se lahko izvede takoj ali pa šele nekaj dni po srečanju. V redkih primerih vrednoti zamisli vodja skupine. Včasih jih ocenjuje ista skupina, ki jih ustvari, največkrat pa zmanjšana na štiri ali pet oseb. V to zmanjšano skupino vključimo še eno ali dve osebi, ki nista sodelovali na prvi seji, zaradi objektivnosti ocenjevanja oz. ocen. Avtorji priporočajo vsaj šest kriterijev ocenjevanja, ki jih razvrstimo glede na pomembnost in izberemo glede na naravo problema. Včasih pa je idej tudi preveč, zato priporočamo njihovo združevanje po podobnosti v skupine od 10 do 30 idej. Ideje razvrstimo v eno ali več skupin ter ocenimo vsako posebej. Glede na kriterije izberemo eno ali dve ideji kot najprimernejši. Izbrane ideje iz vseh skupin dajo "skupino najboljših idej". Te ideje pa na isti način ponovno preverimo (Pečjak, 1989, str. 26-33).

Osnovno pravilo je, da shranimo vse ideje, kajti pogosto se dogaja, da nenadoma postane uporabna ideja, ki smo jo v fazi selekcije odložili (Mayer, 1991, str. 131). Koliko idej izberemo, je odvisno od narave problema. Navadno je le majhno število (okoli 5%) idej dobrih in uresničljivih, kar pa je odvisno tudi od narave problema. Seveda pa velja: čim več idej skupina ustvari, tem več jih je uporabnih. To pa je seveda eden od razlogov zakaj spodbujati čim večjo produkcijo idej med nevihto.

V zvezi s tem je treba omeniti problem avtorstva, predvsem v inovacijskih skupinah ali krožkih. Če nastane dosežek s statusom inovacije, morajo biti vsi udeleženci enakopravni avtorji, ne glede na to, komu se je posvetila odločilna ideja ali rešitev. Kajti vsaka rešitev izhaja iz prejšnjih, vsaka ideja se iz glave enega preseli v misli drugih, kjer se oplemeniti. Prihaja do tega, da posamezniki pridejo do rešitve problema, a jo potem raje prijavijo kot svoj dosežek, ki ga brez sodelovanja ostalih udeležencev ne bi bilo (Mayer, 1991, str. 132).

#### 2.4. Pomanjkljivosti klasične možganske nevihte

Sama tehnika ima predvsem to pomanjkljivost, da je čas iskanja idej nedoločen (čeprav se je izkazalo, da po tridesetih minutah dela število idej hitro upada) in je lahko precej dolg. Tudi število udeležencev ni omejeno. Potrebna je tudi posebna faza dela, ko je treba ločiti uporabne od neuporabnih idej (Lipičnik, 1996, str. 82). Ta tehnika zahteva predvsem več časa. Pri udeležencih lahko zbuja tudi nezadovoljstvo, ker ni avtorstva idej, saj ostanejo predlogi in pobude anonimni. Pobude in predlogi se dopolnjujejo skupinsko in v zaključni razpravi. Ta pristop pa seveda ni primeren za avtoritarnega vodjo, ker je uspeh odvisen od sodelovanja vseh.

#### 2.5. Nasveti za pouk

Od ustvarjalnih metod pričakujemo kreativne, originalne, specialne, elegantne rešitve. Če so rešitve take, ponavadi niso takoj tudi uporabne. Če pa so rešitve enostavne in praktične pa smo spet razočarani. Tipičen komentar pa je: "To bi lahko tudi drugače, enostavneje odkrili."

Komentar je seveda nepremišljen. Prvič, ni nujno, da že takoj dosežemo halo-efekt. Drugič pa, rešitev mora biti na koncu praktična in logična, kajti mi jo lahko samo v našem dosegu razuma ocenimo. Pri vpeljavi možganske nevihte igra veliko vlogo ustvarjalna dilema. Tehnika daje videz, da je lahka; nato se tehnika uporabi, ker pa ne funkcionira, pripelje to do pavšalnega odklanjanja vseh ustvarjalnih tehnik. Če tega nočemo početi, se moramo dobro pripraviti in upoštevati naslednje *nasvete*: držati se je treba navodil možganske nevihte, izbrati je treba zanimivo temo, držati se je treba cilja, skrbno moramo izbirati vodjo. Lahko se zgodi, da naša avtoriteta (učitelj – ocene) nekatere učence ovira.

*Idealen vodja* naj ima naslednje značilnosti: poklicna zmožnost živeti se v obravnavano problematiko, obvladovanje metode za rešitev problema, posluš za občutke in vzdušje obravnavanih, zmožnost ustvariti dobro vzdušje, atmosfero itd.

Pri tej tehniki je težko ločiti med "bedarijami" in ustvarjalnim odprtjem. Pogosto kažejo lepe primere za odstranjevanje nekih ovir ekstrovertirani učenci in še posebej razredni klovnji, ampak te ideje niso kaj prida. Vodja in dobri akterji iz skupine naj bi te otroke pripravili do tega, da bi se tudi intelektualno odprli. Tako

obstajajo otroci, ki jim veliko "pride na misel" in veliko govorijo in tudi tihi otroci z veliko idejami ter nasprotje obeh in vsi prehodi. Zato je pomembna kritična in tudi zadosti nekritična analiza skupinskega procesa s pogledom na socialno učenje. Hiperproduktivni učenci naj ne bi postali s tem še močnejši, introvertirani pa naj ne bodo še bolj zaprti. Za vpeljavo torej izberite teme, kot so: nova imena, poimenovanja; nova uporaba poznanih izdelkov; alternativne zbirke.. In še take teme, ki se tičejo učencev in jih takoj motivirajo: funkcija razredne blagajne, oblikovanje izletov, zabav, kako lahko pomagamo "Maji"?

Torej ena uspešna možganska nevihta lahko ustvari pozitivno klimo za učni uspeh in vpliva na oblikovanje osebnosti. Pomembno je, da ne pričakujemo takoj nekih uporabnih idej! Pazimo na "ubijalca idej"! Negujmo kooperativen stil! Pustimo razmišljati! (Bugdahl, 1995, str. 39-41).

### 3. Zapisovanje idej – brainwriting

V praksi so nastale tudi tehnike, kjer udeleženci svojih idej ne pripovedujejo, ampak jih zapišejo (Lipičnik, 1996, str. 83). V literaturi zasledimo različne prevode besedice brainwriting. Pečjak (1989, str. 38) meni, da *možgansko zapisovanje* ni najbolj posrečen prevod angleške besede brainwriting. V literaturi zasledimo tudi pojme *pisno deževanje idej* (Bambeck in Wolters, 1992, str. 149), pa tudi pisni brainstorming (Bugdahl, 1995, str. 53).

Tako kot nevihta možganov, je tudi ta metoda oz. tehnika primerna za reševanje ne preveč ozkih in ne preveč zaprtih problemov, čeprav ni omejena samo nanje. Spada med *celostne tehnike*. Uporablja se za ustvarjanje oz. produkcijo idej ter za njihovo specifikacijo. Tako s pomočjo te tehnike postane producirana ideja ožja in bolj določena. Možgansko zapisovanje je tehnika, kjer obstaja več načinov oz. variant. Tako se nekateri avtorji zavzemajo za manjše in drugi za večje skupine. Eni omejujejo produkcijo idej samo na eno ali dve ideji v posameznem krogu, drugi pa dopuščajo toliko idej, kolikor se jih človek pač spomni (Pečjak, 1989, str. 38).

#### 3.1. Metoda 635

Tako torej poznamo več načinov možganskega zapisovanja. Najbolj znanega je razvil *Bernard Rohrbach*. Imenujemo ga tudi metoda 635. Ta metoda nosi to ime zato, ker je v skupini 6 udeležencev, od katerih mora vsak navesti 3 ideje v 5 minutah (Bugdahl, 1995, str. 53). Uporablja se na tečajih in seminarjih, kjer je prisotnih veliko ljudi, zato lahko oblikujemo veliko število majhnih skupin. Zaželeno so heterogene skupine (Pečjak, 1989, str. 38).

Možgansko zapisovanje poteka v treh fazah:

1. *Opredelitev problema.* Vodja skupine razloži problem, ta pa je tudi zapisan na listu papirja, ki ga dobijo udeleženci.
2. *Zapisovanje idej, kroženje listov.* Udeleženci zapisujejo ideje na posebej pripravljeno tabelo za zapisovanje idej. Zapisovanje v posameznem krogu traja pet minut. V teh petih minutah udeleženci zapišejo tri ideje. Po preteku tega časa podajo list papirja svojemu sosedu na levi strani in tako od soseda iz nasprotne strani prejmejo listek s tremi idejami. Tako k napisanim idejam napišejo še tri nove ideje. Tako se postopek nadaljuje do šestega kroga oz. tako dolgo, dokler vsak ne dobi listka, na katerega je sam najprej napisal tri ideje. Tako ustvari vsak udeleženec v šestih krogih 3x6 t.j. 18 idej, torej v 30 minutah celotna skupina 108 idej.
3. *Vrednotenje idej.* Po produkciji idej sledi vrednotenje idej. Lahko pa je postopek tudi drugačen in se opravi kasneje. Problem vrednotenja je predvsem v tem, da je dolgotrajen, ker je idej zelo veliko. Pomagamo si tako, da jih razdelimo v tri skupine:
  - uporabne,
  - uporabne, ki pa jih je treba še naprej razvijati in
  - neuporabne.

Nato dobro proučimo prvo, če imamo čas, pa tudi drugo skupino. Ideje lahko predelamo tudi z morfološko analizo, nevihta možganov ali kakšno drugo tehniko. Če je več skupin, se na koncu dobijo in poročajo o izbranih idejah, o njihovih prednostih in pomanjkljivostih (Pečjak, 1989, str.39-40).

Ena od glavnih prednosti je, da pridemo do ogromnega števila idej v zelo kratkem času. Daje več idej kot nevihta možganov. Druga prednost pa je v tem, da je primerna za ljudi, ki niso gostobesedni. Ti se pogosto čutijo ovirani, ko morajo z besedami v skupini razlagati svoje misli. Ta metoda zahteva pisno komunikacijo, ki jo dopolnjuje ustna. To pa je spet po drugi strani ovira za ljudi, ki radi razpravljajo, zato se za te priporoča nevihta možganov (Pečjak, 1989, str. 38). Ta metoda ne potrebuje vodje, ki bi usmerjal pogovor. Tukaj udeleženci ne komentirajo rešitev, tako pa ni nevarnosti, da bi jih razvrednotili. Postopek je preprost in lahko izvedljiv. Ta metoda je primerna za reševanje skupnih problemov v šolah ali pa za regionalna srečanja (Bambeck in Wolters, 1992, str. 150).

### 3.2. Nasveti za pouk

Pomembno za uspeh srečanja so problem, iskano področje in začetek. Pomembno je, da v 1.krogu spremljamo udeležence. Torej, da gremo od udeleženca do udeleženca in spremljamo njihovo delo. Udeleženci naj bodo pozorni na temo in na vnašanje konkretnih primerov v obrazec. Če dobimo ideje, ki se oddaljujejo od teme oz. so bile zgrešene, pomeni, da ni bilo prave razlage. Ko najdene nepravilnosti zberemo, lahko udeležence vprašamo, ali bi iskali ideje v tej smeri ali pa v drugi, kjer ne bi bilo nepravilnosti. Pri lahkkih temah (npr. darilo pod 5.000 SIT)

udeleženci napolnijo obrazec z lahkoto, pri tem pa niso ustvarjalni in ideje so puste. Če pa izberemo prezahtevno temo, to ne bo dobra reklama za to metodo. Udeleženci bodo že v 2.krogu brez idej in brez volje. Metoda 635 je dobra, vendar ne tako, da bi z njo rešili svetovne probleme. Z možganskim zapisovanjem lahko vadimo tudi npr. demokracijo. Glasne razprave, ki drugače vzamejo več časa in so brez uspeha, lahko s to metodo skrajšamo in še rezultat bo tukaj. Metodo je mogoče izvajati tudi s 5 ali 7 udeleženci. Potem tako metodo imenujemo *metoda 535 oz. metoda 735*. Večje ali pa manjše skupine pa niso tako uspešne. Včasih se zgodi, da kak udeleženec misli, da so njegove rešitve "tiste ta prave". S tem seveda ni nič narobe, vendar naj poskuša biti čim bolj objektivni. Vedno se teži k originalnim idejam in ne k idejam, ki so že "izrabljene". Ampak še preden se zadovoljimo s temi izrabljenimi idejami, pogledjmo še enkrat, ali morda nismo česa izpustili in mogoče se za temi skriva kakšen dober predlog oz. ideja (Bugdahl, 1995, str. 58).

### 4. Študij primera: Brainstorming z učitelji

V mesecu januarju 2000 sem izvedla klasično možgansko nevihto z učitelji Osnovne šole Ormož. Na srečanju je bilo prisotnih 30 učiteljev. Zastavljen je bil naslednji problem: *Kako miselno vzpodbuditi, aktivirati učence v vzgojno-izobraževalnem procesu?*

Ta širok problem je razdeljen na 5 vprašanj, ki so si sledila takole:

1. *Idealen pouk?* (Kaj je, kako si ga zamišljam? Upoštevaj vedenje učencev, učiteljev, vsebino, didaktične pripomočke...)
2. *Zakaj pouk ne poteka idealno?* (Kaj nas ovira? Slabosti običajnega pouka.)
3. *Kaj je tisto, kar bi učence miselno vzpodbudilo?* (ukrepi, metode, tehnike, projekti...)
4. *Kaj nas pri tej miselni vzpodbudi zadržuje, ovira?* (Kaj nas ovira pri izvedbi teh metod, tehnik, projektov)
5. *Kaj lahko storim takoj sam ali v skupini?*

Potek po fazah:

1. Ker so naši učitelji v tej tehniki izurjeni, preskusnega problema nismo reševali, zato pa smo izvedli za sprostitev socialno igro Verižna zgodba.
2. Problem je predstavila pedagoginja.
3. Za učitelje je bil problem preprost, zato ponovna opredelitev problema ni bila nujna.
4. V tej fazi ustvarjanja idej je pedagoginja udeležence še enkrat opozorila na navodila oz. pravila, ki so bila na grafoskopski prosojnici. Ideje so učitelji zapisovali z barvnimi flomastri na 5 plakatov, ki so bili na tabli. Ta faza je trajala 30 minut.

5. Fazo vrednotenja, razvrščanja in sintetiziranja smo izpeljali v skupinski učni obliki. Skupina je bila razdeljena na pet skupin s šestimi člani. Vsaka skupina je povzemala in vrednotila ideje in odgovore na posamezno vprašanje. Vsaka skupina je dobila pisno navodilo za delo. Za delo smo porabili dve učni uri.

*Prva skupina* je razvrščala ideje na prvo vprašanje. Uredila je posamezne odgovore oz. ideje na tiste, ki se nanašajo na vedenje učitelja, učencev, interakcijo in pogoje.

#### *Interakcija (idealni pouk)*

- *vedenje učitelja*: učitelj je samo človek, toplina, empatija, humor,
- *vedenje učencev*: navdušeni nad šolo, motivirani, angažirani, doživljajo pouk kot nekaj smiselnega, so usposobljeni za samostojno iskanje odgovorov,
- *interakcija*: medsebojno spoštovanje, vzajemna naklonjenost med učiteljem in učenci, aktivno poslušanje, skupne vrednote, skupna vizija,
- *pogoji*: ni zvonca, svetle učilnice, manj učencev v razredu, ni učenja za oceno, temveč za znanje, zmanjšan obseg vsebin v učnih načrtih, literatura, sistematično raziskovanje, eksperimentiranje, razpravljanje, sodelovalno učenje, veliko slikovnega gradiva, aktivne oblike in metode dela.

*Druga skupina* je ocenila slabe strani običajnega pouka glede na pogostnost in pomembnost od 1 do 3. Torej od 1 (redki, manj pomembni) do 3 (pogosti, pomembni).

Najpogostejše in najhujše napake oz. šibke točke običajnega pouka je še dalje odbirala in jih 10 najpomembnejših zapisala. Ugotovitve: prenatrpanost snovi, neuporabnost vsebin, neupoštevanje razlik med učenci, pomanjkanje časa, nesrpnost in neprijaznost učitelja, nedisciplinarnost, slaba motiviranost, pomanjkanje delovnih navad učencev, koncentracija, neživljenjskost.

*Tretja skupina* je zamislila pobude, predloge (na vprašanje: Kaj bi učence miselno vzpodbudilo?) razvrstila na tiste, ki zahtevajo spremembo stališč, posebej vadbo, denar. Ideje je razvrstila po pomembnosti. Ugotovitve:

- *stališča*: jasna opredeljenost, ciljnost dela, ustrezna motivacija, samoevalvacija, ustvarjalno mišljenje,
- *vadba*: usmerjevalni pristop učitelja; zanimivost; dobri medsebojni odnosi, pohvale, vzpodbude, prijetno vzdušje, izmenjava mnenj; raziskovalno, projektno delo, različnost oblik; pravljice, kvizi, uganke, tekmovanja; sodelovalno učenje, izkušensko učenje, programirano učenje, igranje vlog,
- *denar*: nova učila, nagrada, urejena učiteljica, sprememba okolja, glasba, tečaji, kabelska televizija.

*Četrta skupina* je razvrstila ideje glede na ocene od 1 do 3. Od 1 (oviro je lahko premostiti) do 3 (oviro je težko uresničiti). Na koncu je razvrščala in odbrala prvih deset. Vprašanje je bilo: Kaj nas pri tej miselni vzpodbudi ovira oz. zadržuje? Ugotovitve: pomanjkanje idej, naveličanost, neustrezno okolje, dominantnost,

občutek manjvrednosti, prisila, prevelike zahteve, slaba motivacija, odnos med učitelji, prevelika pričakovanja.

*Peta skupina* je ocenila predloge, ki jih je mogoče uresničiti takoj glede na njihovo pomembnost za doseg cilja od 1 do 3. Od 1 (manj pomembne za doseg cilja) do 3 (zelo pomembne za doseg cilja). Kaj torej lahko storim takoj sam ali v skupini?, se je glasilo vprašanje.

Najpomembnejši predlogi: dobra priprava, spoštujem potrebe učencev, minuta za zdravje, fleksibilnost učitelja, se izobražujem, poiščem pozitivne ideje, zanimivost, upoštevam različnost. Pomembne pobude: dopolnim učni načrt, uvedem minuto za živahne učence, preuredim učilnico, kažem pozitivno voljo in moč, ne kažem slabe volje, presenečam, sem toleranten, dinamičen, povem šalo.

V fazi vrednotenja je bilo zanimivo to, da je nastajalo veliko dilem v razvrščanju idej po pomembnosti, kar je povzročalo daljše usklajevanje.

## 5. Študij primera: Brainwriting z učenci

Prav tako sem v mesecu januarju 2000 izvedla možgansko zapisovanje po metodi 635. Sodelovalo je 18 učencev 8.b razreda Osnovni šoli Ormož.

Možgansko zapisovanje je bilo izpeljano ob naslednjem problemu: *Kaj (bi) vas, učence, miselno vzpodbudi(lo), aktivira(lo) pri pouku?*

Učenci so bili razdeljeni v 3 skupine po 6 učencev. Vsi so dobili obrazec oz. list papirja, kamor so zapisovali ideje. Obrazec je bil predhodno obrazložen.

Potek po fazah:

1. Problem je razložila šolska pedagoginja. Vse skupine učencev (vsak učenec zase) so ponovno prebrale problem, zapisan na listih in pričele z delom.
2. Vsak učenec je produciral ideje v že omenjenem postopku. Vsak učenec je ustvaril 18 idej (3x6). Ker pa je bilo v skupini 6 učencev, je nastalo 108 idej. Skupine so bile tri, torej 324 idej v 30 minutah.
3. V tej fazi so učenci vrednotili ideje glede na uporabnost. Ideje smo razdelili v uporabne, uporabne, ki jih treba še naprej razvijati in neuporabne. Problem je nastal zaradi velikega števila idej (324). Ta problem smo rešili tako, da sta po dva in dva učenca vrednotila dve poli oz. dva lista z idejami. Med 36 idejami sta izločila 10 uporabnih in jih izpisala na papir. Uporabne ideje, ki jih je treba še naprej razvijati in neuporabne pa sta označila z zvezdicama različnih barv. Tako so napravile vse skupine. Dobili smo 90 uporabnih idej izpisanih na list papirja, ki so jih ponovno vrednotili. Označili (križec) so ideje, ki se ponavljajo, in vrednotili po tri pole skupaj. Imeli smo torej 9 listov s po 10 idejami. Torej trikrat po tri pole. Tako samo dobili 30 idej, ki smo jih razporedili v deset najbolj uporabnih. O idejah, ki bi jih bilo še treba dalje razvijati, pa smo se odločili, da

jih predstavimo kot pobude. Vrednotenje je trajalo eno šolsko uro, čeprav so se tudi v tej fazi pojavljale velike diskusije o uporabnosti ideje oz. razvrščanju po pomembnosti. Tako so želeli pri teh desetih uporabnih idejah dodati še pet uporabnih. Dobili smo 15 po njihovem mnenju uporabnih idej, ki so jih razvrstili po pomembnosti. Vprašanje se je glasilo: Kaj (bi) vas učence miselno vzpodbudi(lo), aktivira(lo) pri pouku? Poglejmo te ideje: boljša, natančna, nazorna razlaga; več utrjevanja; pohvala in nagrada; prijazni in razumevajoči učitelji; razlaganje snovi v obliki zgodb in anekdot; snov bi predstavili kot igro; več humorja; poslušanje glasbe; lepše učilnice; več praktičnega dela; ure v naravi; da bi učitelji iz snovi povedali šalo; učitelji bi razlagali snov učencem, ti pa dalje; učitelji bi bili v kostimih, strogi učitelji.

Pa še pogledajmo ideje, ki bi jih morali še dalje razvijati oz. pobude: *vsak učenec naj ima svoj računalnik, namesto zvezkov diskete, učilnice kot dnevne sobe, sedeli bi na tleh, namesto trdih stolov "fotelji", več mladih učiteljic, "več praktikantov", papiga v razredu, učili bi se tako, da bi se vozili po Sloveniji in se učili o znamenitostih, pouk 20 minut, da bi se glede na snov učitelji šemili v junake zgodb, pravljic, prazne stene, živali v razredu. Učenci so dajali tudi nenavadne ideje: nevarni poskusi, učilnice brez oken in vrat, da bi se učilnice same zamenjale, učitelji v spodnjem perilu, pili bi alkohol med poukom...*

Učenci si želijo takega ustvarjanja, saj menijo, da lahko tako lažje izrazijo svoje mnenje o določenem problemu..

## 6. Zaključek

Ko govorimo o tehnikah ustvarjalnega mišljenja, se nam pojavljajo vprašanja, katero tehniko in kdaj ter kako jo uporabiti v šoli, pri pouku. Ob tem razmišljanju in ob svojih izkušnjah menim, da tehniki možgansko nevihto in možgansko zapisovanje lahko dobro uporabimo na nižji in na višji stopnji osnovne šole.

Če želimo dobiti čim več idej v zelo kratkem času, upoštevamo pisno komunikacijo, ne potrebujemo vodje, ki bi usmerjal pogovor, takrat izberimo možgansko zapisovanje. Upoštevati pa je treba starost učencev. Tako učenci prvega razreda komaj usvojijo črke, zato bi jim zapisovanje idej (v prvem polletju) vzelo kar veliko časa. Za njih bi bila bolj ustrezna možganska nevihta, pri čemer ideje zapisuje učitelj, ki je hkrati vodja.

Če pa želimo, da ideje nastajajo na tabli, na grafoskopski prosojnci, upoštevamo predvsem ustno komunikacijo in imamo dovolj časa, takrat pa upoštevamo tehniko možganske nevihte.

Pri tem je tudi pomembna izbira in zastavitev problema, kajti tehnika možganskega zapisovanja je primerna za reševanje ne preveč ozkih in ne preveč zaprtih problemov, podobno kot možganska nevihta. Upoštevajmo tudi redkobesednost

učencev, kajti takšni učenci se bodo počutili ovirani, če bodo morali v skupini z besedami na glas razodevati svoje misli. Tako za takšne učence tehnika možganske nevihte ni najbolj primerna. Po drugi strani pa za učence, ki radi razpravljajo, tehnika možganskega zapisovanja ni ustrezna.

Sodobna didaktika uvršča možgansko nevihto med tehnike učnega pogovora. Menimo, da jo lahko učitelj uporablja na katerikoli stopnji učnega procesa. Lahko jo uporabi v fazi pripravljanja učencev na učno delo, v fazi obravnavanja nove učne vsebine, v fazi utrjevanja in ponavljanja in tudi v fazi preverjanja znanja. Koristna je ob vprašanih problemskega pouka, pri oblikovanju hipotez, načrtovanju učnega dela, ko gre za skupinsko delo, pred razpravljanjem in po njem.

Menimo, da lahko tehniko uporabimo v šoli na dva načina. Prvič si lahko zastavimo problem, s katerim poskušamo rešiti težave v razredu ali na šoli. Npr. "Kaj storiti, da ne bo divjanja med odmori?" ali "Kako pomagati učenki Tadeji?" ali "Kako izboljšati videz naše šole?" ali "Kam na izlet?"... Drugič pa lahko možgansko nevihto uporabimo kot tehniko učnega pogovora in jo tako uporabimo v vseh fazah učnega procesa. To lahko napravimo na različne načine.

Tehniko oz. način pridobivanja idej prilagodimo glede na obravnavano snov, glede na stopnjo učnega procesa (priprava, obravnava, utrjevanje, ponavljanje, preverjanje), glede na starost učencev...

Pri takem delu učenci aktivno sodelujejo, so bolj odprti, saj jih v to sili samo ozračje. To pa je za njih nekaj drugačnega in otroci si želijo drugačnih, izvirnih, zanimivih ur. Ob kančku domišljije učitelja (glasba, sprostitvev na začetku ure) pa tudi učencev, so lahko učne ure kot poleti v svet domišljije.

Vsak ustvarjalen učitelj vedno išče za svoje učence nekaj novega, drugačnega, ustvarjalnega in zanimivega. Učitelj teži k temu, da bi učence pritegnil z izvirnostjo in nenavadnostjo učne ure, jih ustrezno motiviral in tako ustvaril ugodno delovno vzdušje, v katerem bi pokazali največ, kar zmorejo.

Prikazani rezultati s pomočjo možganske nevihte nam kažejo, kako lahko po tej poti pridemo do pomembnih pobud, predlogov, idej in tako lahko sami prispevamo h kakovosti šolskega dela. Dobre ideje oz. predloge lahko uporabimo v svojem pedagoškem delu in preverjamo njihove učinke. Rezultati, dobljeni z možganskim zapisovanjem, nas ponovno opominjajo, kako pomembno je učiteljevo delo, njegov pristop do učencev, njegova izvirnost, drugačnost.

Pri ustvarjalnem učenju pa se najbolj obnese možganska nevihta.

Bodimo torej drugačni, ustvarjalni, zanimivi in uporabljajmo pri pouku obe tehniki ustvarjalnega mišljenja, saj sprožata nove ideje in osvobajata in bogatita posameznikovo osebnost, osmišlata njegovo življenje in razvijata medosebne odnose.

Ob koncu pa bi dejala, da ni pomembno, koliko in kakšne ideje daje posameznik (učenec) neke skupine, temveč so zelo pomembne vse, saj lahko ena sama ideja vzpodbudi druge.

Čim večja je svoboda, večja je možnost izbire in čim več lahko izbiramo, večja je verjetnost izjemne, nenavadne, izvirne, redke ideje. Vsaka nova ideja, novo spoznanje je gibalno napredka na vseh področjih človekovega življenja.

## LITERATURA

1. Bambeck, J.; Wolters, A.: Moč možganov, Berlin, 1992.
2. Bugdahl, V.: Kreatives Problemlösen im Unterricht, Cornelsen Scriptor, 1995.
3. Lipičnik, B.: Reševanje problemov namesto reševanja konfliktov, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1996.
4. Matos, S.: Spodbujanje ustvarjalnosti, Gospodarski vestnik, Ljubljana, 1994.
5. Mayer, J.: Ustvarjalno mišljenje in delo, Moderna organizacija, Kranj, 1991.
6. Marentič Požarnik, B.: Nova pota v izobraževanju učiteljev, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1987.
7. Pečjak, V.: Poti do idej, Ljubljana, 1989.
8. Stevanović, M.: Kreativnost nastavnika i učenika u nastavi, Istarska naklada, Pula, 1986.
9. Srića, V.: Upravljanje kreativnošću, Školska knjiga, Zagreb, 1992.
10. Tomić, A.: Teorija in praksa spremljanja pouka, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1990.
11. Trstenjak, A.: Psihologija ustvarjalnosti, Slovenska matica, 1981.

## Intrapersonalna komunikacija

*Pregledni znanstveni članek*

UDK 159.922.7

*DESKRIPTORI: samogovor, samopodoba, samopodpora, vloga, izkušnje, čustva, samozavedanje, proces, samouresničitev*

*POVZETEK - Notranja komunikacija je proces, ki se odvija v nas samih. Pri učencih na razredni stopnji je notranja komunikacija v zavesti bolj prisotna pri močnejših čustvenih doživljanjih. Ker si takrat otroci oblikujejo norme, stabilizirajo čustvena stanja in oblikujejo vedenjske ravni, je pomembno, da se notranje komunikacije zavedajo. Tako bodo vedno bolj spoznavali sebe, svoja čustva, vloge in pričakovana vedenja. Izogibajo naj se negativnega samogovora, saj ta povzroča negativna čustva in samoobrambna dejanja. Bolj ko bodo spoznali sebe in svoje potrebe na emocionalnem, intelektualnem in socialnem področju, jasneje jih bodo posredovali drugim osebam in na ta način bogatili humane medosebne odnose.*

*Review*

UDC 159.922.7

*DESCRIPTORS: self-speech, self-image, self-support, role, experience, feelings, self-awareness, process, self-realization*

*ABSTRACT - Intrapersonal communication is the communication which goes on inside us. Speaking of the class level students, intrapersonal communication gets stronger with more intense feelings. Because children then form their norms, stabilize their states of feelings and form the levels of behaviour, it is important that they are aware of their intrapersonal communication. In this way they will know themselves better, their feelings, roles and the expected behaviour. Negative monologues should be avoided because they lead to negative feelings and the actions of self-defence. Better knowledge of themselves and their needs on emotional, intellectual and social area results in clearer communication to others and in this way human relationship will become richer.*

### 1. Kaj vpliva na intrapersonalno komunikacijo

#### 1.1. Naravni jaz

Intrapersonalna komunikacija je oblika komunikacije, ki se odvija v nas samih, še preden posredujemo sporočilo drugim. Notranja komunikacija je "ključ" do vseh medsebojnih komunikacij. Če je le-ta neustrezna, nas lahko usmerja v delno, površno, neustrezno komunikacijo z drugimi osebami in si zato oblikujemo tudi neustrezne odnose z njimi.

L.L. Barker (1987) je proučevala intrapersonalno komunikacijo v tesni povezavi naravnega "jaza" in vseh ostalih dejavnikov, ki vplivajo na oblikovanje osebnosti in njeno komunikacijo. Ugotavlja, da se notranje komunikacije včasih sploh ne zavedamo in da so to zelo preproste oblike notranje komunikacije.

Komunikacija je dvosmerni proces. Vključuje sprejemanje in oddajanje sporočil. Za ta proces pa nista vedno potrebni dve osebi. Ob navdušenju npr. kar sami sebi rečemo: "Super!" Včasih iščemo očala in se zalotimo, ko si govorimo: "Kam neki sem jih dal?" Takšni primeri pogovora s samim seboj prikazujejo osnovni princip intrapersonalne komunikacije, pri kateri sporočilo odda in sprejme ista oseba.

Intrapersonalna komunikacija nastopi, ko reagiramo na notranje in zunanje stimulatorje.

*Primer:* Ko ob napornem treningu izgubimo preveč telesne tekočine, nam naše telo sporoči, da smo žejni.

*Primer:* Nezavedno reagiramo, če se zbudemo z ostrim predmetom. Z nami komunicira živčni sistem, reakcija se prenese na mišice, zato roko odmaknemo. Vse to se zgodi v delčku sekunde, ob tem pa si ponavadi rečemo: "Au, boli!"

Seveda je intrapersonalna komunikacija mnogo več kot le to. Intrapersonalna sporočila odražajo naš telesni, emocionalni, intelektualni in socialni jaz. Odražajo tudi naš osebnostni koncept, vloge, vrednote in prepričanja – našo celotno osebnost (Barker, 1987, str. 104).

Barker dokaj podrobno, tudi s primeri, opiše vpliv fizičnega, emocionalnega in intelektualnega "jaza" na komunikacijo. Poleg teh osnovnih značilnosti pa navaja še vpliv navad, princip posameznika in zavedanja sebe. V ta del vključi tudi Joharijevo okno, ki je vedno bolj aktualno.

Ko se začnemo raziskovati, spoznamo, da se v nas prepleta mnogo različnih jazov.

*Telesni (fizični) jaz.* Dojenčki se sebe ne zavedajo ločeno od okolja. Zavedanje svojega lastnega telesa se začne pri 18-ih mesecih starosti. To telesno zavedanje je izrednega pomena za duševni in čustveni razvoj. Telesni izgled (image) se oblikuje z dojemanjem svojega telesa. Ta image se s telesnim razvojem spreminja v različnih obdobjih.

*Emocionalni jaz.* Če nas občutki močno prevzamejo, jih spremljajo tudi telesne spremembe, kot so hitreje bitje srca, napete mišice, višji pritisk ipd. Zavedamo se teh vzpodbujevalcev, ki izzovejo našo emocionalno reakcijo. Včasih jokamo brez razloga, kričimo na najboljšega prijatelja, se krohotamo brez pomena.

*Intelektualni jaz.* Osebnost je zelo močno povezana z umskimi procesi, ki vključujejo intelektualno aktivnost. To so oblike vedenja, primerjanja logike, razumevanja raznih procesov, povezovanja, proces reševanja problemov, način, kako se odločamo, in drugo.

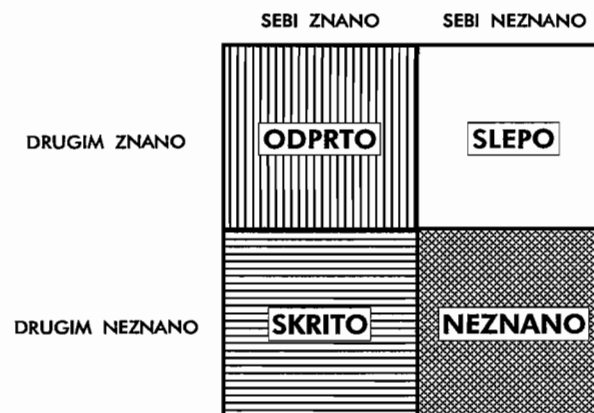
*Navade.* Vsi imamo navade, ki so tako avtomatične, da se jih sploh ne zavedamo. Medtem ko razmišljamo, tolčemo s prsti, grizemo nohte. To so neškodljive navade. Bolj škodljive so nezavedne navade, ki nastanejo zaradi nekega konflikta znotraj osebnosti. Na primer, nekateri se vedno zaljubijo v napačno osebo. Neka-

tere teh navad tudi direktno vplivajo na našo komunikacijo. Nekatere osebe redno uporabljajo neprimerne besede na neprimernih mestih ob neprimernih situacijah.

*Načelo enotnosti (harmonije).* Kljub temu da smo produkt vseh teh "jazov", se jih ne zavedamo v popolnosti. V nas prevladuje potreba po ohranjanju identitete. Ta je sestavljena iz točno tega telesa, tega imena, nam lastnega načina opazovanja in spremljajočega načina vedenja, ki je sestavni del naše osebnosti. Poleg zavedanja in ohranjanja načela lastne enotnosti (harmonije), veselega "jaza", se na drugi strani stalno zavedamo, da je v nas več "jazov", zato lahko zaradi tega delujemo tudi proti sebi.

Da ne bi prišlo do prevelikih razlik v naši predstavi o sebi in predstavi drugih o nas, je pomembno ves čas povečevati spoznanja o sebi preko drugih in preko svojih zaznav, občutkov. To nam nazorno prikaže Joharijevo okno.

*Slika:* Joharijevo okno (Barker, 1987, str. 107)



Joharijevo okno nam prikazuje razmerje med našim privatnim in javnim "obrazom". Predstavlja nam odprto in zaprto komunikacijo. Odprti del nam predstavlja samopoznavanje (poznavanje samega sebe), ki smo ga pripravljene tudi deliti z okolico (drugim znano). Skriti del je del naše osebnosti, ki se ga zavedamo, nismo pa ga pripravljene predstaviti, deliti z okolico (drugim neznan). Slep del okna so informacije, predstave o nas, ki jih imajo drugi o nas, jih ne poznamo in se jih ne zavedamo. Neznani del okna pa so deli naše osebnosti, ki niso znani niti nam niti okolici. Vsa okna so enako velika, čeprav v različnih odnosih obsegajo različno velikost. Več odprtega dela ima odkrit pogovor med dobrima prijateljema, več skritega, slepega dela okna pa je v pogovoru med poslovnimi partnerji (konkurenti). S pomočjo Joharijevih oken lahko bolje spoznamo samega sebe. To ponavadi tudi izboljša našo komunikacijo z drugimi. Če zmanjšujemo slepi in neznani del okna, bolje spoznavamo sebe, se sami

sebe bolj zavemo. Naša interpersonalna komunikacija bo boljša, čim več informacij bomo dobili o skritem in neznanem delu okna.

Ko A. Kristančič (1999) razpravlja o *zaprti in odprti komunikaciji*, navaja tri ravni komunikacije:

- konceptualno informativna,
- čustvena in
- vedenjska.

Ob tem ugotavlja, da je zaprta tista komunikacija, ki ji manjka kakšen od prej naštetih nivojev. Zato je ta komunikacija posredna, nejasna, omejena, manipulativna.

Pri *odprti komunikaciji* sodelujejo vsi trije nivoji sprejemanja sporočil s pomočjo misli, čustev in telesa. Tako se lahko sporazumevajo le tisti posamezniki, ki so v pristnem odnosu s samim seboj.

Danes prevladuje *zaprta komunikacija*, ker:

- zanemarjamo pomen komunikacije za razvoj osebnosti,
- imamo slabo vzgojo in učenje komunikacijskih veščin,
- včasih ne priznavamo, da se osebnosti spreminjajo in s tem njeni odnosi do drugih,
- se zapiramo pred zunanjimi vplivi v družino, institucijo,
- še vedno mislimo, da je treba odnose med ljudmi usmerjati s silo.

Navaja tudi *načine zaprte komunikacije*, ki jo sogovornik lahko prepozna:

- potrjevanje in spravljalivost,
- obtoževanje,
- preusmerjanje,
- ustvarjanje zmede,
- ocenjevanje, preračunljivost (Kristančič, 1999, str. 14-15).

Kljub temu da je pomembno ves čas spoznavati sebe, pa imam pomisleke ob Joharijevih oknih. Pogosto se namreč zgodi, da je človek bolj ranljiv, če odpira *skriti* del svojega "jaza". Nekateri potrebujejo več intimnosti in so še vedno uspešni v komunikaciji.

Prav tako velja za ljudi, ki jih družba zaradi drugačnosti zavrača. Njihova sprejetost v obstoječi družbi je odvisna od tega, če bodo dovolj dobro zaprli *skriti* del sebe pred ostalimi. S tem pa so seveda onemogočeni, da bi bolj odkrivali sebi *neznani* del.

Že otroci vedo, da so včasih v posmeh ostalim, če so odkrili kakšen skriti delček svoje osebnosti, čustev, navad. Le redki so tako močni, da znajo kljub temu obdržati in zagovarjati svoje mnenje, čustva, stališča.

Doba adolescence najbolj odkriva *skriti* del okna. Dolgoletne izkušnje pa nam odkrijejo tudi delčke *neznanega* dela osebnosti.

## 1.2. Učeči se jaz

A. Kristančič (1999, str. 26) meni, da je učeči se jaz posledica našega socialnega učenja in vsebuje način, kako vidimo same sebe, svoje dobre in slabe lastnosti. To je proces, ki se razvija, saj se učimo misliti in usklajevati naš naravni jaz z učečim se jazom. Lahko je pozitivno ali negativno usmerjen. Lahko tudi zavre razvoj naših humanih potencialov.

Barker podrobneje razdeli učeči se jaz. Navaja ga kot osebni koncept, ki ga razumemo lahko tudi kot samopodobo, saj nanj vplivajo izkušnje iz preteklosti in druge socialne vloge.

Samopodoba človeku ni prirojena. Razvija se v stikih z ljudmi in okoljem. Oblikujejo ga izkušnje iz preteklosti, lastnosti skupine, ki jo imamo za zgled, in vloge, ki jih igramo v našem življenju.

Izkušnje iz preteklosti nastajajo ob dogodkih v preteklosti. Oblikujemo si jih z občutki ob različnih situacijah. Tako bo npr. otrok prenehal misliti, da je Superman, ko bo padel in se udaril. Včasih izkušnje oblikujejo osebni koncept brez naše vednosti. Če otroka vedno samo kritiziramo, si bo verjetno razvil negativno samopodobo, pa še razloga za to se ne bo zavedal.

Pozitivne in negativne izkušnje ustvarjajo osebno podobo – samopodobo. Če otrok npr. doseže dober uspeh v nižjih razredih, bo imel boljše samopodobo in bo verjetno tudi v višjih razredih uspešen. Otroci z zelo dobro samopodobo včasih dosegajo uspeh nad svojimi zmogljivostmi. Včasih pa osebna pričakovanja narekujejo njihovo vedenje.

*Primer:* V organizaciji se ve, da je nek delavec disciplinski problem, nadrejeni od njega pričakuje delovno nedisciplino, napake... Pogosto se dogaja, da delavec zazna ta pričakovanja in se dejansko negativno vedenjsko odzove.

Z izkušnjami iz preteklosti ustvarjajo osebno podobo tudi ostali udeleženci, ki zaradi izkušenj pričakujejo določeno vedenje posameznika. Nehote ga silijo, da vlogo odigra kot doslej. Takšna pričakovanja pa posamezniku kvarijo samopodobo.

Prednostne skupine so tiste, ki dajejo posameznikom občutek identitete, omogočajo jim vzpostaviti vrednote. Pripomorejo k oblikovanju samopodobe. To je pomembno v dobi adolescence, ko je osebni koncept zelo neoseben. Takrat prednostne skupine dajejo stabilnost, saj določajo vloge med člani skupine, odnos do drugih skupin. Skupine določajo tudi vrednote, norme znotraj skupine, ki so različne od vrednot drugih skupin. Takšna razpoznavnost je zelo pomembna, saj posamezniku omogoča, da ohrani svoj osebni koncept, ki si ga dopolnjuje z vrednotami vzornikov.

Ne glede na naš osebni koncept je naše vedenje pod močnim vplivom ljudi, s katerimi komuniciramo. Ko igramo različne vloge v družbenem položaju, uporabljamo tipične vzorce vedenja.

Nekatere vloge so nam pripisane in nanje ne moremo vplivati. Na primer vloge, ki jih določajo spol, starost, status v družbi. Zelo pa se spreminja mnenje o določenih vlogah po spolu. Določene razlike v obveznostih, ki so veljale za en ali drugi spol, niso več aktualne. Vse bolj se zavedamo, da dosežene vloge temeljijo na dosežku vsakega posameznika. Razlike nastopajo zaradi različnih sposobnosti, kar družba tudi priznava.

Vloge po spolu so določene glede na kulturo prebivalcev. Vlog se naučimo kot otroci iz okolice in vzorcev družbe. Dodatno jih oblikujemo iz izkušenj v lastni družini. Na nas vplivajo tudi razni tabuji in socialni status, v katerem se nahajamo. Biološke in socialno določene vloge so zelo pomembne za razvoj osebnega koncepta.

Vsi igramo veliko socialnih vlog, ki jih je oblikovalo in jih še oblikuje naše okolje. Včasih temelji na posameznih komplementarnih socialnih vlogah celotna struktura, kot npr. v vojski, kjer imajo svojo vlogo poklicni vojaki, kuharji, vozniki... Vsaka vloga ima določeno nalogo. Vse pa združuje skupna, glavna vloga: višji cilj. Tu se združuje osebni koncept s socialno vlogo, ki jo določa spol, in določene ter dosežene vloge (Barker, 1987, str. 110-112).

Iste vloge se spreminjajo glede na dobo, politični, državni sistem. Pri učečem se jazu imajo velik pomen tudi naše potrebe. V nadaljevanju bomo predstavili hierarhijo človeških potreb, ki jo je razvil A.H. Maslow (1970). Nekatere naše želje so podobne našim potrebam, saj temeljijo na skupni notranji motivaciji. Maslow navaja pet osnovnih potreb, ki so med seboj v hierarhičnem razmerju:

1. fiziološke potrebe,
2. potreba po varnosti,
3. potreba po pripadnosti in ljubezni,
4. potreba po ugledu in spoštovanju in
5. potreba po samopotrjevanju.

Sami s seboj se zavestno pogovarjamo najpogosteje ravno zaradi naših potreb iz Maslowe lestvice. Že od zgodnjega otroštva dalje znamo poskrbeti za fiziološke potrebe, saj je od teh odvisen naš obstoj. Varnost doma, na cesti, v družini, med vrstniki je najpogostejša tema pogovorov in seveda predhodnega razmišljanja o tem. Včasih se potrebi po varnosti in ljubezni prekrivata. Slabo pa je, če brez ljubezni med partnerji obstane le še močna potreba po varnosti. Otroci v takšnih skupnostih dobijo popačeno obliko vedenja in vrednot. Včasih pa potreba po varnosti zabiše realno stanje v zakonu do take mere, da partnerji drug drugega duševno in telesno trpinčijo.

Potreba po samouresničitvi je dobro vidna pri mlajših otrocih. Za razliko od odraslih odkrito priznavajo in odkrivajo svoj "želim – hočem". Res pa je tudi, da se slabše zavedajo razlik med "želim" in "hočem". Pogosto jim približamo cilje, da potrebo po samouresničitvi še naprej motiviramo.

Kristančičeva (1999, str. 47-53) osvetljuje učeči se jaz v povezanosti v odnosih med ljudmi in posameznikom. Loči tri ravni odnosov: intrapersonalne, interperso-

nalne in socialno-vsebinske. Za te odnose so pomembne tudi osebnostne značilnosti. Pomen daje sreči in zadovoljstvu, izražanju nesebičnosti, pripadnosti, intimnosti, učenju življenjskih veščin s pomočjo navodil drugih ali pa s pomočjo samonavodil, zdravilnosti odnosov, identiteti in rasti, zdravju, čustveni in socialni podpori, varnosti, tovarištvu, razsežnosti pogledov, poslovnemu uspehu, tradicionalnim (zadovoljstvo in lojalnost, sodelovanje in kompromis, sprejemanje in tolerantnost, skrb in sočutje, nežnost) in novejšim vrednotam (enakost med spoloma, odprtost, uspešnost, užitek in veselje, osebna rast).

## 2. Proces intrapersonalne komunikacije

Komunikacija je odziv našega doživljanja. Razlikujemo med biološkim in psihološkim življenjem (Nelson-Jones, 1995). Seveda pa sta obe vrsti med seboj povezani. Tako biološko življenje vpliva tudi na psihološko življenje (utrujenost). Prav tako pa je lahko tudi obratno. Razlike med psihološkim in biološkim življenjem so v tem, da je psihološko življenje usmerjeno na misli in telo, biološko pa je usmerjeno na preživetje in zdravje. Psihološko življenje je osredotočeno na sposobnosti uporabe mišljenja na področju delovanja človeške vrste. Obe vrsti komunikacije, intrapersonalna in interpersonalna, sta vezani na notranje in zunanje doživljanje osebe.

Različne motnje lahko resno vplivajo na našo intrapersonalno komunikacijo in s tem na našo samopodobo. Različna intenzivna čustvena stanja bi morali čim bolj ozavestiti, tako da bi prisluhnili svojemu telesu, mislim in občutkom in se o tem tudi glasno pogovarjali.

Seveda pa na intrapersonalno komunikacijo vplivajo še druge osebnostne lastnosti, znanje, vrednote, prepričanja in predsodki. Te spremenljivke lahko razvrstimo na:

- *osebno usmerjenost*, ki je posledica raznih dejavnikov iz preteklosti, izkušnje... (vrednote, vedenje, prepričanje, mnenja, predsodki);
- *osebne značilnosti* (oblika kontrole, manipulacija, dogmatizem, nivo tolerance, samospoštovanje, zrelost);
- *obrambni mehanizmi* (racionalizacija, projekcija, izolacija, reakcija, identifikacija, represija).

Učinkovit samogovor gotovo vpliva na naša notranja doživljanja in zunanja dogajanja. Samogovor naj bi uporabljali predvsem za svoje dobro. Lahko ga uporabimo za podporo sebe, za samouresničevanje, uresničevanje naših osebnih potencialov ali pa za samozatiranje in oviranje naše osebne rasti. V vsakem izmed nas je notranji konflikt v samogovoru uveljavljanja naravnega sebe in samogovoru učečega se jaza. Če samogovor uporabimo proti sebi, povzroča negativna čustva in samoobrambna dejanja. Če v tem notranjem konfliktu samogovora zmagujemo,

potem napredujemo v svoji osvobojenosti, spontanosti in polnosti življenja. Nasprotno se zgodi, če v notranjem konfliktu samogovora izgublamo. Postajamo vedno bolj odtujeni sami sebi, bežimo v alkohol, droge, nasilje in celo v samomore (Kristančič, 1999, str. 27).

Življenje danes lahko opredelimo kot življenje hitrega tempa, vedno bolj v odtujenih odnosov, zato je pomembna večšina samoobvladovanja, samogovor soočanja, zavedanje samogovora oz. notranje komunikacije. Pomemben je pomen samogovora soočanja in obvladovanje pri reševanju problemov, posebej še pri obvladovanju čustvenih stanj, kot so stres, jeza, bojazen, sramežljivost in bolečine. Veščina razreševanja tovrstne problematike je zelo pomembna za nekatere vrste poklicev, kot so pedagogi, socialni delavci, policisti, športniki, vodilni delavci idr.

Kaj pomeni beseda obvladovanje? Pojem obvladovanje kaže na povezanost med osebnimi problemi in njihovim uspešnim razreševanjem. Obvladovanje vsebuje misli, čustva in dejanja, zato moramo razviti vrsto spretnosti, da bi lahko uravnavali določene procese, zmanjšali neprijetna čustva, povezana s problemom in opravili določene aktivnosti, ki bi spremenile situacijo. Samogovor je oblika komunikacije, ki omogoča vzpostavljanje notranjega miru. Seveda se je treba samogovora zavedati. To nam pomaga prepoznati problem. V mislih razlikujemo med negativnim in pozitivnim obvladovanjem. Spretnost uporabe samogovora nam pomaga vplivati na naša čustva in bolj učinkovito reagirati ob problemih.

Na stresno situacijo se lahko pripravimo vnaprej, in sicer tako, da se pomirimo, posebej če vemo, kaj nas čaka. Tako se lahko bolj zbrani lotimo reševanja problema, se samospodbujamo (tudi z glasnim samogovorom), če smo uspešni in poskušamo doseči pozitivno čustveno stanje.

Če je samo pogovor negativen, lahko problem, ki naj bi ga rešili, celo dodatno zapletemo. Pogosto se dogaja, da smo manj uspešni tedaj, če so naša pričakovanja zelo in nerealno visoka (npr. perfekcionizem). Podobne učinke ima tudi pričakovanje katastrofe, neprimerne in škodljive fizične reakcije (mežikanje, slabost...) kot posledice psihičnih stanj (strah, panika...), pretirana zaskrbljenost za mnenje, ki ga imajo drugi o nas, pretirana nejevolja in jeza zaradi lastnega ravnanja itd. (Kristančič, 1999, str. 29-31)

Čim bolj se bomo zavedali svojega pogovora s sabo, bolj bomo lahko notranji govor uporabili za samopotrjevanje. Poskušajmo uravnovesiti odnos med kognitivnim in emocionalnim, postavljajmo si korektna pravila za naše ravnanje, razlikujemo med dejstvi in predvidevanji, zastavljajmo si realne cilje in na tej osnovi realne prognoze, ki pripeljejo do realnih odločitev.

### 3. Opredelitev raziskovalnega problema in metodologija

Prepričana sem, da se otroci že zelo zgodaj v mladosti zavedajo, da se pogovarjajo tudi sami s sabo, ne le z drugimi. Ta samogovor še ne uporabljajo za reševanje težjih stresnih situacij in podobno. Je posledica zavedanja telesnega in emocionalnega jaza, tako rešujejo potrebe po varnosti, ljubezni, delno tudi že po samouresničitvi.

Glede na teoretična izhodišča smo želeli preveriti nekatere hipoteze in dobiti odgovore na naslednja vprašanja:

1. Ali se otroci v nižjih razredih osnovne šole zavedajo intrapersonalne komunikacije?
2. Kdaj se največkrat pogovarjajo sami s seboj?
3. Ali se zavedajo razlike med moram in želim?
4. Ali uporabljajo samogovor za podporo sebi?
5. Kakšno samopodobo imajo?

V raziskavi sem uporabila deskriptivno in kavzalno- neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. V raziskavo smo zajeli 36 učencev prvih treh razredov na Osnovni šoli dr. Vita Kraigherja v Ljubljani (30% populacije). Voden anketni vprašalnik in intervju sem izvedla v decembru 1999.

### 4. Rezultati in interpretacija

*H1:* Otroci na razredni stopnji osnovne šole se zavedajo, da se pogovarjajo sami s seboj.

Na vprašanje, ali se kdaj pogovarjajo sami s seboj, je 35 otrok odgovorilo pritrdilno. Več kot le potrditev zavedanja samogovora me pri tej starosti otrok ni zanimala.

Predvidevala sem, da se otroci starejši kot osem let že zavedajo uporabnosti samogovora. Predvidevam, da se s samogovorom tolažijo, jezijo, veselijo in da ga uporabljajo pri igri.

*H2:* Večina desetletnikov uporablja samogovor pri močnih čustvenih stanjih, manj pri igri, učenju.

Na vprašanje, kdaj se največkrat pogovarjajo sami s seboj, so odgovorili, da tedaj, kadar so žalostni (14 odgovorov), jezni (10), osamljeni (7), jim je dolgčas (6), ob igri (6), so veseli (5), se koncentrirajo (5), so razburjeni (4), so živčni (3), so stiski (2) ali kaj premišljujejo (2).

Otroci si velikokrat kaj želijo doseči in takrat so ponavadi tudi zelo uspešni, bolj kot takrat, ko kaj morajo. Seveda si še ne znajo pomagati in spremeniti "moram" v "želim".

*H3:* Desetletni otroci se zavedajo razlik v ravnanju med "moram" in "želim".

Rezultati so pokazali, da razlikovanje med pojmom ni jasno.

Redko sem opazila, da bi si otroci pomagali s spodbudnimi besedami in se zavestno spodbujali.

*H4:* Otroci si zelo redko pomagajo s samogovorom za samopodporo.

Na vprašanje, kako bi si olajšal neprijetno, zoprno nalogo, ki si jo dobil, je 14 učencev odgovorilo, da bi poskusili nalogo rešiti, nekateri bi si pomagali z vzpodbudnimi besedami (6), štirje bi si zapeli ali bi mislili na kaj lepega, ostali pa vprašanja niso razumeli. Ugotavljamo, da si kar 60,8% otrok pomaga pri težavah s samogovorom.

Otroci z dobro samopodobo so uspešnejši in srečnejši. Med našimi otroki je ta samopodoba še vedno slaba.

*H5:* Manj kot polovica otrok bo pri sebi naštel več kot tri ali tri lastnosti, zaradi katerih si je všeč.

Na vprašanje, ali so si kdaj všeč ob pogledu nase ali zaradi dejanj, lastnosti, ki jih imajo, je 16 učencev naštel od 1 do 3 samovšečne lastnosti, 6 učencev ni zadovoljnih s svojo samopodobo, drugi pa o tem niso razmišljali.

## Sklep

Učenci se že zelo zgodaj zavedajo pogovorov s seboj. Največkrat je samogovor posledica močnejšega čustvenega razpoloženja. Desetletniki si z notranjim govorom pomagajo v težavah, stiskah, uporabljajo pa ga tudi ob doživljanju sreče, ob ustvarjalni igri in ob reševanju nalog. Otroci tudi dobro vedo, kaj si kdaj želijo in kaj morajo, kaj od njih pričakujemo. Redko si pomagajo s pozitivnim samogovorom olajšati stvari. Najbolj presenetljiv rezultat je slaba samopodoba. Če otroci niso zadovoljni s seboj, bodo manj uspešni, njihova komunikacija bo zaprta in negativno usmerjena do sebe in ostalih.

## LITERATURA

1. Barker, L.: Communication. Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1987.
2. Brajša, P.: Pedagoška komunikologija, Glotta Nova, Ljubljana, 1983.

3. Horvat J.: Komunikacija s samim seboj, V: Defektologica slovenica, št. 1/1999.
4. Kristančič A.: Individualna in skupinska komunikacija, Združenje svetovalnih delavcev Slovenije, Ljubljana, 1999.
5. Kristančič A.: Osnove in elementi komunikacije, Združenje svetovalnih delavcev Slovenije, Ljubljana, 1998.
6. Mandić T.: Psihologija komunikacije, Glotta Nova, Ljubljana, 1998.
7. Mc Grath H., Francey S.: Prijazni učenci, prijazni razredi: Učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1996.

*Vesna Rozman Klasinc (1958), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli dr. Vitu Kraigherja v Ljubljani.*

*Naslov: Rimska c. 16, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 1 22 46 33*

## Komunikacija v manjši skupini

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.015.3

**DESKRIPTORJI:** komunikacija, majhna skupina, odnosi, interakcija, sodelovanje

**POVZETEK** - Komunikacija je osnovni sestavni del vsakdanjega življenja v vseh življenjskih okoljih, kot so družina, vrtec, šola in širši življenjski prostor. V vseh teh okoljih prav s pomočjo komunikacije razvijamo in vzdržujemo svojo osebnost, medsebojne odnose, medsebojno prilagajanje ter skupno delovanje v iskanju načinov in poti za poklicno delo in realizacijo drugih življenjskih nalog in si tako razvijamo svojo identiteto.

Človek je družbeno bitje in večino svojega življenja preživi v različnih skupinah. Vsaka skupina predstavlja svojevrstno celoto sistemov med posamezniki.

Review

UDC 37.015.3

**DESCRIPTORS:** communication, small group, relationships, interaction, cooperation

**ABSTRACT** - Communication is the basic part of everyday life in all environments such as family, kindergarten, school and wider environment. Communication in all different sets of surrounding conditions develops and supports our personalities, interpersonal relationships, interpersonal adaptations and common actions in searching ways of professional work and the realisation of other life goals and thus develops our identities.

We as human beings spend most of our lives in different social groups. Every group represents a special entirety of systems among the individuals.

### 1. Uvod

Zmožnost učinkovitega komuniciranja z ljudmi postaja v sodobnem svetu vedno pomembnejša. Odnosi med ljudmi so vedno bolj zapleteni in raznoliki, tradicionalni hierarhični vzorci komuniciranja počasi izginjajo. Vedno več ljudi trpi zaradi občutka izoliranosti in osamljenosti, saj ustvarjanje zadovoljajočih medosebnih odnosov, ki temeljijo na enakopravnosti partnerjev, zahteva precej spretnosti. Spretnosti v medosebnih odnosih so v veliki meri rezultat učenja v zgodnjem otroštvu, kasneje pa jih izvajamo bolj ali manj avtomatično in o njih ne premišljujemo. Komunikacije se učimo vse življenje. V preteklosti je bil poudarek na učenju komunikacije izredno majhen. V družini, šoli in med vrstniki smo se kot otroci učili z gledanjem, poslušanjem, posnemanjem svojih vzornikov in z vsrkavanjem njihovih napak.

Spretnosti v komuniciranju z ljudmi se ni mogoče naučiti le z branjem ustreznih literatur in opazovanjem drugih, temveč je potrebno izkustveno učenje. Tega se lahko učimo v manjših skupinah in naj bi postalo osnova našega vzgojno-izobraževalnega sistema.

Bistvo in teža sodobnih komunikacijskih procesov se prenaša na stanje "iz oči v oči", torej na procese, ki spadajo v medosebne komunikacije. Zaradi tega je preučevanje komunikacij vedno bolj naslonjeno na zakonitosti dinamike manjših skupin, kjer se informacije nenehno izmenjavajo ter potekajo horizontalno in ne vertikalno. Ti procesi so povezani tudi z načeli sodobnih demokratičnih odnosov, ko ni več zaželeno vzdrževati avtoritativnosti z vertikalnim enosmernim pretokom informacij.

Človek je družbeno bitje in večino svojega življenja preživi v različnih skupinah, najprej v družini, v šolskih skupnostih, zbiramo se v skupine vrstnikov, znancev in prijateljev, delovne skupine, oblikujemo si lastne družine itd. Vse skupine močno vplivajo na nas in nam nalagajo specifične oblike socialnih interakcij. Ljudje praviloma ne vstopamo v skupine in jih ne oblikujemo le zaradi zunanje prisile, temveč zaradi lastnih potreb. Ljudje v skupinah (Ule, 1994, str. 226):

- zadovoljujemo svoje osnovne socialne potrebe,
- uresničujemo različne specifične kulturne potrebe in interese, načrte, delovne naloge, pa tudi porabo dobrin, potrebo po zabavi,
- ustvarjamo male socialne mikrosvetove, kjer dobijo naše potrebe in želje, naša dejanja in obnašanje svoj smisel.

V začetku so se pripadniki naše vrste organizirali v skupine, da so lažje preživeli. Tedaj se je to dogajalo pod pritiskom naravne selekcije, lahko si npr. zamislimo, da so se ohranili in preživeli tisti, ki so prevzeli navado skupinskega življenja. Toda združevanje v skupine se je z razvojem družbe razvijalo in zajemalo vse bolj zapletene oblike. Danes je vsakdo član večjega števila skupin.

Skupine pa so tudi same "družbe v malem", saj se v njihovih strukturah odražajo tudi obsežnejše družbene strukture in odnosi, ne le potrebe in interesi ljudi, ki se vanje združujejo.

Poznamo veliko različnih definicij socialne skupine. Največ definicij poudarja, da skupino sestavlja več ljudi, ki so v medsebojni interakciji. Bistvo te interakcije je odnos "iz oči v oči" (face to face). Skupina je sestavljena iz ljudi, ki se doživljajo kot povezana celota v času in prostoru, medsebojno se sporazumevajo in sodelujejo. V skupini obstajajo določena pravila obnašanja, mnenja, prepričanja, vrednote, norme in način vodenja. V njej najdemo določeno delitev statusov in vlog. Člani skupine imajo skupne težnje in skupinske cilje (Barker, 1987, str. 159).

### 2. Značilnosti majhne skupine

Sestavljajo jo trije ljudje ali več (do 7), ki sodelujejo drug z drugim, z voditeljem ali brez njega, tako da vsak vpliva na drugega. Bistvo majhne skupine je, da vsak član sprejema drugega, da reagirajo drug na drugega in tako oblikujejo skupino.

Osnovne sestavine oz. značilnosti majhne skupine so:

- *interakcija* – vzajemni odnos, ki je nenehno navzoč med člani skupine,
- *percepcija*, ki pomeni zaznavanje skupine in samega sebe kot člana skupine,
- *oblikovanje norm – pravil*, ko člani skupine reagirajo na druge člane na standardne načine, ki veljajo v določeni kulturi. Na ta način se izognejo določenim sankcijam.
- *vloge* se razvijajo znotraj skupine in pomenijo določeno pozicijo znotraj skupine,
- *afektivno-čustvene reakcije* se izražajo v čustvih naklonjenosti in nenaklonjenosti med člani skupine,
- *izmenjava ciljev*, ko skupina razvija cilje v skladu z normami skupine (Kristančič, 1998, str. 101).

Barkerjeva (1987, str. 160) deli skupine na dva tipa glede na to, ali je skupina sestavljena formalno ali neformalno: primarne skupine in diskusijske skupine.

Manjše skupine oblikujemo za učinkovitejše in hitreje reševanje problemov, saj te delujejo bolj ustvarjalno. Velike skupine pa oblikujemo takrat, ko bi radi na osnovi številčnejših idej dosegli celovito rešitev. Uspešnost skupine je odvisna od sestavljenosti problema in stopnje heterogenosti članov skupine.

Za skupinsko delo se odločamo, ko ni znan način reševanja, ko niso znane možne rešitve problema, ko so cilji reševanja problemov neusklajeni, ko je treba reševati konfliktno situacijo. Pri oblikovanju skupine moramo upoštevati: velikost oziroma število članov skupine, strukturo članov skupine, tehniko izbire članov in cilje, ki jih želimo doseči.

### 2.1. Sporazumevanje

Medsebojno komuniciranje je osnova za delovanje majhne skupine. Vsakemu udeležencu je moramo omogočiti, da posreduje svoje misli, ideje, čustva in stališča.

Nujno je razvijati sposobnosti vzajemnega poslušanja in slišanja. Medsebojno sporazumevanje – komunikacija v manjši skupini temelji na govoru in poslušanju.

### 2.2. Norme – pravila

V vsaki skupini se izoblikujejo tudi značilna mnenja, prepričanja, vrednote in norme, ki naj bi veljale za vse člane v skupini. Norme so pravila, ki se razvijajo v skupini in so edinstvena zanj, temeljijo na vzajemnem delovanju njenih članov.

D. Feldman, raziskovalec majhnih skupin je ugotovil, da se norme razvijejo iz štirih glavnih razlogov (Barker, 1987, str. 165):

1. olajšajo – pospešijo obstoj skupine in skupino ščitijo pred zunanji vplivi,
2. razvite in uveljavljene so, če so bolj napovedljive, kot se od članov pričakuje,
3. razvite so, če skupini pomagajo, da se izogne zadregam medsebojnih problemov,
4. izražati morajo osrednje vrednote skupine – poudariti, kaj je značilno za identiteto skupine.

### 2.3. Struktura skupine

Vsako skupino si lahko predstavljamo kot mrežo, ki jo sestavljajo posamezni člani skupine ter njihovi medsebojni odnosi. Tako ima vsak posamezni član skupine določeno mesto ali položaj v skupini (skupinska pozicija), vsak član ima svojo vlogo v skupini in vsak član ima določeno moč ali vpliv v skupini. Skupine so navznoter razčlenjene celote ali sistemi: pravimo, da ima vsaka skupina svojo skupinsko strukturo. Skupinska struktura je razčlenjen sistem posameznih položajev, vlog in vplivov. Vloge, položaji in vplivi se kažejo v medsebojnih odnosih med člani in so tesno povezani s komunikacijo. V nekaterih skupinah so ti odnosi organizirani izrazito hierarhično, tako, da imajo posamezni člani višje položaje in močnejši vpliv.

Struktura vlog je ena najpomembnejših norm, ki jo lahko skupina razvije. V vsaki skupini se razvijajo določene funkcijske vloge, ki služijo neizgovorjenim ciljem skupine, da bi ta lahko nadaljevala delo.

L. Barker je v svoji analizi funkcijske vloge razdelila v dve kategoriji (1987, str. 166-167):

- *vloge, ki so osredotočene na naloge in cilje skupine* in
- *vzdrževalne, ohranjevalne vloge*, ki obravnavajo čustva posameznika in emocionalno obnašanje skupine.

Skupina je uspešna le, če obe kategoriji vlog delujeta vzajemno.

Vloge, ki so osredotočene na naloge in cilje skupine, vsebujejo:

- *posredovalca informacij*, ki ocenjuje nastope drugih;
- *iskalca informacij*, ki postavlja skupini vprašanja, išče mnenja, dopolnitve, ki se nanašajo na pojasnjevanje vrednot predlogov, idej;
- *porabnika*, ki poskuša združevati prispevke ostalih in išče posplošitve;
- *iniciatorja*, ki daje nove ideje in nove rešitve;
- *analizatorja*, ki pojasnjuje, primerja, razvija pomene, predstavlja predloge.

V analizi vzdrževalno-ohranjevalnih vlog se pojavljajo:

- *vzdrževalec skupine*, ki se vedno odziva na impulze in vzdržuje aktivnost;
- *aktivni poslušalec*, ki v primernem času sproščujoče sodeluje, pove tudi šalo;

- *harmonizer*, ki zmanjšuje razlike ali napetosti ter skupino pomirja;
- *pridrževalec vrat*, ki skrbi za odprtost diskusije, da lahko vsakdo sodeluje;
- *kompromisor*, ki nastopa, kadar pride do večjih sporov in išče skupne točke;
- *zastopnik javnosti*, ki nekako stoji na frontni črti in prenaša odločitve v javnost.

Poleg teh pa v skupini nastopajo tudi disfunkcijske vloge, ki so naperjene proti konstruktivnemu sodelovanju v skupnem delu. Imajo lahko različne vzroke. Med najpogostejšimi so (Barker, 1987, str. 167-168):

- *agresor, napadalec* – oseba, ki se bojuje za svoj status s tem, da kritizira napada druge, daje sovražne izjave o skupini ali posamezniku, znižuje lastne vrednosti ali statuse drugih, poskuša stalno dominirati;
- *blokator* – ovira nadaljnji razvoj skupine z umikanjem k obrobni problemom, vsiljuje osebne izkušnje, ki niso v zvezi z obravnavanim problemom, trdovratno vztraja pri enem stališču, zavrača ideje zaradi čustvenih predsodkov;
- *tekmovallec*, ki tekmuje z drugimi člani, da bi pridobil pozornost, kaže napetost;
- *posebni branilec*, ki uvaja ali podpira predloge, ki so povezani z lastnimi ozkimi nazori ali filozofijo, lobijejsko vedenje;
- *zabavljajč*, ki s svojo klovnovsko vlogo moti skupino, uganja burke, dvotipe, s svojim vedenjem neprestano prekinja delo;
- *unikalec* – oseba, ki ne želi sodelovati v skupini, se odmika od teme, njegovo vedenje je indiferentno, pasivno, omejeno zgolj na zunanje formalnosti;
- *monopolizer* – oseba, ki poskuša pritegniti skupino z glasnim, obilnim govorjenjem, ekstremnimi idejami in nenavadnim vedenjem.

Teh klasifikacij, ki so namenjene zgolj za pomoč pri opazovanju, nikakor ne smemo presojati, kot utrjene vloge, temveč kot spreminjajoče se vedenje.

#### 2.4. Odločanje v skupini – vloga vodenja

Najvažnejša pa je vloga voditelja. V vsaki skupini in v vsaki skupnosti se srečujejo različni ljudje – člani, vsak s svojimi nagnjenji, zmožnostmi in interesi. Skupinsko delovanje je lahko učinkovito, če znajo člani skupine uskladiti lastne potrebe in cilje, lastne interese in hotenja z interesi in hotenji drugih. Pogosto je treba v skupini reševati probleme, ki se tičejo vseh članov. Tedaj se mora skupina odločiti, kaj naj stori, kakšno naj bo delovanje njenih članov. Razlikujemo dva temeljna načina odločanja v majhnih skupinah: dogovarjanje in vodenje. O dogovarjanju govorimo tedaj, kadar imajo vsi člani skupine enake možnosti in enak vpliv na odločitev. Če so vsi enakega mnenja, odločitev in dogovor nista težavna. To se

zgodí le redko. Zato se pri dogovarjanju pogosto zatekamo k večinskemu odločanju. Značilen primer takega odločanja je glasovanje – v skupini je sprejeta tista odločitev, za katero je največ glasov.

V mnogih primerih, zlasti tedaj, kadar želimo ohraniti skupinske pravice manjšin in posameznikov, pa je ustrežnejša uporaba odločanja s soglasjem. Odločanje s soglasjem zahteva, da neko odločitev podprejo vsi člani skupine, dogovarjati se je treba tako dolgo, dokler odločitev ni sprejemljiva za vse.

Odločanje v skupini navadno temelji na vodenju. Za vodenje je značilno, da imajo določeni posamezniki več možnosti, da vplivajo na odločitev kot drugi. Take posameznike označujemo kot vodje. Vodenje lahko opišemo kot vse tiste oblike vedenja, ki vodijo skupino na poti doseganja njenih ciljev. Vodja je običajno oseba, ki v največji meri vpliva na aktivnost določene skupine, institucije ali množice in ji olajša doseganje zastavljenih ciljev, medtem ko pripadniki teh socialnih enot večinoma sledijo predlogom, napotkom ali ukazom vodje. Vloga in naloge vodje so v veliki meri odvisne od skupin, ki jih vodi. V socialni psihologiji najdemo različne definicije vodje, ki poudarjajo te ali one naloge ali funkcije vodje v skupini. Gibb (1969) v svojem pregledu navaja (Ule, 1994, str. 237) naslednje pristope k *definiciji vodje*:

- Vodja je dominantna oseba v skupini glede na moč in vpliv, s katerim deluje na obnašanje in aktivnost drugih.
- Vodja predstavlja centralno osebo za člane skupine, ego – ideal skupine. Tu je poudarjen identifikacijski odnos med vodjem in vodenimi.
- Vodja je oseba z najbolj pozitivnim sociometričnim statusom v skupini, je najbolj priljubljen član skupine. Poudarjen je emocionalni odnos med vodjem in vodenimi v skupini.
- Vodja je oseba, katere vpliv skupina prostovoljno sprejema. To definicijo zastopajo mnogi socialni psihologi in predlagajo zato razlikovanje med pojmom vodja (leader) in poglavar (head). Razlika med njima je predvsem v tem, da je vodja sprejet v skupini in vzdržuje svoj položaj z neformalno avtoriteto in svojimi osebnimi kvalitetai. Poglavar (šef) vzdržuje svoj položaj s formalnimi kriteriji in sredstvi.

Že iz prikaza teh definicij izhajajo mnogovrstne vloge in naloge vodij v skupini. Tako so različne raziskave vloge vodij in odnosov med vodjem in vodenimi pokazale, da lahko govorimo predvsem o treh vrstah nalog vodij: *psiholoških, socialnih in strokovnih*.

Mnoge študije navajajo, da so vodje bolj inteligentni, imajo ustrezno znanje in večje verbalne sposobnosti kot drugi člani skupine. Bolj se vključujejo v socialne situacije, so bolj dominantni, kooperativni in popularni v skupini. Nasploh so visoko motivirani, vztrajni in kažejo visoko iniciativnost. Na vodenje vplivajo tudi socialni dejavniki (Kristančič, 1998, str. 104).

Na podlagi interakcijske procesne analize so strokovnjaki odkrili dve vrsti vodenja: storilnostno in socialno-emocionalno vodenje. Ugotovitve kažejo, da je

vloga vodje odvisna od situacije. Storilnostni ali na naloge osredotočeni vodja ima ponavadi organizacijsko ali institucionalno določeno nalogo. Najboljša vloga vodij je tista, v kateri se združujeta storilnostna in socio-emocionalna usmerjenost.

Način vodenja določa tudi različno vedenje in delovanje skupine. *Avtokratsko vodenje* zmanjšuje solidarnost, izvirnost in motivacijo članov skupine. Morala skupine je nizka, več je agresivnosti in destruktivnosti med člani skupine. *Demokratsko vodenje* spodbuja večje sodelovanje, zadovoljstvo, solidarnost, iniciativnost in motivacijo članov skupine. *Dopuščajočje vodenje – lesser fair* znižuje delovanje članov skupine, morala je nizka in vedenje članov skupine je moteče.

Kristančičeva (1998, str. 105) vodje deli po stilu vodenja na tiste, ki bolj spodbujajo sodelovanje s člani skupine, in na tiste, ki ne sodelujejo s člani skupine. Vodje, ki spodbujajo sodelovanje s člani skupine, so dopuščajočji, prijateljski, medtem ko so vodje, ki ne sodelujejo s člani skupine, vzvišeni, direktno usmerjajo in kontrolirajo člane skupine.

Avtorji, ki se ukvarjajo z raziskovanjem spretnosti uspešnega vodje, navajajo lastnosti učinkovitih vodij, kot npr.: sposobnost osebnega obnašanja, spretnost komuniciranja, sposobnosti oblikovanja enakopravnih odnosov, sposobnosti organizacije in sposobnosti samoizobraževanja.

Mnogi avtorji so razvili različne metode in tehnike analiziranja skupinske dinamike ter opredelili funkcije in vloge posameznikov v njej. Njihove analize nam lahko služijo kot usmeritev za lastno opazovanje in opazovanje skupin. Nekatere vloge so določene kar s kulturo okolja, kot npr.: starostne, sorodstvene, položajne in podobno. Pri metodi spoznavanja vlog se preučevalci najpogosteje naslanjajo na procese komunikacij, saj je komunikacija temeljni proces v vsaki skupini. Komunikacijski proces se pogosto definira tudi kot transfer pomena oziroma transfer energije med člani skupine. V skladu s tako definicijo lahko tudi skupinsko aktivnost pojmujejo kot komunikacijo. Hkrati komunikologi pojmujejo komunikacijo kot akomodacijo, integracijo, način kontrole in podobno (Trček, 1998, str. 64).

### 2.5. Skupinsko reševanje problemov

Za to obliko reševanja problemov se odločamo, ko rešujemo določene probleme, ki jih lahko učinkoviteje rešujemo v skupini, kot če bi jih reševali individualno. Pri reševanju problemov moramo slediti pravilnemu zaporedju.

Da bi lahko v vzajemnih odnosih skupaj in kreativno reševali probleme, moramo upoštevati določene zahteve.

Ustvarjalno reševanje problemov vsebuje naslednje korake, ki so zasnovani na Deweyevem vzorcu reflektivnega razmišljanja:

1. definiranje problema,
2. omejitev teme,

3. analiza podatkov,
4. oblikovanje kriterijev za možne rešitve,
5. predlaganje možnih rešitev,
6. preverjanje individualnih rešitev glede na sprejete kriterije,
7. izpeljava in
8. vrednotenje učinkovitosti rešitve.

Kljub pravilnosti standardnega postopka, njegova uporaba ne zagotavlja rešitev brez napore. Mnogo drugih dejavnikov vpliva na delovanje in izide skupin za reševanje problemov. Med njimi so: osebnost, povezanost, spopad – konflikt, soglasje – prilagajanje in komunikacijska omrežja.

### 3. Analiza vzajemnega delovanja majhne skupine

V tem delu bomo predstavili delovanje dveh majhnih skupin, ki sta bili oblikovani v prvem razredu pri pouku slovenskega jezika. Poskušali jih bomo analizirati na osnovi teoretičnih izhodišč komunikacije v manjši skupini.

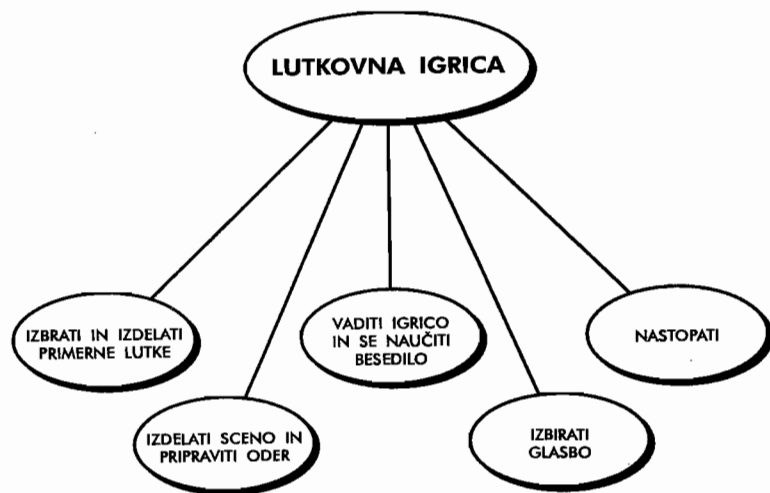
Delo v skupini je pogosta in priljubljena oblika dela, ki se v naših šolah vse bolj pogosto uveljavlja. Lahko rečem, da je to posebna oblika dela, ki se ga moramo neprestano učiti. Učimo se ga lahko iz knjig, z opazovanjem drugih v skupini, aktivnim sodelovanjem, na predavanjih, seminarjih in podobno. Največ pa se ga naučimo, če skrbno opazujemo dogajanja v lastni skupini, tam kjer sami delujemo. Lotevamo se ga takrat, ko pot reševanja, rešitev, število rešitev in način reševanja niso znani.

Tako smo se tudi v našem razredu z učenci in učenkami prvega razreda ob bližajočih božično-novoletnih praznikih lotili priprave lutkovne igrice v manjših skupinah po predhodni obravnavi berila pri slovenskem jeziku.

Obravnavali smo kratko zgodbo Svetlane Makarovič: Čakamo Dedka Mraza. Utrjevali smo glasno branje in branje po vlogah. Učenci so se zelo živeli v vloge, zato smo se odločili, da bi skupaj pripravili lutkovno igrico. Med učenci je kar završalo: "Super! Jaz bom zajček! Jaz bom sraka! Jaz bom volk!..."

Ker v zgodbi nastopa malo oseb, sem se odločila, da bomo lutkovno igrico pripravljali v manjših skupinah, da bi bili vsi učenci aktivni. Kajti aktivnosti lahko potekajo istočasno v vseh skupinah in jih je v istem trenutku toliko, kot je skupin. Izračun nam lahko pove, da se v istem trenutku lahko izraža verbalno, neverbalno ali integrirano toliko učencev, kot je skupin. Med učenci prihaja do spontane horizontalne komunikacije.

Vsi učenci so dobili enako nalogo: priprava in predstavitev lutkovne igrice Čakamo Dedka Mraza. Pogovorili smo se, kako bomo delali, skupaj smo izdelali načrt in ga napisali na tablo:

**Učni cilji:**

- Učenci spoznajo slovensko mladinsko književnost.
- Učenci se preko doživetja gledališča učijo gledališče ceniti in v njem uživati.
- Učenci spoznajo dramsko besedilo S. Makarovič: Čakamo dedka Mraza.
- Naučijo se brati besedilo tako, da z glasom karakterizirajo osebe.
- Razvijajo estetski čut.
- Razvijajo kulturo medsebojnega dogovarjanja in strpne izmenjave mnenj.

**Dejavnosti, ki so potekale med pripravo igrice:**

- Učenci so zbirali material in iz njega izdelali lutke.
- Naredili so sceno.
- Povabili so goste – sošolce na predstavo in izdelali vstopnice.
- Doživeto so odigrali lutkovno igrico.

**Trajanje, nastajanje lutkovne igrice v skupini:** 8 ur.

**Kraj dogajanja:** učilnica.

**Pripomočki:** ploske lutke, ročne lutke, drevesa, panoji, odpadki (rdeča cunja, steklenica coca cole, srebrna žlica, pomarančna lupina, star čevelj, kurje pero, volna,...).

Nato so se učenci razdelili v štiri skupine. Omejeni so bili z velikostjo skupine. Vsaka skupina je imela pet članov. Kajti raziskave kažejo, da skupine sestavljene iz petih članov dosegajo znatno višjo stopnjo soglasnosti pri izboru rešitev kot pa skupine sestavljene iz dvanajstih ali več članov. V večjih skupinah lahko izražajo svoje mnenje samo energični posamezniki. V manjših skupinah pa naj bi imel vsak

posameznik dovolj prostora in širine za izražanje svojih mnenj. Tudi stopnja avtokratskega vodenja narašča z večanjem skupine.

Skrbno sem opazovala dve skupini in si zapisovala učenčeve reakcije med delom. Opazovanje sem osredotočila v glavnem na:

- razpoloženje v skupini (sodelovanje učencev),
- način komuniciranja (način poslušanja in način povratne informacije),
- hitrost izvedbe naloge,
- kakovost naloge,
- način predstavitve in
- sprejem dobljenih navodil za delo.

Obe skupini sta bili heterogeni po spolu. V prvo skupino so bili vključeni učenci, ki so imeli podobne interese, vrednote in stališča. Kazali so poseben interes do lutkarstva in so bili zelo motivirani za delo. Samostojno so se odločili, v kateri skupini in s kom bodo sodelovali.

Druga skupina pa je bila oblikovana iz ostalih učencev, ki se niso želeli vključiti v nobeno skupino in niso kazali posebnega interesa za izvedbo naloge. V to skupino je bil vključen tudi učenec, ki je zelo tih, neopazen in osamljen v razredni skupnosti.

Prva skupina se je takoj lotila dela. Neformalno si je razdelila vloge, postavila cilje, izbrala način vodenja, vzpostavila komunikacijo in izdelala načrt dela.

Učenci so skupaj izdelali lutke in pripravili sceno. Delo je lepo teklo. Igralci so se naučili besedilo. Vadili so po pouku in v podaljšanem bivanju. Tudi od doma so prinašali nove ideje in pripomočke (scenske elemente: staro žlico, volno, čevelj, steklenico...).

Socialno-emocionalna klima v skupini je bila zelo ugodna. Učenci so dobro sodelovali med seboj, si pomagali, se dopolnjevali, niso se prepirali, tudi pri izbiri vlog ni bilo opaziti egoizma. Razpoloženje v skupini je bilo zelo delovno in ustvarjalno. Komunikacija med učenci je bila spontana, sproščena, odprta in tekla je v vseh smereh. Učenci so se med seboj poslušali. Vsaki ideji so prisluhnili. Med njimi je vladal prijateljski odnos. Nihče se ni bal izraziti svojega mnenja, ker so bili učenci v tej skupini zelo pozitivno naravnani. Že na začetku so bila vsem učencem v tej skupini navodila zelo jasna. V skupini ni bilo formalnega vodje. Vodenje je prehajalo od enega učenca na drugega.

Dva učenca (učenec in učenka) pri igrici nista imela besedne vloge. Tudi drugače pri pouku nista preveč komunikativna. V igrici sta predstavljala drevesa – gozd. Vendar sta se zelo izkazala pri izdelavi lutk. Nisem imela občutka, da bi se počutila v skupini manj pomembna, kajti brez njiju lutke ne bi bile tako lepo izdelane.

Do prevzete naloge so bili vsi člani skupine odgovorni. Med seboj so se spodbujali, si pomagali in podpirali. Tudi domače zadolžitve so jemali zelo resno in se spraševali: npr. Ali si prinesel lutke, kaj pa žlico, volno,...?

Igrico so pripravili v krajšem času, kot je bil sprva predviden za predstavitev, zato so imeli čas za utrjevanje, ustvarjalni zaključek zgodbe, pripravo vstopnic in gledališkega lista. Pripravili so tudi pozdravni govor. Njihova predstavitev je bila zelo domiselna, tako da smo se počutili kot v pravem lutkovnem gledališču.

Po začetni tremi so odlično zaigrali igrico in poželi velik aplavz med ostalimi sošolci. Na svojo igrico so bili po zaključku zelo ponosni, saj so nastopale njihove lutke, njihova glasba in scena. V tej igrici je bilo čutiti skupinsko delo, pozitivno soodvisnost in doživljanje medsebojne podpore.

Razpoloženje v drugi skupini je bilo precej razposajeno, nedelovno. Skupina ni bila usmerjena na svojo nalogo. Nalogo so smatrali kot priložnost za vsakdanje pogovore. Pogovarjali so se o vsem, kar jim je padlo na pamet (o darilih, včerajšnji nogometni tekmi, kje so bili popoldne...). Komajda so se poslušali. Vsak je želel povedati svoje mišljenje, predvsem zato, da bi okrepil svoj položaj. En učenec pa je bil povsem pasiven in se ni vključil v pogovor. Nihče ni dobro vedel, kaj naj stori. Učenci so pričakovali usmeritve in dodatna pojasnila v zvezi s tem, kaj morajo storiti. Vnel se je hud prepir pri izboru vloge. Dva učenca sta hotela igrati isto vlogo – volka. Zato sem učencem v tej skupini formalno določila vloge in naloge. Posebej sem določila vodjo skupine, ki naj bi bil osredotočen na cilj – izvedbo lutkovne igrice in koordinatorja, ki skrbi, da so pri nastajanju lutkovne igrice vključeni vsi učenci.

Učenci in učenke v tej skupini so delali drug mimo drugega, neodvisno. Vsak sam se je naučil svojo vlogo in izdelal lutke za svojo predstavo, en učenec jo je prinesel kar od doma. V skupini je bil delež treh učencev večji, dva učenca pa sta bila pasivna in se nista vključila v nastajanje igrice, tudi na naloge sta pozabila. Potrebovala bi vodenje.

Skupina se ni sestajala. Skupno je delovala samo na predstavitvi. Scena njihove igrice je bila skromna in prirejena od drugih skupin. Z igrico so odlašali, češ, da še niso pripravljene. Ko so bili postavljeni pred dejstvo, so improvizirali, med njimi je vladal nesproščen odnos. Zato niso bile redke izjave: "Zdaj sem jaz na vrsti! Ali ne vidiš, da ni tako, kot misliš! Umakni se!"

Te lastnosti ne moremo posploševati na osnovi primerjalne analize dveh skupin. Namen analize je izboljšati učinkovitost za uspešnejše učenje. Ob pregledu dogajanj v skupini sem prišla do ugotovitve, katera vedenja ohraniti in katera spremeniti, dopolniti. Omenjene težave druge skupine so bile pričakovane, kajti motivacija in primerno varno počutje učencev v tem razvojnem obdobju igra zelo pomembno vlogo.

Delo v skupini je nudilo veliko možnosti za navajanje na kulturno komuniciranje, za razvijanje prijateljstva, tovarištva, medsebojne pomoči in vzajemnosti. Učenci so pridobivali znanje samostojno, s svojo lastno aktivnostjo. Posamezni učenci so presenetili s svojimi ustvarjalnimi in izvirnimi dosežki, tako na likovnem kot na literarnem področju.

Z analizo delovanja obeh skupin sem spoznala lastnosti učinkovitih in neučinkovitih skupin:

UČINKOVITA SKUPINA	NEUČINKOVITA SKUPINA
Skupinsko vzdušje je prijetno, napetosti so redke. Delovno vzdušje povečuje učenčevo prizadevanje in njegovo zanimanje. Znamenj dolgočasje ni.	Skupinsko vzdušje je dolgočasno. Skupina ni usmerjena na svojo nalogo. Pogosto nastopajo napetosti.
Naloge in cilji so jasni vsem učencem in z njimi soglašajo.	Iz pogovorov težko ugotovimo, kaj so naloge in kakšen je njihov cilj.
Komunikacija je spontana, odprta in teče v vseh smereh. Učenci se med seboj poslušajo. Vsaki ideji prisluhnejo. Nihče se ne boji izraziti svojega mišljenja.	Komunikacija je previdna, zadržana ali povsem zavrta. Učenci se komajda poslušajo.
Skupina sprejema razlike v mišljenjih. Ne izogiba se konfliktov, poskušajo jih skupaj odpraviti.	Konflikte potlačijo.
Že na začetku dela so vsem učencem navodila za delo jasna in jih sprejemajo.	Nihče dobro ne ve, kaj naj stori. Tudi ko se soočajo z odgovornostmi, ostaja dvom, ali se jim skupina mora podrediti. Prihaja do nejasnih odločitev.
Večina sklepov je sprejeta z usklajevanjem. Zato je tudi rešitev sprejemljiva za vse.	
Vodenje prehaja od enega člana na drugega, ni borbe za moč in prevlado.	Vodja si vodenja ne pusti odvzeti. Poskuša vse, da bi obdržal svojo moč, položaj in svoj prav.
Skupina je sama kritična in nenehno spremlja svoje delo in išče boljše rešitve.	Skupina se izogiba razpravi o lastni funkcionalnosti. Ima se za nezmotljivo in pogosto njeni člani kritizirajo druge.

Da bi ugotovila komunikacijsko počutje posameznih učencev v skupinah, sem jim po končanem delu zastavila dve vprašanji:

- Kaj mi je bilo pri delu v manjši skupini všeč?
- Kakšne težave sem imel/a?

Pri prvem vprašanju so na prvo mesto postavili delo v skupini tudi učenci druge skupine. To so bili najpogostejši odgovori. Opazila sem, da je vsak učenec pri odgovoru na to vprašanje obvezno zapisal tudi tisto, s čimer se je posebej izkazal, kar mu je dobro uspelo (izdelal lutko, dobro zaigral svojo vlogo, uveljavil svoj vzorec, igra, lutkovna igrica,...).

Citat učence: "Delo v skupini je bilo prijetno in zanimivo." Eden izmed učencev je opisal: "Ko smo delali v skupini, nam je bilo lažje. Delo smo si razdelili. Bolje smo se spoznali. Bilo je lepo."

Iz odgovorov je razvidno, da je bilo učencem najbolj všeč tisto, kar pogrešajo pri običajnem pouku. Zakaj? Delo v skupini jim je bilo prijetno, zanimivo in učinkovito, ker poteka kot naravno učenje (učenje v vsakdanjem življenju).

Šolsko učenje pa je precej drugačno. Učenci se sicer učijo v večjih skupinah, vendar pogosto drug ob drugem, med njimi poteka šibka komunikacija, pri učenju so pogosto prepuščeni sami sebi.

Najpogostejše težave pa so bile: trema na predstavi, premalo časa. Učencem je bilo težko nastopati pred sošolci in sošolkami, imeli so tremo. Doslej niso imeli možnosti (pomanjkanje izkušenj). Učenci druge skupine pa so enoglasno odgovorili, imeli smo premalo časa. Pomembno dejstvo je, da je potreben čas za razvoj zadovoljive skupine.

S primerjalno analizo obeh skupin sem ugotovila, da je sodelovanje osnovna metoda dela v manjših skupinah. Razumljivo, da je delež posameznega člana skupine pri končni ustvaritvi različen, odvisen od posameznikovih osebnostnih lastnosti in vloge, ki jo prevzema v skupini. Vendar moramo gledati na delež posameznika v ustvarjalnem procesu skupine razvojno. To je proces, v katerem se posamezen učenec ob ustrezni učiteljevi usmeritvi in podpori postopoma vključuje in prevzema odgovornejše vloge oziroma se usklajuje s skupino, dopušča možnosti drugim, upošteva druge.

#### 4. Zaključek

Ugotovili smo, da je bilo delo v manjših skupinah učencem všeč. To so potrdili učenci z odločitvijo, da bodo v prihodnje še pripravili podobne predstave.

Učenci niso pridobivali samo na kognitivnem, ampak tudi na psihosocialnem področju. Vsak učenec nosi v sebi nekaj, v čemer se lahko izkaže, v čemer je lahko uspešen. Umetnost je v tem, da to odkrijemo, mu omogočimo, da to pokaže in doživi uspeh.

V obdobju od 7. do 15. leta otrok svoje sposobnosti vrednoti predvsem po tem, kakšen uspeh doživlja pri šolskem delu med vrstniki. Ob uspehu krepi samozavest in tako postopoma oblikuje pozitivno samopodobo. Zato je doživljanje uspeha tako zelo pomembno. Delo v manjših skupinah je zagotovo didaktični model, ki to omogoča. Če bo takšen način dela postal prihodnost, potem bomo z njim lahko zagotovo zadovoljni, saj omogoča spoznavanje učencev med seboj, razvoj skupinske identitete, doživljanje medsebojne podpore, spoštovanje razlik med učenci, doživljanje sinergije. Seveda pa bo ob tem treba misliti na vse tisto, kar je učencem

povzročalo težave (čas, trema na predstavi, egoistično vednje pri nekaterih učencih, pasivnost) in to vnaprej upoštevati pri načrtovanju dela v skupinah.

#### LITERATURA

1. Barker, L.: Communication, Autburn Univ., Prentice – Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1987.
2. Brajša, P.: Pedagoška komunikologija, Glotta Nova, Ljubljana, 1993.
3. Brocher, T.: Skupinska dinamika in izobraževanje odraslih, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1972.
4. Kristančič, A.: Individualna in skupinska komunikacija, Združenje svetovalnih delavcev Slovenije, Ljubljana, 1999.
5. Kristančič, A.: Osnove in elementi svetovalne komunikacije, Združenje svetovalnih delavcev Slovenije, Ljubljana, 1998.
6. Lamovec, T.: Spretnosti v medosebnih odnosih, Zavod Republike Slovenije za produktivnost dela, Ljubljana, 1991.
7. Mandić, T.: Psihologija komunikacije, Glotta Nova, Ljubljana, 1998.
8. Randall, R.: Skupinska dinamika v skupnosti, Zveza kulturnih organizacij Slovenije in Višja šola za socialne delavce, Ljubljana, 1988.
9. Skalar, M.: Od besede do odnosa v medosebni šolski komunikaciji, Komunikacija in jezikovna struktura v šoli, Pedagoška akademija, Ljubljana, 1990.
10. Skalar, M.: Komunikacija v šoli, Študijsko gradivo, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Ljubljana, 1991.
11. Trček, J.: Medosebno komuniciranje – kontaktna kultura, Krona Plus, 1998.
12. Ule Nastran, M.: Temelji socialne psihologije, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana, 1994.

# Razgovor kot temelj uspešnega komuniciranja na sestanku

Pregledni znanstveni članek

UDK 316.77

**DESKRIPTORJI:** komunikacija, informativni in urejevalni sestanek, tehnike vodenja sestankov, sprejemanje, spraševanje in sporočanje na sestanku

**POVZETEK** - Prednost komuniciranja v obliki sestankov je predvsem v koordinaciji delovanja več posameznikov različnih znanj in specialnosti. Tako sestanek omogoča posamezniku ali skupini razširjati in pridobivati izkušnje na podlagi medsebojnega sodelovanja. V prispevku bom opredelila teoretična spoznanja, kako naj bi potekal pravilno organiziran sestanek s pripadajočimi elementi in kako velikega pomena je na sestanku pravilno vodena komunikacija med udeleženci, kajti komuniciranje na sestanku je pomembno za uspešno in učinkovito doseganje ciljev.

## 1. Uvod

Komuniciranje ima v času, v katerem živimo, zelo pomembno vlogo. V samem procesu komuniciranja ločimo več vrst pogovorov, ki jih uporabljamo na različnih področjih komuniciranja. Na področju poslovnega komuniciranja bom opredelila sestanek kot eno izmed oblik komuniciranja.

Sestanek je srečanje določene skupine ljudi, navadno večje, na katerem se o čem razpravlja, dogovarja, sklepa; in še – sestanek je zbor dveh ali več ljudi, ki imajo skupne cilje in kjer je govorno komuniciranje temeljni način za doseganje teh ciljev (Možina, 1998).

Uspešen sestanek mora doseči cilje, ki si jih je zastavil vodja ali sklicatelj in za to porabi kar najmanj navora in časa udeležencev. Udeleženci morajo uspešen sestanek zapustiti zadovoljni in odločni, da res opravijo, kar je bilo dogovorjeno.

Review

UDC 316.77

**DESCRIPTORS:** communication, informational and arranging meeting, techniques of leading of meetings, decision making, inquiring and communication at a meeting

**ABSTRACT** - The advantage of the communication in the form of meetings is in the coordination of different individuals of different knowledge and specialities. In this way a meeting enables an individual to widen and get experience on the basis of the communication among the participants. The article deals with the theory how a well-organised meeting with all the necessary elements should go on and how important the right communication among the participants is, because it is important for the attainment of the aims.

Sestanek mora biti organiziran tako, da omogoča vsakemu udeležencu aktivno sodelovanje in izražanje volje ter predlagati različne rešitve za doseg cilja, ki ga je zastavil vodja. Odveč pa je sestanek, na katerem se nič ne dogovori ali sestanek, na katerem je edini izid dogovor o sklicu novega sestanka.

Ker so sestanki draga oblika komuniciranja, jih moramo pripravljati zelo skrbno, (za zahteven sestanek je treba 3-5 ur priprav za eno uro sestanka), pazljivo izbirati udeležence, pravočasno uskladiti termine in natančno načrtovati potek od začetka do konca.

Da bo sestanek uspešen, je treba predhodno dobro razmisliti o naslednjem:

1. **Priprava na sestanek.** Dobra priprava na sestanek omogoča lažje vodenje. Vsebuje pripravo in posredovanje gradiva in vabil, pripravo prostora, predstavitev teme, sestavo dnevnega reda.
2. **Vsebina sestanka.** Sestanek se mora odvijati kot si je zamislil vodja in se čim manj oddaljevati od bistva oziroma problema, ki je obravnavan.
3. **Udeleženci sestanka.** Pomembno je, kdo so udeleženci: ali so nosilci kakršnekoli odgovornosti, kakšna je njihova motiviranost za sodelovanje in drugo.
4. **Vodja sestanka.** Obvladati mora situacijo, predvsem nasprotja in spore, ki se pogosto pojavljajo. Paziti mora tudi na časovni potek sestanka.
5. **Materialni pogoji.** Boljši so materialni pogoji, večje so možnosti, da bo sestanek uspel.

## 2. Sestanek kot ena izmed oblik komuniciranja

### 2.1. Vrste sestankov

Ločimo informativne sestanke, ki so namenjeni posredovanju informacij udeležencem in urejevalne sestanke, ki so namenjeni urejanju zadev in snovanju novih zamisli.

**Cilj informativnega sestanka** je, da udeležence seznanja z novimi usmeritvami, postopki, metodami, urejenostjo organizacije, s potekom načrtov, podvigov, projektov, s poročili o delovanju drugih enot in delovnih skupin, seznanja z novimi in posebnimi znanji in veščinami – seminarji, posvetovanja, usklajuje naloge delovnih skupin, enot organizacije ipd. in da predstavlja izdelke, zamisli, predloge.

**Cilj urejevalnega sestanka** je opredeljevanje zadev, priložnosti (izzivov) in težav (problemov), snovanje možnih rešitev za urejanje zadev, delitev dela, usklajevanje stališč, obvladovanje nasprotij, pogajanja, snovanje skupnih usmeritev konceptov, pravil delovanja, sprejemanje skupnih odločitev in ustvarjalno snovanje novih možnosti, usmeritev, pristopov.

## 2.2. Namen in cilj sestanka

Namen sestanka jemljemo kot temeljni, najpomembnejši in trajni cilj, katerega mu so podrejeni vsi drugi cilji. Za primer lahko navedem kot cilj sklenitev pogodbe med dobaviteljem in odjemalcem, določitev primerne cene, kakovosti in kvantitete pa kot glavnemu cilju oziroma namenu podrejene cilje.

Vsi udeleženci sestanka imajo interes doseči nek rezultat. Rezultat teh interesov, ki naj bodo med seboj usklajeni, je praviloma namen sestanka. Splošno velja za namen in cilje sestankov da so takšni, na katerih se bodo udeleženci potrudili zanje, naj bodo primerno zahtevni, vendar dosegljivi. Pomembno je tudi, da so cilji merljivi, ker cilj, ki ni merljiv tudi ni cilj, pri tem pa so lahko merila absolutna ali primerjalna, včasih zadostuje ocena primerne skupine.

## 2.3. Tehnike vodenja sestankov

Poznamo tri tehnike vodenja sestankov. Razlikujejo se predvsem v tem, kdo ima največji vpliv na odločanje in s tem na spreminjanje sklepov.

1. *Avtokratska tehnika vodenja sestanka.* Za omenjeni način je značilno, da o vsem odloča posameznik oziroma ožja skupina ljudi, vodja si prilašča pristojnosti in vsiljuje udeležencem sklepe od katerih ne odstopa. Prepričan je, da je najspodobnejši in da so ostali udeleženci prisotni zaradi njega, da jim pove svoja stališča. Mnenja in stališča prisotnih ga ne zanimajo. Močno poudarja svoj "jaz" in meni, da ni sestavni del skupine. Pri avtokratski tehniki vodenja se udeleženci ne udeležujejo razprave spontano, temveč jo neposredno usmerja vodja. Vodja daje tudi odgovore na vprašanja in ne dovoli, da odgovarjajo oziroma jih tolmačijo udeleženci. S takim načinom dela je sestanek bolj podoben predavanju kot razpravi. Zato udeleženci na sestankih, ki jih vodi "avtokrat", ne sodelujejo, ne povedo svojih stališč in mnenj. Udeleženci sklepe sicer sprejemajo in tudi izvajajo, so pa prizadeti, ker avtokratski vodja ni upošteval njihovih sposobnosti.

2. *Demokratična tehnika vodenja sestankov.* To je tehnika, kjer je vodja v vlogi enega izmed udeležencev sestanka. Vodja začne in vodi razpravo. Udeleženci imajo možnost sodelovanja, lahko posredujejo svoje mnenje, kritike, predloge, ki jih skupina sprejme ali zavrne. Vodja usmerja potek razprave in spodbuja tiste, ki največ prispevajo k oblikovanju predlogov in stališč, ter jih povzame v imenu skupine.

3. *Neurejena (konfuzna) tehnika vodenja sestankov.* Pri tej tehniki vodenja je vodja izrazito nesistematičen, problemi niso nikoli do konca rešljivi, udeleženci v razpravi prevzamejo pobudo v svoje roke, sestanki so navadno dolgi, sklepe pa vsilijo najbolj agresivni udeleženci.

Poleg omenjenih treh tehnik vodenja sestanka nam praksa kaže razne različice vodenja sestankov. Te so:

- *togo vodenje sestanka* (neodstopanje od dnevnega reda niti za las),
- *prilagodljivo vodenje sestanka* (vodja se nenehno prilagaja udeležencem),
- *improvizirano vodenje sestanka* (podobno razpuščenemu vodenju – vodja sproti sestavlja dnevni red),
- *razpuščeno vodenje sestanka* (najslabša oblika vodenja – vodja nima izdelane priprave za sestanek),
- *odkrito vodenje razprave na sestanku* (odkrit način dela na sestanku – že v uvodu vse povedo),
- *zaprti sestanki* (omejene so aktivnosti udeležencev – udeleženci so utesnjeni),
- *drobnjakarsko vodenje sestanka* (nagnjenost vodje k drobnjakarstvu – po nepotrebnem hoče "razčleniti" problem).

## 2.4. Vedenje udeležencev na sestanku

Skupina na sestanku ni nikoli enotna glede starosti, spola, psihofizičnih lastnosti, znanja, delavnosti in idejne naravnosti udeležencev. Med udeleženci nastajajo razlike v njihovih pogledih in mnenjih, saj izkušeni delavci lahko obravnavajo vprašanja tehtneje kot novinci. Upoštevati je treba osebnostne značilnosti udeležencev, ki so energični, razburljivji, nervozni, neodločni, bojazljivi, pogumni, ker je zanje mogoče predvidevati, kako se bodo odzvali na različna stališča. Vodja naj opazuje in skuša razumeti udeležence sestanka ter jim pomagati, da se sprostijo in postanejo ustvarjalni.

Značilne vloge udeležencev, ki ovirajo delo in ne prispevajo k učinkovitosti in uspešnosti in jih mora vodja obvladovati, so:

- *prepirljivci:* nestrpni so do drugih udeležencev, trmasto vztrajajo na svojih stališčih in jih vznemiri stališče drugih;
- *vsevedci:* vsiljujejo okolju vtis, da vse vedo, se vtikajo v marsikaj, govorijo o svojih izkušnjah, ki jih ponavadi nimajo;
- *čvekala:* ne povedo nič bistvenega, neradi poslušajo druge in jih ovirajo z nezadržanim govoričenjem;
- *bahači:* zviška obravnavajo druge udeležence, ne trpijo ugovorov in ukazovanj;
- *bojazljivci:* ne zaupajo vase, se bojijo zamere, slabo se počutijo ob strokovnjakih;
- *drobnjakarji:* vrtajo v podrobnosti in izgubljajo občutek za celoto;
- *krivoverci:* uveljavljajo napačna stališča in imajo v skupini nekaj somišljenikov, vodje jim ne oporekajo naravnost, vendar pa spodbujajo analiziranje zadeve;

- ravnodušneži*: na sestanku so pasivni, ne sodelujejo in ovirajo ustvarjalnost drugih;
- zaspanci*: ne kažejo interes za dogajanje na sestanku.

### 3. Razgovor kot temelj uspešnega komuniciranja na sestanku

Za poslovni razgovor lahko rečemo, da je osnovna oblika interaktivnega govornega komuniciranja in predstavlja temelj za druge oblike in namene poslovnega komuniciranja:

- za (poslovne) sestanke,
- za (poslovna) pogajanja,
- za (poslovne) predstavitve,
- za (poslovno) svetovanje in še za kaj (Možina et al, 1995, str. 114).

Poslovni razgovor v ožjem smislu je namenjen doseganju poslovnih ciljev organizacije (npr. pri prodajanju, nabavljanju, pri razmerjih s konkurenti). V širšem smislu pa poslovni razgovor zadeva vse dejavnosti organizacije, vsa razmerja, ki obstajajo z zunanjimi in z notranjimi okolji organizacije. Od družbenega oziroma zasebnega se razlikuje po ciljnosti.

“Vsi si želimo delati boljše in uspešnejše. Želimo si učinkovitega nastopa s pravnjo mero samozavesti. S svojim znanjem in spretnostjo želimo doseči cilje, zadovoljiti sogovornike in poslušalce. Pa se dostikrat nemočni znajdemo pred težavno odločitvijo, ko ne vemo, kako bi se odzvali, ko nam sobesednik postavi neprijetno vprašanje, ko spoznamo, da poslušalci niso ravno zadovoljni z našim nastopom. Nastop lahko zbudi pričakovanja, vendar je to, kako nas bodo ljudje sprejeli in ocenili, odvisno od tega, kaj povemo, predvsem pa, kako.” (Zidar, 1998)

Možina (1995) ugotavlja, da stara poslovna modrost pravi, da se ni treba posebej pripravljati le za poslovne razgovore, za katere je na voljo skoraj neomejeno mnogo časa: za enodneven, razvlečen, neintenziven razgovor je nemara dovolj ena ura priprave – za enouren, intenziven razgovor so premalo enodnevnih priprav. Managerja, strokovnjaka v poslovnem razgovoru na vso moč obremenjuje poslovna vsebina – zato naj mu bo komunikacijski vidik samoumevna veščina, ki jo uporablja z lahkoto. Ta veščina pa temelji na strokovnih znanjih, na izkušnjah in vajah ter na temeljitih pripravah. Poslovni razgovor je intenzivno, naporno in ponavadi odgovorno delo.

Za razgovor je značilno neposredno, sočasno komuniciranje – dvosmerno ali več smerno, pač glede na število udeležencev. Poslovni razgovor poteka največkrat:

- med udeleženci, ki se zberejo na istem mestu ali
- med udeleženci, ki skušajo razdaljo med seboj premostiti s čim zmogljivšimi tehničnimi pomagali, telefonom, televizijsko povezavo ali podobno.

Poslovni razgovor raste iz sporočil in odgovorov nanje. Lahko je govorno ali negovorno besedno komuniciranje.

*Nekaj nasvetov za vodenje razgovora:*

- Sogovorniku glejmo v oči in mu kažimo prijazen obraz.
- Sem ter tja ga ogovarjajmo s priimkom oziroma imenom.
- Ne začenjajmo pogovora z opravičevanjem ali naduto npr.: “Če dovolite, bi rekel...”, “Moje dolgoletne izkušnje nedvomno potrjujejo...”
- Ostanimo vljudni ves čas pogovora, ne omalovažujmo sogovornika.
- Ko razlagamo strokovna vprašanja, naj bodo vsem razumljiva. Strokovnjak za to področje komuniciranja D. Carnegie (1985) svetuje: “Če se ukvarjate s tehniko, če ste pravnik, zdravnik, inženir ali visoko specializiran trgovec, morate biti dvakratno pazljivi, kadar govorite z nestrokovnjakom. Uporabljajte enostavne besede in razložite nujne podrobnosti.”
- Na sogovornikove pripombe ne odgovarjajmo ironično ali sarkastično.
- Če sogovornik govori z nami z viška, ostanimo mirni in mu ne vračajmo z enakim.
- Skoncentrirajmo se na sogovornikove argumente in jih nikar že v naprej ne zavračajmo.
- Popuščajmo pri malenkostih, bodimo potrpežljivi in posvečajmo pozornost bistvenim vprašanjem. Poskušajmo čim bolj razumljivo razložiti, zakaj ne moremo pristati na sogovornikova mnenja.
- Pazimo se dolgovernosti, ločimo bistveno od nebistvenega.
- Ne prilizujemo se avtoritetam, vendar spoštujemo njihov ugled v družbi.
- Nikoli ne dopuščajmo, da bi se nestrinjanje sprevrglo v prepir in prepir v spor. Pomnimo, da v poslovnem življenju ni prostora za jezo.
- Po koncu razgovora se vljudno poslovimo. Kadar se je sestanka udeležilo manjše število ljudi ali samo eden, se z njimi rokujemo, če jih ne vidimo pogosto. Kadar je udeležencev veliko, se rokujemo samo z gostiteljem in tistimi, ki jih dobro poznamo. Druge pozdravimo z “na svidenje” in se pri tem malo priklonimo, da je naš pozdrav ob odhodu bolj opazen.
- Ob koncu razgovora se nikoli ne opravičujemo, češ: “Oprostite, ker sem vas motil” ali “Opravičujem se vam, ker sem vam jemal dragoceni čas” ipd., ker se to poslovnežu ne spodobi.

#### 3.1. Sprejemanje – poslušanje

*Za dobro sporazumevanje je pomembno:*

- Aktivno poslušanje sočloveka, kar pomeni, da ga poslušamo ves čas, ko govori. To je, da smo z njim razumsko in čustveno, fizično in psihično. Iz življenja pa vemo, da smo zelo pogosto med pogovorom z ljudmi psihično odsotni (morda smo pri lastnih skrbih, problemih, dolžnostih, ipd.), fizično pa s človekom, ki ga poslušamo. Kadar ne poslušamo aktivno, nas bodo tisti z razvito intuicijo

prepoznali. Od tod tudi očitek: "Saj me sploh ne poslušaj! Gledaš me, toda v mislih si nekje drugje!"

- Potrebna je tudi intenzivna empatija, to je sposobnost, da se vživimo v sočloveka, prepoznamo njegovo počutje, njegova čustva, misli.
- Sogovornika je treba pozorno opazovati, kakšne znake nam pošilja (govorica telesa, izraz oči, napetost mišic – napetostni obroč okoli čeljusti, drža pri sedenju ali hoji, drža rok, nervozno premikanje po stolu, fiziologija – hitro, površno, globoko dihanje, rdečica obraza in vratu, mežikanje, potenje, pogrizeni nohti ali celo grizenje nohtov v navzočnosti drugih).
- Prepoznati moramo svoj najmočnejši in najljubši zaznavni kanal in zaznavni kanal sobesednika (vizualni, avditivni in kinestetični) in temu prilagoditi način sporočanja.
- Spodbujati človeka h govorjenju.
- Postavljati dodatna vprašanja.

Strokovnjaki z univerze v Pensilvaniji so ugotovili, da človek pri vsakdanjem sporočanju posreduje informacije v svoje okolje le 7% z besedami, 38% s tonom in barvo glasu, pretežno 55% pa s telesno govorico.

"Če se hočemo uspešno sporazumevati, kar je v sodobnem življenju še posebej nujno, moramo vedeti naslednje: ob vsakem pojmu si vsak človek predstavlja nekaj drugega in torej sporočila sprejme in razume tako, kakor ga je imel v mislih sogovornik, ko je sporočilo oblikoval." (Trkovič, 1995)

*Kako dobro sprejemamo – poslušamo?* Pri delu ponavadi poslušamo s 25% zbranostjo. Tako nam 75% informacij uide (jih pozabimo, izkrivimo, razumemo narobe). Povprečen poslušalec si zapomni le polovico minutnega razgovora. V nadaljnjih 48-ih urah pa še od tega pozabimo polovico. Popolno zbranost zmoremo pri najboljši volji le nekaj časa. Na poslušanje se osredotočimo le, če se nam zdi sporočilo dovolj pomembno.

V poslovnem razgovoru smo omejeni samo na poslušanje le, če ga opravljamo po telefonu. Če se sogovorniki zberejo na istem kraju, je nabor načinov, kako sporočajo in kako sprejemajo informacije, mnogo bogatejši – saj obsega vse oblike negovornega komuniciranja.

V poslovnem življenju so informacije največji vir moči in imajo zelo veliko vrednost. Zato poslovnež bistveno poslabšuje možnosti, ki jih ima za uspeh, če informacij ne pridobiva, ker sogovornika ne pusti do sporočanja, ali ker se zadovolji z omejenim komuniciranjem. Enako se mu godi, če informacije slabo sprejema, ker je premalo zbran in ker se osredotoča le na nekatere oblike sporočanja.

### 3.2. Sestavine sprejemanja

1. *Dojemanje sporočila* ima dva dela. Prvi je sprejemanje sporočila s čutili (slišimo, vidimo, tipamo, okušamo). Drugi del dojemanja pa je odbiranje sporočil, saj si ne

moremo zapomniti vsega, kar dojemamo. *Odbiranje sporočil* je selektivno. Trajnejše si zapomnimo pomembna sporočila, kot so npr. sporočila, ki nas zanimajo, sporočila, ki jih radi poslušamo, in sporočila, ki dopolnjujejo, kar že vemo o neki zadevi ali področju. Zares dojemamo, slišimo le tiste informacije, ki jih najprej zaznamo, potem pa jih spustimo skozi rešeto svojih želja in pričakovanj.

2. *Interpretiranje informacij*, ki smo jih zares dojeli, je prav tako zahtevno in le poredkoma dovolj natančno sledi vsebini, ki jo je poslal pošiljatelj, sogovornik. Interpretiranje ne zajame le dobresedni pomen izrečenih besedi, temveč tudi način, kako so bile izrečene, ter vsa besedna sporočila, ki so jih spremljala – še posebej pa skladnost vseh oblik komuniciranja. Interpretiranje dojetih informacij ni nikdar docela objektivno in racionalen izraz. Vanj posegajo spomini in zaznave, predsodki in stališča, pričakovanja in čustva, izkušnje in vrednote, znanje in razumnost, občutki in jezik, besedišče, potrebe in spodbude, starost in pozornost, predpostavke.

3. *Ovrednotenje* je osnova za oblikovanje prejemnikovega ali poslušalčevega stališča o dojeti in interpretirani informaciji. Zavzeto poslušanje še ne pomeni, da se poslušalec z informacijo strinja. Dober poslušalec skuša zbrati in pretehtati kar največ informacij, preden se odloči.

4. *Odzivanje* pravzaprav ne sodi v sprejemanje in poslušanje, vendar je nadvse pomembno za jasno komuniciranje v poslovnem razgovoru. Dober poslušalec se vedno potruji, da sogovorniku v govorni ali negovorni obliki da vedeti, da ga je slišal, da ga je razumel in da je sporočilo primerno ovrednotil.

### 3.3. Dobri in slabi poslušalci

Za poslovne razgovore sta najbolj nevarni naravnosti egocentričnost in nezaupljivost.

Egocentričnost je za poslovni razgovor slaba, ker sogovornik ob vsaki težavi, ki jo obsegajo informacije, takoj vskoči z opisom lastnih težav, ki so bojda mnogo večje in pomembnejše. Ob vsaki priložnosti se tak sogovornik pohvali še z mnogo boljšimi dosežki. V to skupino sodijo tudi sogovorniki, ki ob vsaki navedbi povedo, da so nekaj prav takšnega že dosegli sami. Egocentrični poslušalci imajo toliko opravka sami s sabo, da so slepi in gluhi za dosežke in čustva ostalih sogovornikov.

Nezaupljiv sogovornik vsako navedbo ali pripombo razume, kot da bi bila naperjena proti njemu, čeprav ni tako. Tak sogovornik ustvarja vzdušje sumničenja in nezaupanja. Ponavadi vsem drugim preseđa, saj se nenehno smili samemu sebi.

### 3.4. Nasveti za poslušanje

Vedno se osredotočimo na tisto, kar nam sogovornik pripoveduje. Pomembne podatke si kratko beležimo. Veliko pozornosti moramo posvetiti sogovorniku, predvsem njegovemu izražanju, tonu, mimiki, kretnjam. Vse to nam pomeni dodatne vidike za razumevanje zadeve, o kateri sogovornik govori. Spreračunanimi anekdotami, primeri, laskanjem, ukanami in prepričevalnim tonom, s katerim sogovornik govori nas ne sme premotiti. Pomembno je, da ostanemo pri bistvu zadeve. Sogovornika ni smiselno prekinjati, saj tako zmanjšamo ali oslabimo pritok informacij.

D. Carnegie (1995) meni, da je ena izmed lastnosti dobrega poslušalca tudi sposobnost vplivanja na sogovornika, da bo govoril o sebi.

Kadar moramo govoriti ali predavati večjemu številu ljudi, si pomagajmo z naslednjimi zapovedmi iz Carnegijevega priročnika o govorniški umetnosti:

- Dobro se pripravimo na to, kaj hočemo povedati.
- Tema naj ne bo preobsežna.
- O temi si pripravimo zalogo podatkov.
- Popestrimo govor z ilustracijami in zgledi.
- Pri opisovanju stvari uporabljajmo konkretne, splošno uporabljene besede.
- Govorimo o rečeh, ki so poslušalcem blizu.
- Temo prilagodimo času, ki nam je na voljo.
- Trudimo se, da bi si pridobili zaupanje poslušalcev.
- Pokažimo poslušalcem, da jih iskreno spoštujemo.
- Ne posnemajmo drugih – bodimo takšni, kot smo.

### 3.5. Spraševanje

V razgovoru sprožimo povratni tok informacij na dva načina. Prvi so naše navedbe in trditve, na katere se sogovornik odziva s pripombami, stališči, ugovori, soglasjem, dopolnili. Drugi način pa je spraševanje, ki je vezano na poprejšnje sogovornikove informacije ali pa samostojno.

Kdor ne vpraša, ne dobi odgovora, zato je večina spraševanja eden izmed temeljev za uspešno poslovno razgovarjanje.

Že med snovanjem razgovora razmišljamo, kakšna vprašanja bomo zastavili sogovornikom in seveda tudi, kakšne odgovore bomo imeli pripravljene, če nas sogovorniki vprašajo to ali ono.

V srednjem delu razgovora ponavadi ugotovimo, da dane informacije ne zadoščajo za uspešne sklepe. Precej podatkov in informacij, ki bi si jih želeli, pogosto ne dobimo zaradi omejenega znanja o zadevi, zaradi bojzani, da bi povedali

preveč ali premalo, zaradi varovanja poslovnih skrivnosti, zaradi težav pri izražanju ali razumevanju pa tudi zaradi pozabljivosti. Ravno zaradi prej naštetih dejavnikov moramo spraševati o vseh vidikih obravnavane zadeve, da bi usmerili tokove informacij tako, kot nam ustreza, da bi omogočili sogovorniku, da pokaže kaj ve in zna, da bi speljali razgovor na novo področje in tako prišli do novih informacij, da bi preverili svoja stališča in predloge in da bi prevzeli ali obdržali pobudo v razgovoru.

Zavedati se moramo, da naše besede zbudijo pri drugih drugačne predstave, čustvene povezave in pomen, kot jih imamo sami. Vsaka beseda združuje mrežo slik, glasov, občutkov, ki so vprogramirani v naših možganih. V preteklosti smo si pridobili različne izkušnje, zato stvari različno zaznamo in razumemo. Za dobro komunikacijo je zelo pomembno, da so besede čim bolj jasno in natančno uporabljene, saj bo s tem tudi videnje in zaznavanje sporočila bistveno boljše in razumljivejše.

Podobne izkušnje se prebudijo tudi, kadar opazimo, da se naš sogovornik ne strinja z nami. Navadno ga vprašamo, kaj ga moti, s čim se ne strinja. S tem pa pri njem prebudimo izkustveni spomin na konfliktni del našega pogovora in v njem zbudimo negativne asociacije oz. predstave. Bistveno bolje bi bilo vprašati, kaj je pri stvari zanj novega, zanimivega, boljšega, kaj ga navdušuje, kaj je zanj koristnega.

Vprašanja delimo na:

- odprta vprašanja*, ki imajo neomejeno veliko število odgovorov, spodbujajo sogovornika, izvabljajo informacije in širijo obravnavano področje. Primerna so za začetni del razgovora, npr.: "Kako ti kaj gre?", "Kaj menite o...?"
- zaprta vprašanja*, ki so na videz bolj učinkovita, saj terjajo od sogovornika, naj se opredeli za eno izmed možnosti. Prinašajo lahko jasne odgovore, pa tudi omejujejo in zavirajo ustvarjalno sodelovanje. Primerna so bolj na koncu razgovora, ko o možnem sklepu skoraj ni več dvoma. V poslovnem razgovoru lahko sogovornik občuti zaprta vprašanja kot pritisk in jih nemara zavestno izigrava: enega izmed ponujenih odgovorov izbere, pravega pa obdrži zase.
- navajajoča vprašanja* so usmeritvena in vodijo sogovornika v zelena smer. Pomagajo mu, da se sam iz lastnega prepričanja odloči za tisto, kar hočemo, npr. "Saj tudi vi mislite tako.", "Mar ne bi bilo imenitno, če bi..."
- razmišljujoča vprašanja* navajajo na skupno ustvarjanje in snovanje, pojasnjujejo, odstranjujejo nesporazume, npr. "Kar naprej mi hodi po glavi, kako bi...", "Kaj mislite?"
- retorična vprašanja* so orodje, ki ga spreten sogovornik uporablja, da razgiba razgovor. Podobno velja za vprašanja, ki kažejo na začetek ali konec razgovora in za povratna vprašanja, s katerimi se izmaknemo neprijetnemu vprašanju druge strani.
- kontrolna vprašanja*, s katerimi želimo preveriti, če nas je sogovornik dobro razumel, če smo zares dogovorjeni in drugo.

- *racionalna, dejavna ali emocionalna*, čustveno naravnana vprašanja so pogosta v kulturah, kjer cenijo odnosni vidik komuniciranja skoraj bolj kot stvarnega. Npr. "Nikdar ne bom pozabil, če boste...", "Kaj takšnega pa starim prijateljem res ne boste naredili."

### 3.6. Sporočanje – govorjenje

Sporočanje obsega posredovanje informacij o zadevi, stališč o predlogih, predlogov in ugovorov, novih usmeritev, racionalnih in emocionalnih sestavin poslovnega razgovora (Možina et al., 1995, str. 124).

Sporočanje in podajanje v poslovnih razgovorih temeljita na osnovah komuniciranja. Učinkovito podajanje je predvsem veččina. Obnesejo se primerjave, odmerjeni poudarki, drobna presenečenja, ponujene dodatne informacije, pa tudi retorična vprašanja, ki pritegnejo sogovornika. Boljša je domača govorica kot pa napihnjeno besedičenje polno tujk, presežnikov in pretiravanj.

Sama govorica je praviloma premalo. Sporočilo skušamo sočasno posredovati še s sliko ali risbo, s predmetom ali modelom, z vidom in tipom, z okusom ali vonjem. Takšno sporočilo je bolj prepričljivo, bolje si ga zapomnimo in lažje sprejemamo.

Informacije, ki jih podajamo, morajo biti jasne, točne in strokovno neovrgljive. Najboljše informacije le malo zaležejo, če jih v poslovnem razgovoru podajamo dolgočasno in nepriljavno. Izmenjava vsebinsko popolnih in privlačno podanih informacij sama po sebi ne zadošča, da bi bil razgovor učinkovit. Mora biti tudi primerno urejen, poteka naj po vnaprej narejenem načrtu. Poslovni sestanki so lahko zelo kratki, spet drugi kompleksni in zahtevni, ker trajajo dlje časa. Izrednega pomena je obvladovanje časa, zato ne smejo biti sestanki ne prekratki in ne predolgi.

### 3.7. Naravnost učinkovitega razgovora

Razgovor je ciljno početje in je uspešen, če dosega cilje vseh ali vsaj večine udeležencev. Naj bo dvostransko ali večstransko komuniciranje vseh udeležencev, naravnost naj bo na sogovornika, temelji naj na aktivnem poslušanju in ciljnem spraševanju.

Udeleženci učinkovitega poslovnega razgovora se trudijo, da bi bilo vse, kar povedo ali vprašajo, kar najbolj razumljivo. To pa so:

- preprosto in enostavno grajeni stavki z malo tujkami in s sprotnim pojasnjevanjem strokovnih izrazov,
- logična gradnja, podajanje in jasna členitev vsebine, ki se kaže v govorjenju,

- ciljnost in določnost poslovnega razgovora, ki se omejuje na bistvene vsebine,
- slikovita govorica, bogato besedje in živ, neposreden govor.

Kadar nismo povsem prepričani, da sogovornika pravilno razumemo, si lahko pomagamo s tremi preprostimi načini, s katerimi razjasnimo njegovo sporočilo:

- prosimo za dodatna pojasnila,
- preverimo pomen besed,
- skušamo se zživeti v sogovornikovo doživljanje (moč empatije).

Še učinkovitejši bomo, če bomo najprej prosili sogovornika, naj pove, kakšne zamisli oziroma predloge ima za rešitev problema, sporne situacije. Potem pa naj sledijo naše zamisli, naš pogled oziroma mnenje o pomembnosti in primernosti sogovornikovih izjav. Pri dokazovanju pravilnosti in koristnosti naših zamisli je potrebno premagati ovire:

- prepričati se, da razumemo stališča sogovornika;
- prepričati se, da sogovornik razume naša stališča;
- skušati doseči sporazum;
- upoštevati čustveni svet sogovornika, njegove želje in pričakovanja.

Nekaj pravil o olikanem pogovarjanju:

- Ne govorimo o stvareh, ki jih ne razumemo. Ljudem, ki se spuščajo v razpravljanje o vsaki temi, nazadnje ne verjamemo niti takrat, kadar govorijo o čem, kar res dobro poznajo.
- Ne silimo za vsako ceno v ospredje, še zlasti ne z močjo svoje avtoritete.
- Kdor svoje sodelavce tika, naj se ne jezi, če ga tikajo tudi oni.
- Kdor se šali na tuj račun, naj pričakuje, da bo tudi sam tarča šaljivcev.
- Nevljudno je govoriti o intimnih zadevah drugih in o podrobnostih iz zasebnega življenja kolegov.
- Ni lepo, če se hočemo v družbi uveljaviti s poudarjanjem svojega porekla in šolske izobrazbe.
- Neumestno se je razburjati, kadar se s sogovornikom ne ujemamo v mnenjih.
- Neprimerno je drugim skakati v besedo.
- Ko pridemo v družbo, moramo ne glede na svojo starost, položaj ali službena leta pozdraviti prvi.
- Ljudi, ki so precej starejši od nas in imajo višji položaj, ne kličimo po imenu, razen če nam tega sami ne dovolijo ali predlagajo.

## 4. Zaključek sestanka

Zelo pomembno je, kako se sestanek konča. Konec naj bo žetev sestanka z doseženim soglasjem udeležencev. Udeleženci morajo sklepe sestanka sprejeti za

svoje, zaradi tega mora vodja vsakemu udeležencu priznati njegov prispevek in jih primerno povzeti in povezati. Istočasno pa že mora pokazati pot do izvajanja. Skleptov sestanka ne sme prehitro izoblikovati, saj udeleženci ta pritisk občutijo. Če do tega pride, se tak sestanek konča s premalo premišljenimi sklepi in je neuspešen. Vodja, ki vodi razpravo, zagotavlja dobro sodelovanje in enotnost udeležencev, bo prav gotovo zadovoljen tudi s končnimi sklepi. Med sestankom se lahko zgodi, da so udeleženci utrujeni zaradi dolgotrajnega iskanja rešitve. V tem primeru naj vodja ne hiti z oblikovanjem končnih sklepov. Sestanek naj raje prekine in s kratkim odmorom osveži udeležence in jih s tem pripravi na nadaljevanje razprave in učinkovito oblikovanje sklepov.

Sestanek, ki je vsebinsko bogat in je zaključen z dobrimi sklepi, je izhodišče za uspešno urejanje obravnavane zadeve in tudi v bodoče obeta ustvarjalno sodelovanje udeležencev.

## 5. Sklep

Kljub zahtevnosti priprave in stroškov izvedbe so sestanki zelo pogosta oblika komuniciranja. Sestanki so namenjeni posredovanju informacij, urejanju zadev in snovanju novih zamisli. Namen sestanka je doseganje globalnega cilja, ki so mu podrejeni vsi ostali cilji, ki morajo biti dosegljivi in merljivi.

Vodja sestanka se lahko odloči za avtokratsko, demokratično ali konfuzno tehniko vodenja, v praksi pa zasledimo še množico kombinacij. Tehniko vodenja sestankov prilagaja osebnostnim značilnostim udeležencev.

Za pripravo sestanka je potreben določen čas, praviloma za eno uro dobro vodenega sestanka najmanj en dan priprav.

Sama izvedba uspešnega sestanka zahteva od vodje strokovno, psihološko in organizacijsko pripravo ter spoštovanje pravil poslovnega obnašanja.

Posebna skrb velja povratnemu toku informacij, ki temelji na aktivnem poslušanju in ciljnem spraševanju.

Končni cilj sestanka je sprejemanje odločitev in sklepov, do katerih so udeleženci prišli z dobro vodenim razgovorom.

## LITERATURA

1. Blažič, M. (1998). Komunikacija. Novo mesto: Visoka šola za upravljanje in poslovanje.
2. Carnegie, D. (1985): Psihologija uspeha III, Zagreb: Prosvjeta.
3. Ferjan, M. (1998). Poslovno komuniciranje. Kranj: Moderna organizacija.
4. Florjančič, J. (1999). Kadrovska funkcija – management. Kranj: Moderna organizacija.
5. Možina, S. et al (1995). Poslovno komuniciranje. Maribor: Založba Obzorja.

6. Osredčki, E. (1992). Poslovni bonton. Tehniška založba Slovenije.
7. Osredčki, E. (1994). Nova kultura poslovnega komuniciranja. Ljubljana: Oziris.
8. Tavčar, M. (1995). Uspešno poslovno sporazumevanje. Ljubljana: Novi Forum.
9. Trkovnik, M. (1995). Pot do uspeha s pozitivno mislijo. Ljubljana: Samozaložba.
10. Zidar, T. (1998). Medosebno komuniciranje in kontaktna kultura. Bled: Seminarsko gradivo.

# Uporaba knjige Države sveta 2000 v učni praksi

Strokovni članek

UDK 371.335

DESKRIPTORJI: uporaba knjige, informacije, načini dela

POVZETEK - Članek obravnava uporabo knjige Države sveta 2000 v učni praksi. Pri frontalnem pouku lahko uporabimo odlomke v vsaki etapi učnega procesa. Avtorica ugotavlja raznolike možnosti uporabe knjige v okviru samostojnega učenja in diferenciranega učnega dela.

Professional paper

UDC 371.335

DESCRIPTORS: the use of books, information, methods of work

ABSTRACT - The article deals with the use of the book Dr'ave sveta 2000 (Countries of the world 2000) in the teaching practice. Parts of the book can be used in each step of the teaching process at frontal teaching.

## 1. Uvod

Knjigo Države sveta 2000 lahko uporabimo pri urah geografije na različno zahtevnostnih ravneh:

- "enostavno" pomeni način dela, ki je vnaprej določen po vzorcu, ki ga vodi učitelj,
- "prehodno", kjer teče način dela po modelu, vendar učitelj ta model nudi za delo učencem,
- "zahtevno" ki predstavlja za učence samostojno učenje, kar spodbuja učenčevo ustvarjalnost. Sem sodi projektno delo, raziskovalno učenje itd.

V nadaljevanju bomo prikazali, kako lahko navedene načine dela uporabimo pri učenju s knjigo za prikaz vsebin iz regionalne geografije.

## 2. Predstavitev knjige

Najprej je treba knjigo učencem predstaviti. Namen predavitve je, da učenci vedo za knjigo in njeno vsebino.

Predstavitev poteka po etapah:

- povemo naslov,
- označimo vsebino,
- pokažemo ilustracijo, ki je zanimiva.

Knjiga Države sveta 2000 je bogat prikaz 193 držav v sliki in besedi. Zemljevidi (200), fotografije (600), tabele in grafikoni (400) predstavljajo prirodne značilnosti držav, gospodarsko in prebivalstveno dogajanje po državah, številne statistične podatke kot tudi podatke o prirodnih in kulturnih znamenitostih. Vse to ustvarja enciklopedično znanje o državah in s tem odpira učencem številne zanimivosti in probleme v svetu.

Predstavitev knjige pomeni tisto privlačno silo, ki učence pritegne, ker jim kaže na glavno vsebino knjige. Slike, karte, tekst zbudijo željo po študiju. Knjiga je spremljevalec snovi v učbeniku za regionalno geografijo.

## 3. Didaktični pristop

Uporabimo lahko enostavne metodične pristope, lahko pa tudi zahtevnejšo hevristično didaktično strategijo dela, ki omogoča učencem aktivni položaj pri delu s knjigo.

Osnovne oblike dela s knjigo potekajo v toku učne ure. Uporabimo lahko kratek odstavek iz predavitve posamezne države na vseh etapah ure. Glavno vodilo je ustrezna motivacija, poznavanje, dodajanje in poglobljanje vsebine. V uvodni etapi misel iz knjige pritegne pozornost iz različnih zornih kotov:

- zaradi nove knjige, ki je učenci ne poznajo,
- zaradi zanimivosti, ki jo želimo prebrati,
- zaradi ilustracije, ki jo uporabimo poleg teksta.

Povsod izberemo tekst in slike, katerega razumevanje se odvija pod našim vodstvom. Poleg motivacije dosežemo tudi osnovno spoznavanje s problemom, ki ga bomo obravnavali. Ker smo s tem postopkom uspešno vplivali na interes učencev, jim bo tema zanimiva v osrednjem delu ure.

V fazi obravnave je uporaba knjige primerna, kajti spoznavanje procesov in problemov je nazorno in zgoščeno prikazano. Tako zagotovo dopolnimo razlago oziroma jo osvetlimo še z druge strani, tako da je spoznavanje bolj celovito. Kako uporabimo knjigo v tej etapi? Možnosti je več:

- preberemo tekst, sledi diskusija in razlaga ob tekstu,
- preberemo tekst, nato skušajo učenci odgovoriti na vprašanja, ki smo jim jih predhodno napisali na listke,
- razložimo snov, preberemo tekst, nato učenci v okviru diskusije poiščejo bistvo snovi.

Tudi v zaključni fazi rabimo knjigo različno. Vedno kadar preberemo tekst, je potreben razgovor. Ob njem sledi še dodatna razlaga. S tem dosežemo, da bo trajnost znanja večja.

Pri zahtevnih načinih dela s knjigo Države sveta 2000 gre v splošnem za diferenciacijo pouka, tako pri izdelavi referata, za katerega se odločajo boljši učenci, kot tudi pri skupinskem delu, kjer učenci delajo nadnivojsko.

*Primer 1:* Proučujemo Japonsko. Snov je nova, zanimiva. Sledi delo v treh skupinah:

- prva skupina raziskuje prirodne značilnosti,
- druga skupina razišče družbene značilnosti,
- tretja skupina predstavi glavne prirodne in kulturne znamenitosti.

Študij Japonske v treh skupinah daje učencem širok pogled na deželo z različnih vidikov, ki se med seboj dopolnjujejo. Pomembno pri predstavitvi je poiskati bistvo in vključiti slike, grafe, karte, ker je tako pomnjenje lažje, interes pa večji. Naveden primer je možno uporabiti kot transfer na podobne primere v regionalni geografiji.

*Primer 2:* Proučujemo Južno Evropo. Možne so variante glede na čas trajanja v blok uri ali doma po skupinah, ki obdelajo in pripravijo poročilo. To sledi pri pouku kot samostojno delo enega ali več učencev, ki rezultate predstavijo.

Primer vključuje vse izvedbene faze in te so:

1. *Iniciativa.* Učenci spoznavajo skupne značilnosti Južne Evrope. Kaj je zanimivega v posameznih državah? Po predstavitvi knjige Države sveta 2000 postane omenjena vsebina za učence zanimiva, da bi jo prebrali, razčlenili in se pogovorili o njej na tej osnovi.
2. *Delitev dela.* Skupine po lastni želji izberejo snov (države Južne Evrope).
3. *Potek dela v šoli in doma.* Priprava poteka doma, v šoli predstavitev (igra vlog).
4. *Rezultati.* Poročilo in poster, ki je kombinacija slik, besed in grafov. Z njimi predstavijo obravnavano vsebino.
5. Transfer na druga poglavja v regionalni geografiji (izredno zanimive predstavitve držav).
6. Uspešnost je v nazornosti, obsežnosti snovi, zanimivosti in poznavanju knjige Države sveta 2000.

Delo s knjigo Države sveta 2000 kot inovacija je v tem, da jo učenci spoznajo in uporabijo po novi metodi in po vsebini. Knjiga pomeni novost po vsebinah, saj je to zbirka vseh držav sveta, prikazana s številnimi podatki. Zaradi posebnih metod, ki jih uporabimo pri delu s knjigo, postanejo vsebine širše in učenci tako širijo znanje in željo po nadaljnjem spoznavanju držav. Učenci študirajo določeno državo ter pri takem delu pridejo tudi do svojih zaključkov, kar je bistvo. Ob študiju knjige uporabimo različne aktivne metode, tako da pride učenec v direkten kontakt s tekstom, kar daje možnost nadaljnega spoznavanja in dela z ostalimi vsebinami

v isti knjigi ali tudi v drugih. Torej delo s knjigo pomeni za učence novost v vsebini in tehniki prikazovanja.

#### 4. Rezultati dela

Učenec ob uporabi knjige stoji pred zahtevo, da iz množice informacij izlušči bistvo, torej gre ob uporabi te knjige za nove poti spoznavanja držav. Rezultati so odraz dela učitelja in učencev. Delo učitelja ob novih metodah je zbuditi interes za študij, predstaviti knjigo, predstaviti metode, po katerih bodo delali, voditi delo in realizacijo, omogočiti transfer metod in uporabe knjige na druge snovi. Učenec ob modernih pristopih doseže naslednje:

- začne se zanimati za zanimivo knjigo, za snov,
- predznanje skuša urediti in povezati,
- važna je odločitev za študij regionalne geografije ob tej knjigi.

Zahtevne metode dela s knjigo so v raziskavi pokazale prednosti pred klasičnimi oblikami, kar se odraža v naslednjih opazovanih elementih:

- Motivacija je večja kot pri klasičnem učenju regionalne geografije zaradi zanimive in zgoščene vsebine in načina dela.
- Učenci si pridobijo široko znanje osnovnega spoznavanja držav do zanimivih in zahtevnih podatkov o njih.
- Zahtevnost je večja. Učenci so pri tem delu bolj angažirani, ker je delo po obsežnejših vsebinah težje in hkrati zahtevnejše. Za učitelja pomenijo nove metode vodstvo ure od zamisli uporabe knjige do učenčevih izvedb in realizacije.
- Uspešnost pomeni novo znanje, uporabnost tega in transfer na druga področja.

Skupno vsemu naštetemu je, da učence postavimo v aktiven položaj. Učenec se direktno sreča s snovjo in skuša podati bistvo iz množice podatkov. Tako ga navajamo na aktivno, samostojno, načrtno proučevanje držav.

Nove oblike dela dajejo možnosti izobraževanja izven šole. Poleg tega tudi znanje, ki ga učenci imajo, povežejo, uredijo, osmislijo in dopolnijo. Znanje postane celovito, kar je bistveno pri novem načinu dela. Te vsebine ne dajejo samo izobrazbenih efektov, ampak seznanijo učence s knjigo kot tako.

Uporaba knjige Države sveta 2000 omogoča diferenciacijo v razredu in jo zlasti lahko priporočamo za zahtevnejše učence oziroma bolj nadarjene. Tako lahko sledim misli Gallagherja (1985), ki svetuje, naj bi bil običajni učni program preoblikovan, da bi zadovoljil potrebe nadarjenih učencev (Ferbežer, 1999).

Prav tako je uporaba te knjige tudi zelo priporočljiva za pripravo referatov, ki je ena od oblik individualiziranega učno programskega dela.

Študij knjige Države sveta 2000 naj poteka ob Atlasu 2000, kjer je ves svet prikazan v enotnem merilu, kar omogoča primerjavo in povezavo obravnavanih držav.

Snovna vrednost knjige Države sveta 2000 in seveda tudi Atlasu 2000 mora zagotoviti vidno mesto med temeljnimi izvori znanja za vse učence, seveda pa zlasti za sposobnejše.

## LITERATURA

1. Ferbežer I.: Individualizirano izobraževanje nadarjenih učencev v ZDA, Pedagoška obzorja 5-6, 1999.
2. Natek, K., Natek, M.: Države sveta 2000, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1999.

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

Dr. Alojzija Židan

## Didaktični vzorec obravnave družboslovne vsebine "Vzori in vzorniki"

*Strokovni članek*

*UDK 179.9*

*DESKRIPTORJI: vzor, vrste vzorov, etika, vrednota, človečnost, družba*

*POVZETEK - Sestavek prikazuje možni vzorec didaktične obravnave učne enote Vzori in vzorniki. Didaktični vzorec je odprte ustvarjalne narave. Njegov standard znanj naj bi prispeval k večji etični zrelosti učenca. Vzorec je tematiziran na kurikularnih vsebinah predmeta Verstva in etika.*

*Professional paper*

*UDC 179.9*

*DESCRIPTORS: ethics, value, humanity, society, mankind*

*ABSTRACT - The article deals with a possible model of a lesson plan Models and ideals. Didactical model is open and creative. Its standard of knowledge should contribute to higher ethical maturity of the pupil. The topic of the model is based on the curriculum of the school subject Religions and ethics.*

### 1. Uvod

Za moralni razvoj mlade, nenehno razvijajoče se osebnosti je obravnava teh vsebin zelo pomembna. Danes živijo mladi v bistveno drugačnih družbenih okoliščinah (tudi virtualnih), kot pa je potekalo njihovo življenje včasih. Raziskovalci upravičeno opozarjajo, da tradicionalni socializacijski vzorci za mlade danes niso več sprejemljivi. Tako danes drugače razumevajo besedo vzor in imajo tudi drugačne vzore, kot so jih imele generacije pred njimi.

Želim, da (tudi) pričujoči didaktični vzorec učitelj družboslovja razumeva kot vzorec izzivnega značaja za njegovo ustvarjalno, profesionalno oblikovanje konkretne pedagoške družboslovne prakse.

### 2. Didaktična obravnava vzorca

Pri konkretni vsebinski izpeljavi vzorca je še zlasti pomembno upoštevati sodobne oblike poučevanja ter sodobna poučevajska načela, še posebej didaktično načelo mnenjske pluralizacije učencev.

Uvodni (čim bolj tvorni, ustvarjalni) del učne ure lahko učitelj začne z izpostavitvijo misli: "Avtomobile poganja bencin, človeka (njegovo človečno osebnost) pa naj vodijo vrednote!" Kanon vrednot je sleherni človekovi osebnosti še kako potreben. Vrednote so človekovi osebnosti vodnice tudi v njenih odločitvenih življenjskih situacijah. Skratka pri človekovi kulturi odločanja imajo vrednote zelo pomembno vlogo. Človek se mora v svojem življenju nenehno odločati, pa če si to želi ali ne. Tudi mladi si danes iščejo v tej svoji zelo hitri življenjski dinamiki (danes živimo hitreje ter dlje) svoje vrednote. In katere vrednote so danes za mlade pomembne?

Razgovorno tematiko (učenci naj si v njej utrjujejo svojo tolerantno kulturo pogovora) o vrednotah lahko učitelj usmeri k misli, da je za človeka zelo velika vrednota tudi vzor. V družbi je danes žal prisoten tako imenovani generacijski konflikt med mladimi in starejšimi. Ta se izraža tudi pri postavljanju zelo različnih vzorov mladim in starejšim osebnosti. Svojim izobraževancem lahko učitelj zastavi vprašanje, kateri so njihovi vzori (vzornice) ter zakaj? Katere so kvalitete njihovih vzornih osebnosti? Po izpričevanju najrazličnejših vzorov učencev učitelj vzore sintetizira v obliki tabelskega zapisa:

- vzor kot kakovost,
- vzor kot sredstvo identifikacije,
- vzor kot možna prvina za oblikovanje lastne pozitivne samopodobe,
- vzor kot možna prvina za oblikovanje lastnega samospoštovanja.

S svojo učno – ciljno skupino lahko učitelj tudi razmišlja, kakšne različne vrste vzorov razlikujemo. Izpostavi naj pozitivni vzor, negativni vzor ter tudi morebitno obstoječo drugačnost kot vzor. V kontekstu obravnave te tematike lahko zastavi vprašanje: Je življenje človeka, ki nima vzorov, mogoče? Zakaj imamo ljudje kot osebnosti (unikumi) tako zelo raznolike vzore? Ali so nam lahko prav vsi ljudje kot edinstvene osebnosti vzori?

Kdo so lahko naši vzorniki? (starši, sovrstniki, prijatelji, mediji, šola itd.) Kakšna je kakovost njihove ponudbe? Profesor lahko učečim nameni nekaj časa tudi za premislek o temi "Učitelj kot vzor".

Obravnavane izobraževalno-edukativne vsebine učne ure, ki naj bo čim bolj ustvarjalne narave, morajo imeti tudi družboslovno identiteto, družboslovno barvitost. Izobraževanec mora spoznati in začutiti velik pomen spoznanja tako imenovanih "vzornih vsebin" za osmišljanje lastnega življenja. V njem bo moral velikokrat etično odločati.

Še posebej so lahko poudarjeni tisti segmenti pedagoškega procesa, ki govorijo tudi o družbi kot dejavnici, ki pomembno vpliva na spreminjanje vzorov. Vzori v klasični, industrijski družbi so bili drugačni, kot so vzori mladih danes v družbi, za katero valja, da je izjemno informatizirana. Danes poteka naše življenje v pluralni, demokratični družbi in imamo opraviti s pluralnimi vzori. Ti se soočajo z družbo znanja, tveganj, intenzivnih ter ekstenzivnih sprememb, burne življenjske dinamike

itd. Tradicionalne vrednote, kot so ubogljivost, podrejanje, poslušnost zamenjujejo sodobne vrednote, kot so samoiniciativnost, odgovornost, soodgovornost, samospoštovanje, samovzor.

Učitelj lahko svojim učencem posreduje tudi t.i. akcijski predlog. To pomeni, da si narišejo (izdelajo) podobo človeka (svojega vzora) ter si ga postavijo na vsakodnevno vidno mesto.

V svoj izdelani vzor naj zapišejo njegove številne kvalitete. Te naj v svojem življenju uresničujejo in si večkrat izprašajo svojo etično vest, ali so resnično najboljši uresničevalci svojih ravnanj.

V sklepni didaktični stopnji lahko učenci učitelju še argumentirajo, kaj in zakaj si je nekaj vredno postavljati za življenjski vzor?

Obravnava "vzornih vsebin" naj učenca navaja, da bo občutil ter začutil pomen njegovih osebnih vrednot ter tudi vrednot, pri vzorniku. Življenje s svojo izrazito dinamiko postavlja človekove vrednote, tudi vrednoto – vzor, nenehno na preizkušnje. Vsled tega mora človek nenehno izražati (potrjevati) svoje vrednote z ustvarjalnimi, etičnimi dejanji.

Treba je opozoriti, da izobraževalno-edukativne vsebine "Vzori in vzorniki" ne dopuščajo uporabe didaktičnega, pridigarskega sloga mladim. Le če bodo mladim te vsebine prikazane s sodobnimi didaktičnimi, ustvarjalnimi delovnimi strategijami, bodo imele zanje resnično edukativno moč. Pri obravnavi vsebin naj skuša učitelj dosegati kakovostno didaktično kulturo. In znova je smiselno opozoriti, da naj tudi pričujoči didaktični vzorec vselej predstavlja za učitelja primer nekaterih smernic za njegovo pedagoško delo, ne pa togi, rigidni vzorec. Naj mu bo spodbuda za njegove didaktične razmisleke o tem, kako svoje pedagoško delo še nadgrajevati, da bo v njem zaobsežena pedagoška odličnost.

## LITERATURA

1. Bratanić, M.: Mikropedagogija, Šolska knjiga, Zagreb, 1991.
2. Glasser, W.: Učitelj v dobri šoli, Regionalni izobraževalni center, Radovljica, 1998.
3. Kyriacoc, C.: Temeljna nastavna umiječa, Educa, Zagreb, 1996.
4. Kramar, M.: Didaktični vidiki učiteljevega vpliva na kvaliteto izobraževalno – vzgojnega procesa, Pedagoška obzorja, 14, št. 3- 4/1999, str. 123-127.
5. Toffler, A.: Future shock, Random house, New york, 1970.
6. Shinn, G.: Čudež motivacije, Tuma, Ljubljana, 1999.
7. Židan, A.: Metadidaktično poučevanje ter učenje družboslovja, Knjižnica FDV, Ljubljana, 1996.

*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.*

*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,
- poročilo – report.

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

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

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

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov: Pedagoška obzorja, Prešernov trg 3, p. p. 124, 8000 Novo mesto; ali pa na elektronski naslov: info@pedagoska-obzorja.si.
2. Prispevek s povzetkom priložite na disketi. Ime datoteke naj bo priimek avtorja (npr. Furlan.doc) in naj bo jasno označeno tudi na nalepki diskete. Prispevek naj bo napisani z urejevalnikom besedil Word for Windows in preveden v ASCI ali TXT obliko.
3. Znanstveni in strokovni članki naj obsegajo do 16 strani, komentarji in recenzije pa do 5 strani formata A4.
4. Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen, elektronski naslov (E-mail), številko žiro računa, EMSO in davčno številko.
5. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti povzetek v slovenskem (do 15 vrstic) in po možnosti v angleškem jeziku. Povzetek in deskriptorji naj bodo napisani na začetku članka.
6. Tabele naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Slike, sheme, diagrami in grafikoni morajo biti izdelani ločeno od besedila. Vsak naj bo na posebni strani, oštevilčen po vrstnem redu in z označenim mestom v besedilu. Zaželeno je, da jih kot datoteke priložite na disketi. Namesto barv uporabljajte šrafure!
7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev:
  - Knjige: priimek in ime avtorja, naslov, kraj, založba, leto izdaje. Primer:  
*Novak, H.: Projektno učno delo, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.*
  - Članki v revijah: priimek in ime avtorja, naslov, ime revije, letnik, številka/leto izida, strani. Primer:  
*Strmčnik, F.: Reševanje problemov kot posebna učna metoda, Pedagoška obzorja, 12, št. 5-6/1997, str. 3-12.*
  - Prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer:  
*Razdevšek Pučko, C.: Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti, V: Tancer (ur.), Stoletnica rojstva Gustava Šiliha, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1993, str. 234-247.*
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15), če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).