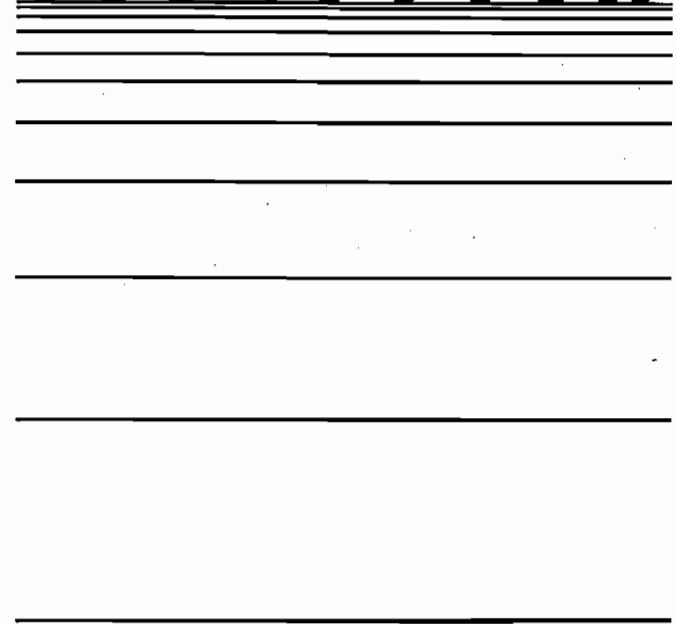


P E D A G O Š K A
O B Z O R J A



5-6

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

Letnik 15

2000

Številka 5-6

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

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 5-6

VSEBINA

Dr. Marjan Blažič	241	ZNAKI KOT SREDSTVO KOMUNIKACIJE
Dr. Milena Valenčič Zuljan	257	DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA OBLIKOVANJE IN SPREMINJANJE ŠTUDENTOVEGA IN UČITELJEVEGA POJMOVANJA
Dr. Marina Tavčar Krajnc	274	PROBLEMI TRANSFORMACIJE SOCIOLOGIJE V ŠOLSKI PREDMET – ANALIZA IN KOMPARACIJA UČNIH NAČRTOV
Dr. Janja Črčinovič Rozman	290	TEHNOLOGIJA PRI GLASBENEM POUKU
Dr. Samo Fošnarič	299	DELOVNA PREDLOGA IN USPEŠNOST REŠEVANJA PREPROSTIH DELOVNIH OPRAVIL UČENCEV
Mag. Vlasta Hus	308	PREDMET SPOZNAVANJE NARAVE IN DRUŽBE V TEORIJI IN PRAKSI
Mag. Mojca Juriševič	322	POMEN OCENJEVANJA ZA OBLIKOVANJE UČENČEVE SAMOPODOBE
Dr. Marija Kavkler	334	KAKO IZBOLJŠATI RAVEN PISMENOSTI OTROK IZ REVNIH DRUŽIN?
Andreja Burger	341	NEVERBALNA KOMUNIKACIJA
Sonja Breznik Apostolovič	355	NEKATERI VIDIKI ODNOSNE KOMUNIKACIJE UČITELJ – UČENEC V LUČI NEKATERIH PSIHODINAMIČNIH TEORIJ
Jožica Plešnik	363	JE UČENJE DRUGEGA TUJEGA JEZIKA RES LAŽJE?
Bojana Zafošnik	369	RAČUNALNIK KOT REHABILITACIJSKI PRIPOMOČEK

Znaki kot sredstvo komunikacije

CONTENTS

Marjan Blažič, PhD	241	SYMBOLS AS MEANS OF COMMUNICATION
Milena Valenčič Zuljan, PhD	257	FACTORS CONTRIBUTING TO THE FORMATION AND TRANSFORMATION OF STUDENT'S AND TEACHER'S THINKING
Marina Tavčar Krajnc, PhD	274	ISSUES CONNECTED WITH THE TRANSFORMATION OF SOCIOLOGY INTO A SCHOOL SUBJECT ANALYSIS AND COMPARISON OF CURRICULA
Janja Črčinovič Rozman, PhD	290	TECHNOLOGY IN MUSIC INSTRUCTION
Samo Fošnarič, PhD	299	WORKSHEET AND SUCCESSFUL SOLVING OF SIMPLE TASKS
Vlasta Hus, MA	308	THE SUBJECT OF SCIENCE AND SOCIAL STUDIES IN THEORY AND PRACTICE
Mojca Juriševič, MA	322	THE IMPORTANCE OF ASSESSMENT FOR THE FORMATION OF STUDENT'S SELF-ESTEEM
Marija Kavkler, PhD	334	HOW TO IMPROVE THE LEVEL OF LITERACY IN CHILDREN FROM POOR FAMILIES
Andreja Burger	341	NON-VERBAL COMMUNICATION
Sonja Breznik Apostolovič	355	ASPECTS OF RELATIONSHIP COMMUNICATION OF TEACHER – STUDENT IN THE LIGHT OF PSYCHODYNAMIC THEORIES
Jožica Plešnik	363	IS LEARNING A SECOND FOREIGN LANGUAGE REALLY EASIER?
Bojana Zafošnik	369	COMPUTER AS A REHABILITATION AID

Izvorni znanstveni članek

UDK 003:159.92:130.2

DESKRIPTORJI: komunikacija, znak, teorije o znakih, modaliteta znakovnih sistemov

POVZETEK – Avtor v svojem prispevku najprej opredeli pojem znaka, nato pa znake klasificira na naravne, umetne in mešane ter določi njihove tri funkcije: ekspresivno (notranja stanja), apelativno (signali) in reprezentativno (simboli).

V drugem delu predstavi glavne teorije o znakih, in sicer Piercovo teorijo triadične relacije znakov, Morrisovo teorijo dimenzij semiotike in de Saussurovo teorijo jezika z bilateralno strukturo. Sisteme znakov nadalje razdeli na verbalne in neverbalne z vsemi svojimi pojavnimi oblikami in predstavi modalitete znakovnih sistemov.

Original scientific paper

UDC 003:159.92:130.2

DESCRIPTORS: communication, symbol, symbol theory, modality of symbol systems

ABSTRACT – In his article, the author first defines the concept of the symbol, then he classifies symbols into three categories: the natural, artificial and mixed ones, and states their three functions: the expressive (inner states), the appellative (signals) and the representational (symbols) one.

The second part of the article presents the main theories concerning symbols, such as the Pierce theory of the triadic symbol relation, the Morris theory of semiotic dimensions and de Saussure theory of language as having a bilateral structure. These symbol systems are further subdivided into verbal and non-verbal ones, including all the possible forms. The author then presents the modalities of symbol systems.

1. Osnovne opredelitve

Bistvena odlika komunikacije kot vrste interakcije je, da se interakcija odvija s pomočjo znakov. Znaki so instrumenti, sredstva komunikacije. O komunikaciji lahko govorimo, kadar so znaki uporabljeni v interakcijskem odnosu. Znaki so dražljaji, ki povzročajo reakcijo nekoga in delujejo na obnašanje posameznika, lahko pa tudi delujejo posredno in s tem opozarjajo ali usmerjajo na nekaj. Osnovna karakteristika znaka je, da obstaja namesto nečesa drugega in s tem na nekaj opozarja ali pa spodbuja določeno aktivnost. V jeziku kot sistemu znakov stoji jezikovni znak namesto nekega predmeta, besedilo pa namesto nekega stanja stvari (Rot, 1982).

Poznamo več vrst znakov. To so lahko skupine glasov ali črke, ki skupaj tvorijo izgovorjeno ali napisano besedo. Besede so najpogostejši in najvažnejši znaki v komunikaciji med ljudmi. Znaki so lahko tudi najrazličnejše skice, risbe, sheme,

facialni izrazi. Tudi krik živali v primeru nevarnosti postane znak za druge živali, če nanj reagirajo z določeno aktivnostjo – bežanjem. Znak je lahko tudi vonj.

Znake klasificiramo (razvrščamo) na različne načine. Pogosta in pomembna delitev je na:

- naravne in
- umetne ali arbitrarne znake.

Naravni znaki (lat. signa naturalia) so tisti znaki, ki naravno, tj. po podrobnosti ali po vzročni povezanosti napeljuje na tisto, kar pač pomenijo. Naravni znak je npr. izraz obraza, ki se pojavlja kot izraz določenega emocionalnega stanja (veselje, žalost).

Umetni ali konvencionalni znaki (lat. signa conventionalia) so tisti, ki napeljujejo na določene pomene, opredeljene s svobodno odločitvijo, z dogovorom oz. z izbiro. Umetni znaki so skupine glasov, črt, oblik, ki so namenjeni označevanju določenih pojavov, ki jih ustvarja človek. Omeniti moramo še ikone kot posebne vrste znakov, ki so po obliki podobni objektu, namesto katerega so prisotni oz. ga predstavljajo. Vmesna oblika so mešani znaki (lat. signa mixta). Znak kot nosilec določenega pomena povzroči predstavo drugega predmeta. Znak, ki sam ne označuje ničesar, pač pa le skupaj z drugimi znaki, je nepopolni ali sinkategorematični znak; znak v ožjem pomenu, ki kaj označuje ali oznamuje, je popolni ali kategorematični znak.

Da bi bolje razumeli proces komunikacije, moramo spoznati klasifikacijo znakov oz. razdelitev glede na njihovo funkcijo. Raziskovalec Buehler (1934) je ločil tri funkcije in tri vrste znakov:

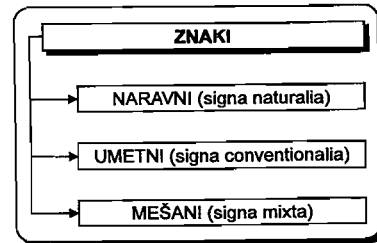
1. ekspresivna funkcija (znaki izražajo notranja stanja),
2. apelativna funkcija (znaki izzovejo pozornost nekoga ali ustrezno aktivnost; te znake imenuje tudi signale),
3. reprezentativna funkcija (znaki predstavljajo in označujejo stvari in pojave; te znake imenuje tudi simbole).

Danes govorimo večinoma o *dveh osnovnih funkcijah znakov*:

1. reprezentativna funkcija (signifikativna funkcija) in
2. ekspresivna funkcija.

Glede na to ločimo dve glavni vrsti znakov:

- *Simboli*. Imajo signifikativno funkcijo reprezentiranja in jih uporabljamo za označevanje stvari, odnosov, idej itd. in so nosilci pomena. Najpomembnejši simboli, ki jih uporabljamo pri komuniciranju, so besede in kombinacije besed ter pisana besedila.
- *Signali*. Imajo ekspresivno funkcijo in so izraz notranjega stanja organizma (afektivno stanje, potreba organizma) ali odraz neke relativno trajne karakteristike osebe, ki se pojavljajo spontano kot nenamerna manifestacija in nenamerna ekspre-



sija nekega stanja organizma. Kadar se nekdo namerno smeje, da bi pri drugih osebah ustvaril vtis, da je vesel, ne moremo več govoriti o signalih, ker ti znaki postanejo nosilci določenega sporočila, zato postanejo simbolni znaki.

Tako simboli kot signali so lahko različne vrste dražljaji, ki delujejo kot znaki. Simboli niso samo besede, lahko so tudi izrazi obraza, različne geste, če jih uporabljamo zato, da bi nekaj sporočili.

Na signifikativni in ekspresivni funkciji znakov temelji za proces komuniciranja osnovna funkcija, ki ji rečemo komunikativna funkcija. Z znaki kot sredstvi komunikacije se vedno prenašajo informacije. Najpogosteje so informacije v komunikaciji med ljudmi namerno poslana sporočila, s simboli posredovane vsebine. Informacije so lahko emitirane tudi nenamerno preko signalov, kot je to npr. spontani izraz določenega stanja enega od udeležencev v komunikaciji, na osnovi katerega drugi udeleženci to stanje spoznajo.

Znake in sisteme znakov kot temeljno gradivo komunikacijskih procesov proučuje teorija o znakih ali semiotika. Komunikacijo definiramo kot proces, v katerem prihaja do izmenjavanja znakov med ljudmi, pri čemer se ta proces odvija intencionalno (namerno) in je usmerjen k določenemu cilju.

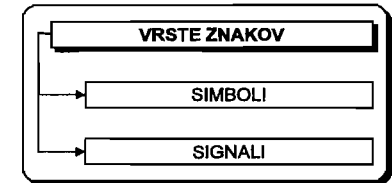
Ker je področje v burnem razvoju, najdemo v literaturi številne opredelitve, od katerih si številne tudi nasprotujejo. Jerzy Pelc je v svojem prispevku "Prolegomena k definiciji pojma znak" v reviji za semiotiko Zeitschrift fuer Semiotik (1981, št. 3) navedel kar šestnajst različnih definicij pojma semiotika in sorodnih terminov.

Izhajajoč iz opredelitev utemeljiteljev splošne teorije o znakih Ch. Morrisa, T. Sebeoka in Ch. Pierca, lahko v najširšem pomenu opredelimo semiotiko kot znanost o procesih izmenjave znakov vseh vrst v komunikacijskih in informacijskih procesih med ljudmi, med nečloveškimi organizmi in znotraj organizmov. Delno obsega predmetna področja humanističnih in družboslovnih ved, biologije in medicine.

V ožjem pomenu lahko razumemo semiotiko kot področje, ki raziskuje znake (znake, ki pripadajo določenemu sistemu) kot strukture sistemov znakov.

Številnih smeri in tendenc novejše semiotike tu ne moremo natančneje predstaviti. Nekatere elemente semiotike bomo uporabili kot pripomoček pri oblikovanju definicije komunikacijskih procesov in situacij.

Poleg medicinsko-zgodovinske in filozofske tradicije semiotike moramo omeniti tudi pomembno lingvistično tradicijo. Njen začetek predstavlja F. de Saussure in njegovo delo Cours de linguistique generale (1916). Semiologija raziskuje po de



Saussuru le sisteme znakov, ki jih uporablja človek in so instrumentalnega značaja, medtem ko se ukvarja semiotika tudi z naravnimi znaki. Semiotika torej analizira vse pojave v zvezi z znaki. Semiologijo definira kot splošno teorijo znakov, semiotika pa po njegovem raziskuje specialne nejezikovne sisteme znakov.

Kasneje je stroka sprejela pojem semiotika kot termin, ki vsebuje vse možne pomene obeh terminov. Tako razume pojem semiotika tudi U. Eco v delu *A Story of Semiotics*.

Človek je razvil veliko diferenciranih znakov in kombinacij znakov, to je sistemov znakov, ki jih uporablja fleksibilno in intencionalno, kot so npr.:

- glasovni znaki, glasovi, jeziki;
- slikovni znaki, slike, grafike, risbe, fotografije;
- pisni znaki, pisave;
- toni, akordi, melodije, glasba;
- oblike, znaki, ki jih lahko otipamo, figure, kipi;
- vonj, okus idr.

Nekaj (reč, stvar) postane znak v trenutku, ko dobi sporočilno funkcijo.

Semiotika raziskuje te znake in sisteme znakov:

- v njihovem povezovanju,
- v njihovem pomenu in
- v njihovem delovanju ter uporabi.

2. Teorije o znakih

2.1. Piercova teorija

Za utemeljitelja moderne splošne semiotike velja Charles Sanders Peirce (1836-1914). Njegova univerzalna teorija o znakih je danes priznana kot temelj semiotike. Njegovi definicija znaka in klasifikacija znakov sta osnova za splošno uporabo teorije o znakih.

Pierce ni žal nikoli zbral in izdal svojih spoznanj o semiotični teoriji, tako da se moramo opreti na nekatere njegove spise. V prispevku *Collected Papers* je zagovarjal tezo, da je "...vse mišljenje izraženo v znakih..., vsaka misel je usmerjena, tako kot znak, na druge misli in se nanaša na določene objekte v svetu..."

Po Piercu (Blažič, 2000, str. 28) je znak fenomen trojnosti, ki oblikuje triadično relacijo med:

- znakom,
- njegovim objektom in
- njegovim pomenom (interpretantom).

1. **Znak.** Ker znak nekaj ali nekoga zastopa ali predstavlja in je na nekoga usmerjen, da bi aktiviral njegovo zavest, ga Peirce imenuje reprezentamen, kar nekateri prevajajo tudi kot sredstvo.

Znak kot reprezentamen je Peirce razložil zopet tristopenjsko kot:

- znak kvalitete kot pojav neke še ne materializirane kvalitete;
- čutni znak (token) in kot tak dejansko obstoječ;
- logični znak (type), ki je podrejen določenim zakonitostim.

Primer:

- Beseda "čarovnica" je kot leksikalna enota jezikovnega sistema type.
- Pri konkretiziranju v besedilu postane ta beseda token.
- Kot token se pojavi beseda "čarovnica" v zgodbah in pravljicah zelo pogosto, kot type le enkrat.

2. **Objekt.** Pod objekt razume tako materialne kot imaginarne objekte. Objekt je korelat izkušnje. Znak lahko razumemo le, če poznamo objekte. Znaki torej ne morejo posredovati znanja o objektu, ampak lahko predmet le predstavijo.

Tudi v odnosu med objektom in znakom je razvil Peirce trihotomični sistem. Znak je:

- ikona in kaže na podobnost z objektom;
- indeks in kaže neposredno brez podobnosti na dejansko obstoječ posamezen predmet, s katerim je v časovnem in prostorskem odnosu;
- simbol in kaže neodvisno od podobnosti na objekt na osnovi zakonov in konvencij.

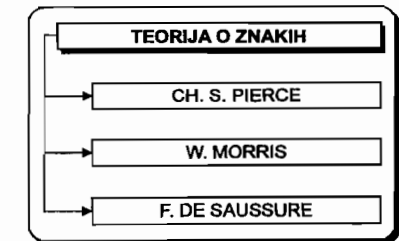
Primer:

- Fotografija je ikona zaradi svoje podobnosti z objektom.
- Dim je indeks za ogenj, ime je indeks za osebo.
- Ladijska zastava je simbol, ki jo razumemo kot dogovorjeni znak.

3. **Pomen** (significance, signification). Pomen znaka je učinek znaka v zavesti izvajalca (interpreta).

Pierce razlikuje tri oblike učinkov:

- emocionalno in neposredno učinkovanje, kot je npr. občutek (feeling) pri poslušanju glasbe;
- energetska ali dinamično učinkovanje v obliki dejanja, "telesnega ali duševnega interpretovega napora";
- logično, normalno ali finalno učinkovanje kot interpretova miselna navada, kot korelacija med znakom in objektom, kot sprememba mišljenja (stališč) in ravnanja.



Tudi v odnosu med znakom in interpretom je razvil Pierce trihotomijo. Posamezen znak je:

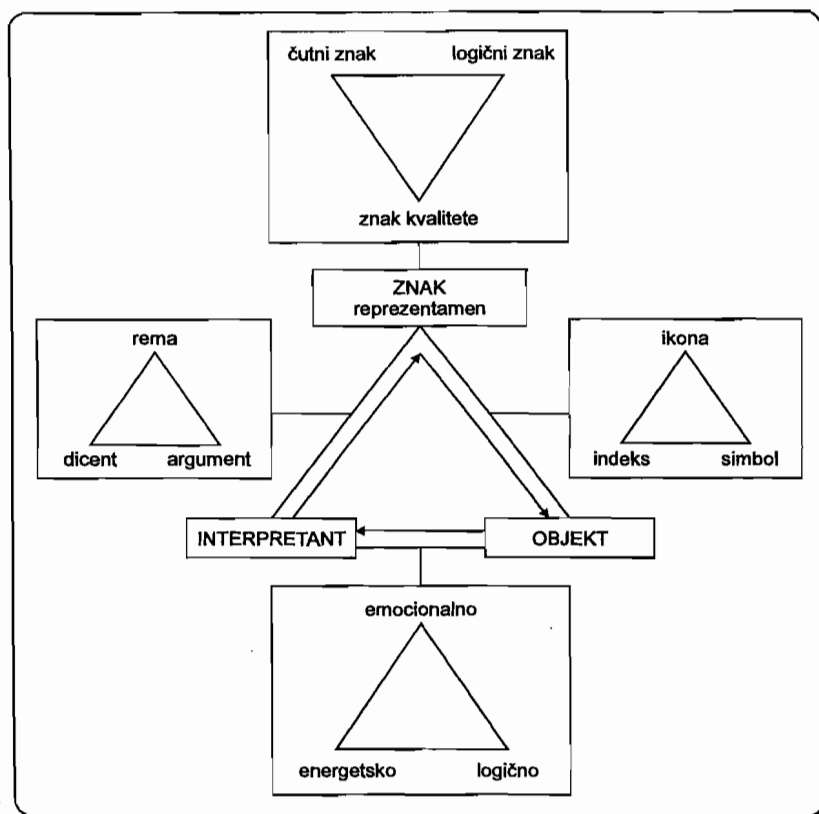
- rema (rhema), ki ne more biti niti pravi niti napačen, ker se nanaša le na možen objekt;
- dicent, ki posreduje informacije o nečem, kar dejansko obstaja in je lahko pravo ali napačno;
- argument, ki vsebuje povezavo, ki je popolna, logična, prava ali napačna.

Primer:

- Rema je posamezna beseda, pojem.
- Dicent je stavek, poved.
- Argument potrди njegovo resničnost.

Po Piercovi klasifikaciji lahko oblikujemo naslednjo skico:

Slika: Triadična relacija znakov (Eichorn, 1987)



2.2. Morrisova teorija

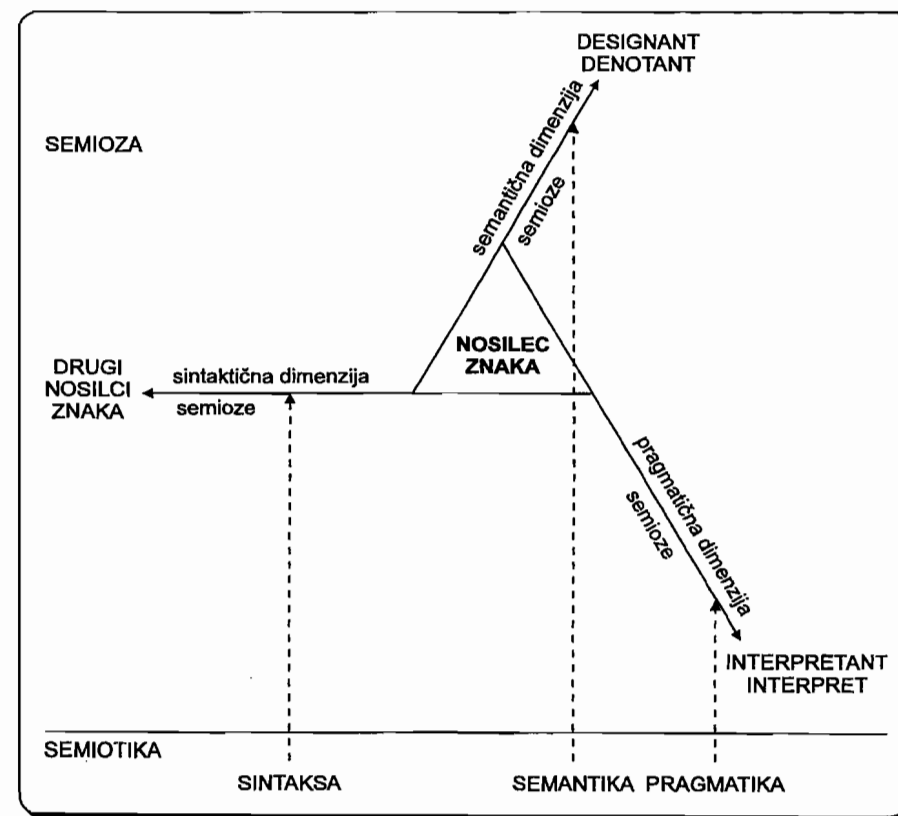
Charles William Morris (1901-1979) je najpomembnejši zastopnik moderne semiotike. Teorijo o znakih razume kot instrument za unifikacijo znanosti, kot je to zapisal v svojem spisu Foundations of the Theory of Signs (1938).

Zanimiva je naslednja njegova definicija:

“Semiotika je splošna teorija o znakih v vseh njenih oblikah in pojavih, naj bo to pri živalih ali ljudeh, normalno ali patološko, jezikovno ali nejezikovno, osebno ali socialno. Tako je semiotika interdisciplinaren projekt.”

To univerzalnost semiotike razume na osnovi spoznanja, da znanost formulira svoje rezultate z znaki. Semiotiko šteje k metaznanosti.

Slika: Dimenzije semiotike (Eichorn, 1987)



Znak vedno obstaja v procesu, ki ga lahko označimo kot komunikacijski proces. V tem procesu ločimo tri komponente:

- nosilca znaka (sign vehicle), ki deluje kot znak;
- interpretanta, kar razumemo kot učinkovanje na določenega interpreta, na organizem, ki mu znak nekaj pomeni;
- designanta ali denotanta, to torej, kar je označeno (objekt, subjekt).

Iz teh treh korelatov triadične relacije je Morris razvil dimenzije semiotike oz. tri delna področja semiotike:

- sintaksa raziskuje odnose med znaki ter pravila za povezovanje in kombinacijo znakov (razporeditev znakov);
- semantika opisuje odnose med znakom in designantom (objektom) in tako tudi pomen znaka (pomen znakov);
- pragmatika raziskuje odnos med znakom in uporabnikom znaka, pri čemer jo zanima izvor, uporabnost in učinkovanje znakov (vloga v komunikacijskem procesu).

Kasneje je G. Klaus v delu Semiotika in spoznavna teorija razvil še četrto dimenzijo, sigmatiko. Le-ta naj bi raziskovala odnose med znaki in upodobljenimi objekti (to je designanti). Sigmatika ima torej označevalno funkcijo.

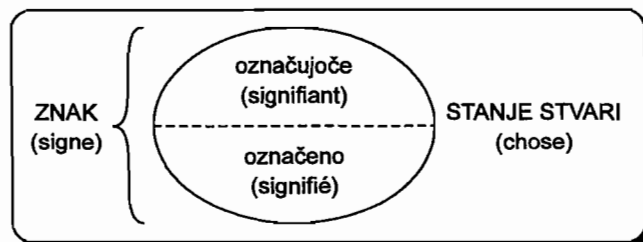
2.3. De Saussurova teorija

Ženevski jezikoslovec Ferdinand de Saussure (1857-1913) velja za utemeljitelja moderne lingvistike. Njegova teorija o jeziku je postala temelj strukturalizma. Njegova dela so nastala, ne da bi de Saussure karkoli vedel o Piercu (Blažič, 2000, str. 31).

De Saussure je tako prvi definiral jezik kot sistem znakov. Predstavil je bilateralno strukturo, dvojnost znaka in pomena, tako da je pojasnil, da je vsako jezikovno znamenje (jezikovni znak) sestavljeno iz (Saussure, 1916):

- predstavitev (koncept) in
- glasu (image acoustique).

Slika: De Saussurov model znaka



Zvezo definira:

PREDSTAVITEV = SIGNIFIE = OZNAČENO

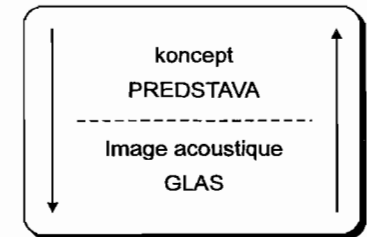
GLAS = SIGNIFIANT = OZNAČUJOČE

De Saussure označuje to bilateralno strukturo kot sprednjo in zadnjo stran lista papirja, ki sta med seboj neločljivo povezana. Mišljenje je sprednja stran in glas zadnja; sprednje strani ne moremo razrezati, ne da bi razrezali še zadnjo.

Obe puščici pojasnjujeta proces psihološke asociacije predstavitev in glasu, ki se v komunikacijskem procesu zgodi obojestransko med:

- produkcijo in
- recepcijo jezika oz. jezikov.

Iz tega spoznanja o mogoči različnosti znaka (signifianta) v različnih jezikih (npr. Baum, arbre, tree) je izoblikoval de Saussure splošno-veljavno načelo, ki velja za sisteme znakov: Jezikovni znak je poljuben in arbitraren.



Ta arbitrarnost znakov se ujema s tem, da je označevanje vprašanje dogovora, ki je npr. določen v slovarju. Ta način velja tudi za druge sisteme znakov, čeprav pri slednjih ni mogoča enoznačnost, ki velja za jezikovno označevanje. Vizualno sprejete znake definiramo v interpretaciji jezikovno, tako da jim pripišemo pomen, ki smo se ga prej naučili; njihov pomen je bil določen z dogovorom.

Slikovni znaki (signifiant visuel) so upodobitve označenih predmetov. Pri njih obstaja naravno ujemanje med označujočim in označenim. Zaradi analogije jih lahko takoj razumemo. To je bistvena značilnost medijske komunikacije, hkrati pa tudi razlaga za afirmativen odnos recipienta do televizijskega medija.

De Saussure bi rad kljub temu opisal s svojim modelom znakov eksplicitno le naravo jezikovnega znaka. Njegov model vedno znova prenašamo na druge znakovne sisteme in predstavlja skupaj z definicijami Pierca in Morrisa osnovo razlagam procesov interpersonalne in medijske komunikacije.

3. Sistemi znakov

Sistemi znakov se sestojijo iz več znakovnih repertoarjev, ki jih definiramo kot fond znakov (abeceda, beseda, slikovni simboli, glasovi, toni). Sistemi znakov posredujejo med svetom in zavestjo. Pomenov (semantični sistemi) ne moremo nikoli posneti neposredno z objektov.

Povedi, opremljene s pomenom, imenujemo kode. Te povedi nam posredujejo sistemi znakov.

Kodo lahko definiramo:

- verbalno–jezikovno ali
- neverbalno–slikovno (Barker, 1987).

Kodni repertoar predstavlja zalogo različnih znakovnih sistemov, kot so npr. različni jeziki, pisave ali različne slikovne nejezikovne govornice (mimika, gestikulacija, drža telesa, fotografija, grafika, slika, kip).

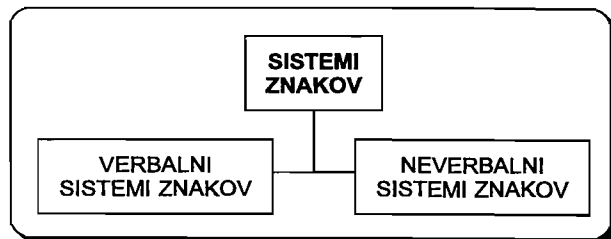
Za sporazumevanje med oddajnikom informacije in sprejemnikom je zelo pomembno, da obstaja najmanjši skupni fond znakov. Če naj se informacija ali poročilo realizira, jo moramo najprej šifrirati. Sprejemnikovo razvozlanje znakov imenujemo dekodiranje. To velja za vsako obliko komuniciranja, za direktno socialno kot tudi za indirektno medijsko.

Temo ali vsebino komunikacijskega procesa mora pošiljatelj najprej šifrirati. Tema postane komunikat (sporočilo). Ko dobi še določeno obliko (message form), pride do predstavitve oz. reprodukcije vsebine.

Komunikat (sporočilo) se vedno prenaša na fizikalni način po prenosnem kanalu (channel). Kanal je lahko:

- naraven (zrak, svetloba) ali
- tehničen (elektrika).

Ločimo dva sistema znakov, ki sta za komunikacijske procese temeljnega pomena:



3.1. Verbalni sistem znakov

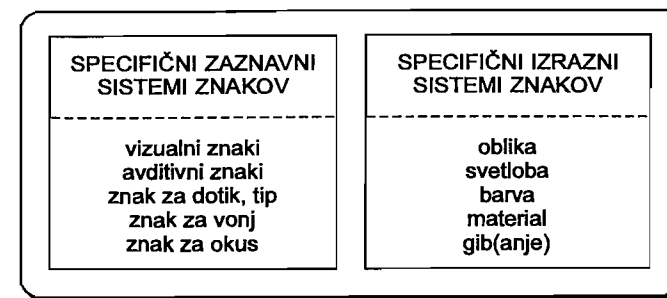
Verbalni, glasovno–jezikovni znakovni sistem je instrument direktne komunikacije. V medijski komunikaciji dobi jezikovni sistem poseben in nov pomen. V povezavi z vizualnimi sistemi znakov (slika, film, video) ga lahko uporabimo na medijsko–specifičen način.

Celotno jezikovno izražanje razpade na glasovne in časovne komponente. Pri tem pušča glasovna komponenta to, kar izrazimo, popolnoma nedoločeno. Jezikovno ravnanje, torej sam jezikovni akt, se šifrira v fonetično in časovno dimenzijo. Fonetična dimenzija se poslužuje 25 črk in povezav med besedo in stavkom, pri

čemer upošteva sintaktična pravila. Časovna dimenzija pa nastaja pri akustičnem oblikovanju zvez beseda–stavke in avditivnem zaznavanju le-teh. Tudi pri spreminjanju jezika v pisavo (pisava je vizualna zaznava jezika) terja časovna dimenzija zaznavanje strukturiranih znakov. Tako postane pisava samostojen sistem znakov.

3.2. Neverbalni sistem znakov

Sem sodijo sistemi znakov, ki niso vključeni v verbalni, glasovno–jezikovni sistem. Definiramo jih lahko kot:



Specifični izrazni sistemi znakov so v prvi vrsti vizualne narave, delno jih lahko sprejemamo tudi z drugimi receptorji.

Med pomembne neverbalne sisteme znakov štejemo v socialni komunikaciji govorico telesa. Tradicionalne predstave izhajajo iz tega, da so zunanji gibi telesa (mimika, gestikulacija, drža telesa) le refleksi notranje razgibanosti (emocij). Vse do danes so si zato prizadevali utrditi misel, da želi človek z govorico telesa izraziti to, kar prikriva z govorico glasu (jezikovnimi znamenji).

V začetku šestdesetih so se raziskovanja neverbalne komunikacije intenzivirala. Na podlagi raziskav, ki jih je izvedel psiholog S. Frey z bernske univerze, je prišlo do preusmeritve. V delu "Raziskava neverbalnih interakcij" je izoblikoval nov sistem. Neverbalno ravnanje razume le kot instrument za uravnavanje medčloveških odnosov, torej kot intencionalen in samostojen sistem znakov. To so gibanje aktivnosti, ki spremljajo jezikovno izražanje, od njih pa je tudi odvisno, ali smo jezikovno izražanje verodostojno in učinkovito sprejeli. Gestikulacija in mimika nista ogledalo lastnih čustev, torej ne "ogledalo duše", ampak ustvarjata, kot vsi komunikati, učinek pri sprejemniku, v tem primeru učinkujeta na emocije. Tako ustvarjata notranja stanja pripravljenosti in regulirata potek in rezultat komunikacijskega procesa. V neverbalnih komunikacijskih procesih ne gre torej za to, da bi doumeli, kaj tiči za izraznimi oblikami govornice telesa, ampak za to, katere učinke je sposobna doseči pri recipientih.

“...Neverbalno ravnanje je medij, s katerim budimo in urejamo emocije naših partnerjev. Pogosto ima večji učinek kot beseda.”

“...Neverbalno ravnanje regulira vzdušje socialne interakcije.”

“...Če hočemo razumeti socialno ravnanje ljudi, moramo razvozljati neverbalni sistem.”

“...Govorimo z glasilkami, toda sporazumevamo se z vsem telesom.”

Neverbalno ravnanje zaznavamo vizualno. To je kompleksno dogajanje, sprejeto kot celota in povezano z jezikovnim izražanjem. Interpretacija takega procesa se dogaja na podlagi primarnih in sekundarnih (posredovanih, medijskih) izkušenj, socializacije in vsakokratnih situacijskih pogojev. Na osnovi pridobljenih predsodkov ter stereotipov, situacijskih pričakovanj, upanja in notranjih projekcij je interpretacija kompleksnih ravnanijskih izražanj le pogojno pravilna. Pomanjkljive interpretacije so običajne in vodijo do motenj v komunikaciji, do nesporazumov in motenj v odnosih.

Rekli smo, da jezikovno izražanje lahko razpade v glasovno-časovne komponente. Gibanjsko dogajanje neverbalne komunikacije lahko razpade v prostorsko-časovno komponente. Iz tega lahko razvijemo pozicijske vzorce, ki jih lahko uporabimo kot abecedo. Tako lahko razvijemo v treh prostorskih smereh ustrezne sheme kodiranja, ki definirajo pozicijske spremembe:

- sagitalna dimenzija (dviganje in spuščanje),
- rotacijska dimenzija (vrtenje) in
- lateralna dimenzija (prevračanje).

Različna fleksibilna sposobnost v vsaki dimenziji omogoča jasne označbe vsake pozicije dela telesa. Nekateri avtorji utemeljujejo kompleksnost neverbalne komunikacije s podatkom, da je mogoče gibanje opisati in opredeliti v več kot 100 dimenzijah.

Ti novejši, a še ne dokončani rezultati raziskav so za razumevanje medijskega izražanja velikega pomena. Spoznanja L. Rucha z bernske univerze so opozorila, da mimika ni emocionalno, ampak je socialno pogojena. Ravnanje ljudi v medijskih komunikacijskih procesih lahko pravilno razumemo le v kontekstu komunikativnih okoliščin. Recepcija video grozljivk mladih, znana predvsem v osemdesetih letih, je postala razumljiva šele na podlagi spoznanj, da je recepcija v skupini vodila k določeni vrsti obnašanja, pri čemer je služilo prav neverbalno ravnanje za obojestransko čustveno uravnavanje, cilj pa je bil emocionalno ravnotežje.

Velik del množičnih medijskih sporočil, posebno na zabavnem področju, deluje na tej osnovi. Konflikti med ljudmi, torej motnje v komunikacijskih odnosih, pa tudi ravnanje, ki ni v skladu z družbenimi normami, predstavljajo pomembne vsebine literature, dram, tragedij. Človekovo zanimanje pri sprejemanju takih informacij in sporočil ni le posledica radovednosti ali trivialnosti, ampak je arhaična potreba po vzorcih za reševanje osebnih problemov, ki jih v lastnem doživljajskem

svetu ne more zadovoljiti. Potreba po imitiranju na eni strani in potreba po razmejitvi, prezentaciji in potrditvi na drugi strani, igra pri tem bistveno vlogo.

3.3. Izmenjava znakov preko medijev

Tudi na področju medijske komunikacije prihaja do izmenjave znakov. Glede na današnji razvoj tehnike in tehnologije, je mogoče sprejemati le vizualne in avditivne sisteme znakov, saj so le-ti edini, ki smo jih sposobni shraniti in reproducirati. Poskusi, da bi medijsko “nagovorili” druge sprejemnike zaznav, so v večini spodleteli (npr. dišeči filmi) ali pa so morali ostati omejeni na določene medijske oblike (npr. dišeče snovi v reklamnih prilogah grafičnih medijev).

Pogosto se postavlja tudi vprašanje, ali v medijski komunikaciji sploh obstaja izmenjava znakov v dosedanjem smislu in če ne gre tu morda le za enosmerno posredovanje znakov.

4. Modalitete znakovnih sistemov

Obstaja zveza med sistemi znakov in našimi možgani, njihovim razvojem in funkcijo. Obe ločeni hemisferi, ki sta povezani z mrežo vlaken, ne delujeta simetrično. Vsaka hemisfera ima vrsto edinstvenih in specialnih funkcij, najpomembnejša pa je predelava verbalnih in neverbalnih informacij. Že dolgo je znano, da pri večini ljudi leva hemisfera dominantno nadzira čutne in gibalne funkcije, medtem ko je pri manjšini dominantna v tem pogledu desna hemisfera; zato je največ ljudi desničarjev, manj pa je levičarjev.

Manj znane pa so bile druge razlike v delovanju hemisfer. Kot kaže, je leva hemisfera običajno specializirana za uravnavanje govora, logičnega mišljenja, presojanja, pisanja, računanja in sploh uravnava naše zavestno delovanje. Desna hemisfera pa naj bi bila v večji meri odgovorna za dojetje prostora, glasbe, vizualnih dražljajev, za domišljijско dejavnost, povezana pa naj bi bila v večji meri tudi s čustvovanjem, umetniškim in estetskim doživljanjem ter nezavednim delovanjem in intuicijo.

Glede na človekove recepcijske sposobnosti in čutila razlikujemo naslednje sisteme znakov (Blažič, 2000, str. 36):

1. Optični sistemi znakov:

- govornica telesa (mimika, gestikulacija, drža telesa),
- dejanskost,
- upodobitev ali prikaz dejanskosti (vizija, slika, film).

Zaznavamo jih z očesom (visus /lat./ = vid, vizualno zaznavanje).

2. Akustični sistemi znakov:

- glasovi, šumi,
- toni, melodija, glasba,
- jezik.

Zaznavamo jih z ušesom (auditus /lat./ = sluh, avditivno zaznavanje).

3. Haptični sistemi znakov:

- oblika,
- prostornost,
- mehko in trdo,
- vroče in mrzlo,
- pritisk in bolečina.

Zaznavamo jih s kožo, posebej s prsti in ustnicami (tactus /lat./ = tip, taktilno zaznavanje).

4. Geustični sistemi znakov:

- sladko, kislino,
- grenko,
- slano itd.

Zaznamo jih z usti, jezikom in brbončicami na njem, najpogosteje skupaj z zaznavo vonja (gustatus /lat./ = okus, zaznavanje z okušanjem).

5. Osfrantični sistemi znakov:

- vonj, hlapi.

Zaznamo jih z nosom (odoratus /lat./ = voh, odorativno zaznavanje).

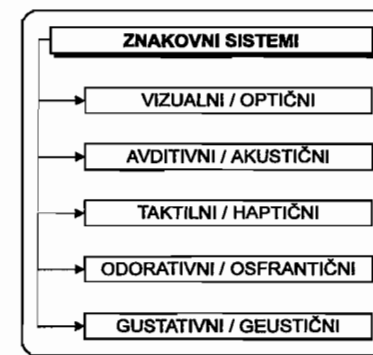
Tabela: Terminološka razpredelnica znakovnih sistemov

slovensko	vid	sluh	tip	okus	vonj
latinsko	visus	auditus	tactus	gustatus	odoratus olfactus
1. oseba lat. gl.	video	audio	tango	gusto	odoro olfacto
lat./sl. pridevnik	vizualno	avditivno	taktilno	gustativno	odorativno olfaktotrično
gr./sl. pridevnik	optično	akustično	haptično	geustično	osfrantično
slovensko	vidno	slušno	z otipanjem	z okušanjem	z vonjanjem

Pri pregledovanju sistemov znakov (ki jih človek zaznava s čutili) opazimo določeno pomensko hierarhijo. Optični in akustični sistemi znakov imajo v našem življenju večji pomen kot ostali. Oko in uho sta čutili, ki služita človeku pri orientaciji v okolju. To sta tudi edina sistema znakov, ki ju lahko shranimo in kasneje reproduciramo.

Ostali sistemi znakov ohranijo v interpersonalni komunikaciji pomembno vlogo, odvisno od tega, kolikšno veljavo jim pripisujejo osebe, ki so vključene v ta proces.

Pod terminom narava znakov razumemo realnost in učinek za recipienta. Govorjeno besedo sprejememo avditivno, pisano besedo vizualno sukcesivno v časovnem poteku in pri tem občutimo direktno zamenjavo od sedanjega k preteklemu in prav tako pričakovanje prihodnosti.



Narava slikovnih znakov je prostorsko-časovna in celovita. Slike dojamemo v sedanjosti in vsakokrat takoj, celo kadar jih zavestno ne dekodiramo ali celo analiziramo. Slike so za nas v procesu zaznavanja vedno polne sedanjosti, sprejemamo jih v smislu hotenja; učinkujejo s svojim kompleksnim izrazom.

Spoznanja o znakih in sistemih znakov kot temelj komunikacijskega procesa nas usmerjajo v ugotovitev, da je komunikacijski proces mogoč le takrat, kadar komunicirajoči:

- posedujejo najmanjšo mero skupnih znakov, to je skupni fond znakov,
- ima vsakokratni komunikator, ko odda znak, določeno namero, pričakuje učinek svojega sporočila na recipienta,
- vsakokratni recipient komunikatorjevo namero interpretira.

Znaki lahko vse izrazijo, prikažejo in posredujejo, kar se zdi partnerjem v komunikacijskem procesu potrebno. Kdor misli, misli v znakih, ki se jih je naučil, in ki jih zna izraziti. Ni mišljenja brez znakov.

Sprejeti dražljaji so informacije, ki jih registriramo kot različne znake in ki so enaki pojavom, ki jih zaznavamo v zunanjem svetu.

LITERATURA

1. Barker, L.L.: Communication, Prentice-Hall, New Jersey, 1987.
2. Blažič, M.: Komunikacija. Visoka šola za upravljanje in poslovanje, Novo mesto, 2000.
3. Blažič, M.: Teoretične predpostavke razvoja komunikacijske didaktike, V: Zbornik Komunikacija in jezikovna kultura v šoli, Pedagoška akademija, Ljubljana, 1990.
4. Eco, U.: A Story of Semiotics, London, 1976.

5. Eichorn, D.R.: Warum Kommunikation die Grundlage allen Mediengeschehens ist, Medien-Infothek Verlag, Tiefenbronn, 1987.
6. Jourdan, M.: Paedagogische Kommunikation, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., 1989.
7. Klaus, G.: Semiotik und Erkenntnistheorie, Muenchen, 1963.
8. Morris, Ch.M.: Foundations of the Theory of Signs, Univ. Press, Chicago, 1938.
9. Musek, J., Pečjak, V.: Psihologija, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1992.
10. Nelson Jones, R.: Effective Thinking Skills, Casell, London, 1996.
11. Pelc, J.: "Prolegomena k definiciji pojma znak", Zeitschrift fuer Semiotik, št. 3/1981.
12. Rot. N.: Znakovi i značenja, Nolit, Beograd, 1982.
13. Saussure, F.: Cours de linguistique generale, Paris, 1916.
14. Trček, J.: Medosebno komuniciranje – kontaktna kultura, Krona Plus, Ljubljana, 1998.

Dr. Marjan Blažič (1947), docent za didaktiko z izobraževalno tehnologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, raziskovalec, avtor člankov in knjig iz didaktike in izobraževalne tehnologije.
Naslov: Belokranjska 52, 8000 Novo mesto, SLO; Telefon: 386 07 33 7 66 00
E-mail: marjan.blazic@guest.arnes.si

Dr. Milena Valenčič Zuljan

Dejavniki, ki vplivajo na oblikovanje in spreminjanje študentovega in učiteljevega pojmovanja

Izvirni znanstveni članek

UDK: 371.12

DESKRIPTORJI: pojmovanje učiteljeve vloge, profesionalni razvoj, metode, oblike izobraževanja, zgled, pedagoška praksa

POVZETEK – Ljudje se spreminjamo – osebnostno in poklicno zorimo in vendar ne vsi enako, ne v enaki meri, ne po enakih poteh. Tudi učitelji se v obdobju poklicnega udejstvovanja profesionalno spreminjajo. Na njihov razvoj med drugim pomembno vpliva sprejeto pojmovanje temeljnih pedagoških kategorij, ki so si jih oblikovali že kot učenci osnovne in srednje šole. V prispevku so prikazani dejavniki, ki so po mnenju študentov razrednega pouka vplivali na njihovo pojmovanje učiteljeve vloge ter oblikovanje lastnosti in spretnosti, ki so pomembne sestavine učiteljeve poklicne kompetence. Študentje, vključeni v raziskavo, so presojali tudi, kako so oziroma bodo različne metode in oblike poklicnega izobraževanja vplivale na njihov profesionalni razvoj.

Original scientific paper

UDC: 371.12

DESCRIPTORS: understanding the role of the teacher, professional development, methods, forms of education, example, teaching practice

ABSTRACT – People change – they grow personally as well professionally. However, they do not all grow in the same way and to the same extent or following the same paths. During their career, teachers change professionally like everybody else. Their development is influenced among other things by the accepted understanding of basic teaching categories, which they have formed as students of primary and secondary schools. The article presents those factors, which the students of the primary teacher education programme have found as having an impact on their understanding of the teacher's role and on the development of characteristics and skills, which are important elements of teacher's professional competence. The students involved in the research were also asked to evaluate how the various methods and forms of vocational education had influenced their professional development and how they would do so in the future.

1. Uvod

Zavedam se, da ne morem nikogar ničesar naučiti, lahko pa zagotovim okolje, v katerem se lahko uči (Rogers).

Pojmovanje o pouku, o vlogi učitelja in učenca, ki si ga pridobimo v procesu šolanja kot učenci in dijaki, ima po ugotovitvah kognitivno-konstruktivističnih raziskav zelo pomembno vlogo pri oblikovanju prihodnjega učitelja. Študentovo/učiteljevo pojmovanje učenja vpliva na njegov pristop k učenju, kar nadalje

vpliva na njegovo pojmovanje pouka in prijeme poučevanja. Nekateri celo menijo, da te zgodnje izkušnje bolj zaznamujejo prihodnjega učitelja kot sam proces izobraževanja na fakulteti in socializacija v prvem letu poučevanja (Zeichner, Tabachnick, Densmore, 1987).

Številni raziskovalci so se spraševali, kako razložiti moč tega vpliva (Zeichner, Tabachnick, Densmore, 1987; Feiman in Nemser, 1983, po Kagan, 1992).

Antropološke raziskave poudarjajo, da zgodnja doživetja zelo močno vplivajo na posameznikovo ravnanje, so izredno trdoživa in se v odrasli dobi zelo težko spremenijo. V posameznikovem spominu se ohranijo kot doživete, slikovite podobe.

Po Lortijevem mnenju ima večina učiteljev, ki se že zgodaj odloči za ta poklic, pozitivno identifikacijo s poučevanjem, kar pa v poznejšem poklicnem delovanju vodi v utrjevanje, namesto v spreminjanje in inoviranje obstoječega (po Pajares, 1992, str. 324). Pojmovanje (subjektivne ali praktične teorije) pogosto ni teoretično podkrepjeno in sistematično strukturirano, lahko je celo v medsebojnem vsebinskem neskladju, pa vendar ima že takoj na začetku učiteljevega poklicnega izobraževanja pomembno vlogo, saj pomeni okvir, filter ali intuitivni zaslon, skozi katerega študentje zaznavajo in interpretirajo nove informacije o pouku in poučevanju, predavanjih in seminarjih, profesorjih in mentorjih... (Coorporal in van Hunen, 1986; Coorporal, 1991; Calderhead, 1988). Je pa tudi podlaga za njihove konkretne odločitve in ravnanje.

Poleg najširše sprejete Lortijeve razlage o pomenu zgledov poučevanja, ki jih je učitelj doživel še kot učenec, za oblikovanje njegove poklicne podobe zasledimo še zgodovinsko in psihoanalitično razlago (Zeichner, 1987, str. 25).

Pojmovanje razumemo kot osebni, implicitni konstrukt, ki se oblikuje v posameznikovi osebni zgodovini kot nekakšna usedlina vseh njegovih izkušenj, doživetij in spoznanj s fenomenom pojmovanja in ima vlogo kompasa v posameznikovem življenju, kar se kaže v kvalitativno različnih načinih razumevanja, interpretiranja in delovanja posameznika.

Pri spreminjanju učiteljevega pojmovanja bomo izhajali iz teze, da se (tudi) učitelji poklicno razvijajo z zavestnim in sistematičnim konstruiranjem pomena, kar pripelje do preoblikovanja izkušenj in pojmovnih okvirov (Schon, 1987; Korthagen, 1992; po Korthagen in Lagerwerf, 1996).

Spreminjanje pojmovanja se pogosto naslanja na pionirsko delo Lewina (1952, po Gow in Kember, 1993), ki je raziskoval socialne spremembe v luči skupinskega odločanja (terapevtski pomen). Predlagal je trifazni postopek (ki je pogosto uporabljen pri uvajanju inovacij; gl. Valenčič Zuljan, 1993):

- odmrznitev,
- spreminjanje,
- ponovna zamrznitev.

Številni avtorji, ki izhajajo iz kognitivno-konstruktivistične paradigme, menijo, da gre za podoben trifazni proces tudi pri spreminjanju posameznikovega pojmovanja v procesu šolanja (Nussbaum in Novick, 1982; West, 1988, po Gow in Kember, 1993).

1. Najprej poteka proces diagnosticiranja posameznikovega pojmovnega okvira in ozaveščanje posameznika.
2. Sledi faza neravnotežja in kognitivnega konflikta, ko se posameznik zave nezadostnosti obstoječega pojmovanja.
3. Faza rekonstrukcije in oblikovanje novega konceptualnega okvira.

Podobno tudi Keiny in Dreyfus (1989, str. 62) opisujeta učiteljevo spreminjanje skozi tri faze:

1. *Učinek šoka*. Učitelj spozna, da sta njegovo dosedanje znanje in usposobljenost nezadostna za reševanje problemov v novih razmerah. To je faza streznitve ali odmrznitve ("unfreezing stage"), ki učitelja spodbudi, da konča običajno rutinsko delo in se odpre novostim.

2. *Refleksija prakse* (Reflection-on-action). Za poglobljeno spoznavanje svojega načina dela je potrebna poglobljena analiza, pri čemer ima pomembno vlogo tretja oseba (posameznik ali skupina), ki nastopa v vlogi učiteljevega "kritičnega prijatelja".

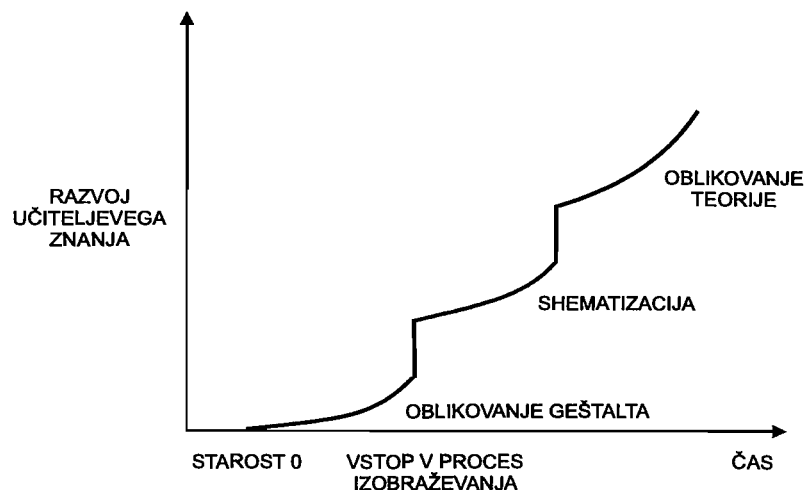
3. *Pridobivanje novega znanja*. To je faza postopnega pridobivanja novega znanja skozi faze akcije in refleksije. Učitelj si postavlja hipoteze, jih v učnem procesu preverja, uvaja inovacijo, preizkuša različne metode, oblike in postopke dela, jih sprti analizira, spoznanja pa vgradi v nove hipoteze za nadaljnje preizkušanje. Tudi v tej fazi je zelo pomembna vloga "kritičnega prijatelja", ki pomeni moralno in strokovno oporo v procesu inoviranja. Z njim se učitelj posvetuje, ko preizkuša novost, in izmenja izkušnje ob rezultatih. Potrditev hipotez in uspešnost v procesu inovacije pomenita utrditev inovacijskih sprememb (spremenjenega načina dela), hkrati pa tudi spremenjen način razmišljanja (sprememba stališč, odprtost za inovacije). Učitelj postaja razmišljujoči praktik, raziskovalec svoje prakse.

Tudi Korthagen in Lagerwerf (1996) sta izhajala iz kognitivno-konstruktivistične paradigme. Spreminjanje pojmovanja sta postavila v širši kontekst oblikovanja učiteljevega znanja, kar sta osvetlila z vidika Van Hielove teorije. Ta razlikuje več stopenj matematičnega razmišljanja, prav tako pa opredeljuje povezave med njimi. Van Hielovi teoriji sta dodala še afektivno in akcijsko komponento in tako oblikovala trifazno teorijo poučevanja oziroma spreminjanja pojmovanja. Osnovni predpostavki na katerih oblikujeta teorijo, sta:

- človekovo ravnanje (akcija) izhaja iz njegovih ciljev, za katere ni nujno, da se jih le-ta zaveda, in je usmerjeno v zadovoljevanje posameznikovih potreb (Maslow, 1968; po Korthagen in Lagerwerf, 1996). (Ena temeljnih človekovih potreb pa je razumeti, dojeti svet okoli sebe.);

- mentalne strukture, ki se tudi same razvijajo in spreminjajo (glede na izkušnje, znanje, prepričanje), usmerjajo posameznikovo akcijo, ki poteka kot interakcija z okoljem ali kot mentalna akcija strukturiranja posameznikovih izkušenj.

Slika 1: Razvoj učiteljevega znanja in pojmovanja na nekem področju, npr. poučevanju (po Korthagen in Lagerwerf, 1996)



1. *Oblikovanje "geštalta"*. "Geštalt" je v situaciji oblikovana enota zaznavanja in notranjega procesiranja ter pomeni usmerjenost k nekim vzorcem vedenja. Oblikuje se na podlagi posameznikovih potreb že zelo zgodaj. Vsebinsko ostaja tesno povezan s konkretno izkušnjo, v kateri se je oblikoval "tu in zdaj" kot tudi s podobnimi izkušnjami in okoliščinami. Oblikovanje "geštalta" je proces, ki je vezan na konkretno izkušnjo v duhu zadovoljevanja potreb in v katerem jezik nima osrednje vloge. Tako so vodilni pojmi ali pravila redko na zavestni ravni. "Geštalt" je dokaj preprost v primerjavi z bogastvom in raznolikostjo vsakdanjega življenja kot tudi v primerjavi z znanjem eksperta. Zanj je značilna čustvena obarvanost. Čustveno doživljanje situacije, v kateri se "geštalt" oblikuje, ostane njegov sestavni del, npr. "geštalt" učenja je lahko povezan z občutkom težavnega dela.

2. *Shematizacija*. Shematizacija izhaja iz potrebe po večji jasnosti in razjasnjevanju ter poteka v obliki refleksije o danem "geštaltu". Je dolgoročni proces, pri katerem se prvotni "geštalt" ponotranji, vse več elementov v "geštaltu" se razlikuje, poimenuje in povezuje v shemo, ki je bolj uporabna od konkretnega "geštalta". Pri osvetljevanju elementov igra osrednjo vlogo posameznikova potreba.

Formuliranje poteka na simbolični ravni in zahteva abstrahiranje in odmik od konkretne situacije oblikovanja "geštalta". Oblikovana shema združuje različne podsheme, lahko pa je tudi sama del ene ali več obsežnejših shem. Shema omogoča posamezniku, da osmisli svoje ravnanje, da prevzema odgovornost za svoje ravnanje kot tudi nadzor nad svojim delom.

3. *Izgrajevanje teorije*. Posameznik z bogato shemo mogoče čuti potrebo po razlaganju njene strukture oziroma preverjanju njene logičnosti. Tovrstna potreba se pogosto pojavi, ko postane shema preobsežna in otežuje nadaljnji proces učenja in delovanja ter ob možnosti logične napake, ki je povezana z visokim tveganjem. Takrat postane nujno logično razvrščanje materiala, iskanje logičnih principov. V procesu izgrajevanja teorije se oblikovana shema logično strukturira in verificira. Pri tem je pomembno oblikovanje izhodišč, definicij in logičnih prepozicij – vse mora biti besedno oblikovano, kar lahko pripelje tudi do vnovične ocenitve vsebine pojmov in povezav v shemi. Korthagen in Lagerwerf (1996) opozarjata, da ni vedno možno iz sheme preiti v izgradnjo teorije, v večini vsakdanjih situacij zadostuje shema, pogosto ostane celo na ravni "geštalta".

Za prehod na novo – višjo stopnjo so potrebni refleksija, osvetljevanje znanj in izkušenj ter prizadevanje za njihovo strukturiranje. Pomembne so diskusije in pisne analize.

Prehajanje na višjo stopnjo pa ne pomeni le abstrahiranja in generaliziranja, temveč videnje na kvalitativno drugačen način. Stopnja prehoda je v bistvu kvalitativna sprememba v notranji reprezentaciji situacije ali objekta v zunanjem svetu.

Proces spreminjanja je postopen in najprej poteka znotraj ene stopnje. Na "geštalt" stopnji gre najprej za tesno navezanost na en ali več konkretnih objektov ali situacij. S pridobivanjem izkušenj si posameznik postopoma oblikuje bolj abstrakten "geštalt". Ta razvoj od konkretnega k abstraktnemu na stopnji "geštalta" je prvi pogoj za prehod k shematizaciji.

Podoben proces postopnega napredovanja poteka tudi znotraj faze shematizacije, in sicer od preproste h kompleksnejši strukturi. Pri oblikovanju in preoblikovanju učiteljevega znanja in pojmovanja potekajo torej različni procesi – postopen razvoj znotraj posamezne faze ter prehod z ene faze na drugo (tabela 1). Podobno razliko med postopnostjo in diskontinuiranimi prehodi opisujeta tudi Rumelhart in Norman (1981) ali Vosniadou in Brewer (1987) (navajata jih Korthagen in Lagerwerf, 1996). Omenimo naj še stopnjo redukcije. Mentalno oblikovani pojmi in povezave se konkretizirajo z izpisovanjem, verbalnim razlaganjem, diskutiranjem..., zaradi česar postanejo jasnejši in prilagodljivejši. Tako teorija kot kompleksna shema začne funkcionirati kot "geštalt", ki ga oseba lahko uporablja skoraj avtomatično, kar ji omogoča prenos pozornosti na druge dejavnosti.

Možni so različni prijemi in strategije spodbujanja kritične refleksije, ki pomaga osvetljevati, ozaveščati in postopno spreminjati pojmovanje.

Po mnenju Zeichnerja in Listona (1987) je pomembno, da vsak študent:

- prevzame aktivno vlogo pri načrtovanju pouka in ne samo sledi zamisljivim drugim in jih uresničuje,
- izdelava projekt, ki ga bo uvedel v raziskovanje (svoje) pedagoške prakse v obliki akcijskega projekta, etnografske raziskave ali analize učnega načrta,
- oblikuje dnevnik, ki je podlaga za reflektivno analizo.

Pri analizi je treba povezovati študentove izkušnje (pedagoška praksa, seminarske naloge) s skritim ali izkustvenim učnim načrtom (Doyle, 1992), s študentovim pojmovanjem, z institucionalnim kontekstom poučevanja, naravo učnih ciljev in s konkretnimi učenčevimi izkušnjami. Namen analize je transformiranje pojmovanja ter povezovanje študentovih kratkoročnih in dolgoročnih namenov.

2. Opredelitev raziskovalnega problema in metodologija

2.1 Namen raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti:

- kateri dejavniki (šolski in izvenšolski, teoretični, metodični, praktični...) so po izkušnjah (in pričakovanju) študentov prispevali k njihovem poklicnemu oblikovanju, k oblikovanju lastnosti in spretnosti, ki so pomembne za učiteljski poklic;
- kolikšen pomen pripisujejo študentje – prihodnji učitelji posameznim sestavinam, metodam in oblikam izobraževanja za poklicno oblikovanje.

2.2 Osnovna raziskovalna metoda, populacija in vzorec

V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja. V raziskavo so bili vključeni študentje prvega in četrtega letnika razredne smeri ljubljanske Pedagoške fakultete, vpisani v prvi letnik v študijskih letih 1996/97 in 1997/98.

2.3 Zbiranje in obdelava podatkov

Za zbiranje podatkov smo uporabili naslednje instrumente:

1. *Anketni vprašalnik.* Študentje so na začetku leta izpolnjevali anketni vprašalnik, v katerem so navedli 10 lastnosti dobrega pouka. Ob vsaki lastnosti so dodali oceno dejavnikov, ki so in bodo (po njihovih izkušnjah oziroma pričakovanju) vplivali na njihovo poklicno oblikovanje.

2. *Ocenjevalna lestvica "Metode in oblike usposabljanja".* Petstopenjska ocenjevalna lestvica s 16 postavkami, ki se nanašajo na metode, oblike in načine usposabljanja, ocenjene po vplivu, ki ga imajo (ali ga bodo imeli) na poklicno usposabljanje študentov.

Pri obdelavi podatkov smo uporabili naslednje statistične postopke:

- frekvenčne distribucije in grafični prikazi;
- analiza variance in t-test za neodvisne vzorce (za primerjanje različnih skupin študentov glede na to, kolikšno vrednost pripisujejo različnim metodam in oblikam izobraževanja za lasten poklicni razvoj);
- faktorska analiza (za identifikacijo skupnih faktorjev v lestvici "Metode in oblike izobraževanja").

3. Rezultati in interpretacija

3.1 Dejavniki oblikovanja študentovega pojmovanja

Kako je v posameznikovi osebni zgodovini nastajalo pojmovanje pouka in znanja, učiteljeve in učenčeve vloge, katere osebe, trenutki in dogodki so pomembno oblikovali ta proces?

Gre za izredno kompleksno in zahtevno vprašanje, ki terja časovno daljše in poglobljeno spremljanje ter ozaveščanje posameznika (strukturirani intervjuji in dnevniški zapisi, ob razvijanju spretnosti samoopazovanja). Številni vplivi ostajajo namreč zamegljeni kot nekakšna zgoščena usedlina misli in čustev, ki se jih posameznik morda niti popolnoma ne zaveda, a vendarle pomembno usmerjajo njegovo poklicno ravnanje.

Ker se zavedamo metodološko zahtevnosti in omejitev tovrstnega "odkrivanja" in naknadnega rekonstruiranja procesa oblikovanja pojmovanja (kot tudi zaradi osnovne usmerjenosti naše raziskave v spoznavanje pojmovanja), je naš namen skromnejši. Zanima nas nivo študentove presoje o vplivu različnih dejavnikov na njegovo pojmovanje učiteljeve vloge in razvijanje lastnih poklicnih lastnosti.

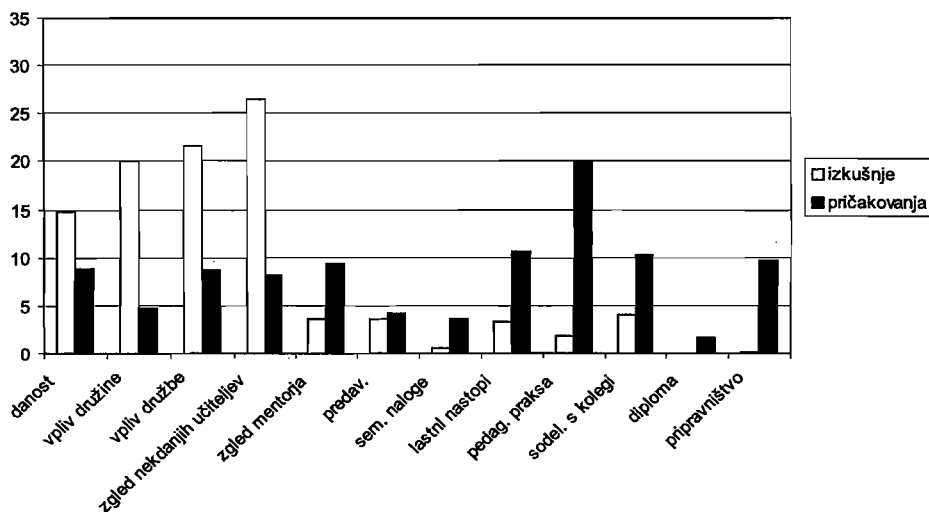
Študente smo vprašali, kateri dejavniki (šolski in izvenšolski, teoretični, metodični, praktični...) so po njihovih izkušnjah prispevali k oblikovanju lastnosti in spretnosti, ki so po njihovi presoji pomembne za učiteljski poklic. Pri vsaki lastnosti, ki so jo študenti samostojno oblikovali in zapisali in predstavlja kategorijo prvega reda pojmovanja pouka, (gl. Valenčič Zuljan 1999), so dodali še dejavnik, ki je v največji meri prispeval k oblikovanju te lastnosti pri njih, in dejavnik, ki naj bi tudi v bodoče izgrajeval to lastnost.

Izbirali so med naslednjimi dejavniki, ki so jih konkretizirali z navajanjem primerov in opisovanjem izkušenj:

- prirojene "lastnosti",
- vpliv družinske vzgoje,
- vpliv širše družbe,
- zgled nekdanjih učiteljev,
- zgled učiteljev mentorjev,
- predavanja,
- seminarske naloge,
- lastni pedagoški nastopi,
- pedagoška praksa,
- sodelovanje s kolegi,
- priprava diplome,
- pripravništvo.

Poglejmo najprej, kolikšen pomen pri oblikovanju lastnih pojmovanj pripisujejo študentje posameznim dejavnikom (glede na izkušnje in pričakovanja).

Slika 2: Prikaz zastopanosti študentove celotne ocene (glede na izkušnje in pričakovanja) dejavnikov za oblikovanje pojmovanja



Iz slike 2 vidimo, da je najmočnejše zastopan dejavnik oblikovanja študentovega pojmovanja in razmišljanja zgled nekdanjih učiteljev, sledita mu vpliv širše družbe in družine.

Med dejavniki, ki se nanašajo na pričakovanje, pa je najmočnejše zastopana pedagoška praksa, sledijo ji študentovi lastni pedagoški nastopi, sodelovanje s kolegi, pripravništvo in zgled mentorja. Predavanjem, seminarskim nalogam in diplomi, ki predstavljajo teoretični del izobraževanja, študentje ne pripisujejo velikega pomena za oblikovanje 10-ih konkretnih lastnosti, za katere menijo, da so temeljne sestavine dobrega pouka.

Zanimivo, da študentje tudi v prihodnjem procesu izobraževanja (z vstopom na fakulteto) svoj poklicni razvoj postavljajo v širši kontekst in tudi v tem obdobju še vedno pripisujejo pomembno vlogo družini in vplivom družbe. Prav tako jih 8.11% meni, da bodo zgledi učiteljev iz osnovne in srednje šole predstavljali pomembno podlago v njihovem nadaljnjem poklicnem pripravljanju (zgled mentorja ima le dober odstotek višji delež).

Če primerjamo odstotni delež zastopanosti dejavnikov izkušenj z zastopanostjo dejavnikov pričakovanj, ugotovimo večjo moč preteklih izkušenj. Ali študentje menijo, da imajo že v veliki meri oblikovane lastnosti in spretnosti, ki so pomembne sestavine učiteljevega poklicnega dela in od tod izvirajo manjša pričakovanja do izobraževanja? Pričakovali smo ravno nasprotno. Ob upoštevanju narave študentovega pojmovanja pouka pa postane tudi to razumljivejše. Pri pojmovanju pouka smo namreč ugotovili, da izstopajo učiteljeve osebnostne lastnosti in motiviranje ter oblikovanje razredne klime. Glede na to, da gre za presojanje konkretnih lastnosti dobrega pouka, ki ga študentje vidijo predvsem v kontekstu navedenega pojmovanja, je razumljivo njihovo mnenje, da imajo te lastnosti že dokaj oblikovane.

Verjetno bi dobili drugačno podobo, če bi študente povprašali o dejavniki oblikovanja različnih metodičnih spretnosti in drugih lastnosti, ki se tesneje navezujejo na ožje poklicno delovanje, vendar pa le-te v študentovem pojmovanju pouka niso izraziteje izstopale.

Prav tako je treba upoštevati, da so študentje izpolnjevali anketni vprašalnik takoj na začetku študijskega leta, zato je možno, da še niso imeli jasno izoblikovanega pričakovanja glede različnih oblik izobraževanja.

3.2 Vrednotenje vpliva metod in oblik izobraževanja na lasten profesionalni razvoj

Pri prejšnjem vprašanju so študentje izhajali iz konkretnih lastnosti dobrega pouka in dopisali dejavnike, ki so in bodo vplivali na njihovo oblikovanje. Pri ocenjevalni lestvici metod in oblik gre bolj za splošno oceno, kolikšen pomen pripisujejo študentje – bodoči učitelji posameznim sestavinam, metodam in oblikam izobraževanja za lastno poklicno oblikovanje.

Študentje so presojali vpliv naslednjih oblik in metod izobraževanja:

- predavanja,
- študij literature,

- seminarske naloge,
- neformalno sodelovanje med kolegi,
- konzultacije, posvetovanja pri profesorjih,
- hospitacije pri izkušenih učiteljih in analize ur,
- hospitacije pri kolegih,
- lastni pedagoški nastopi,
- mentorjeva povratna informacija o nastopu,
- povratna informacija specialnega didaktika,
- povratna informacija kolegov,
- povratna informacija učencev,
- možnost večkratnega poučevanja na pedagoški praksi,
- priprava diplomske naloge,
- začetek poklicnega delovanja, pripravništvo.

Naštete oblike in metode so študentje ocenjevali glede na pomen, ki ga imajo oziroma ga bodo v procesu izobraževanja še imele na njihovo poklicno oblikovanje z ocenjevalno lestvico od 1 (zelo malo vpliva) do 5 (zelo močno vpliva), ob vsaki metodi pa so imeli tudi možnost dopisati svoje primere, pomisleke ali pripombe. Poglejmo najprej grafični prikaz.

Iz pregleda ocen študentovega vrednotenja je razvidno, da nobena izmed metod in oblik izobraževanja ni ocenjena kot nepomembna, čeprav se zavedamo, da je težko vrednotiti vpliv posamezne metode izven konkretnega konteksta.

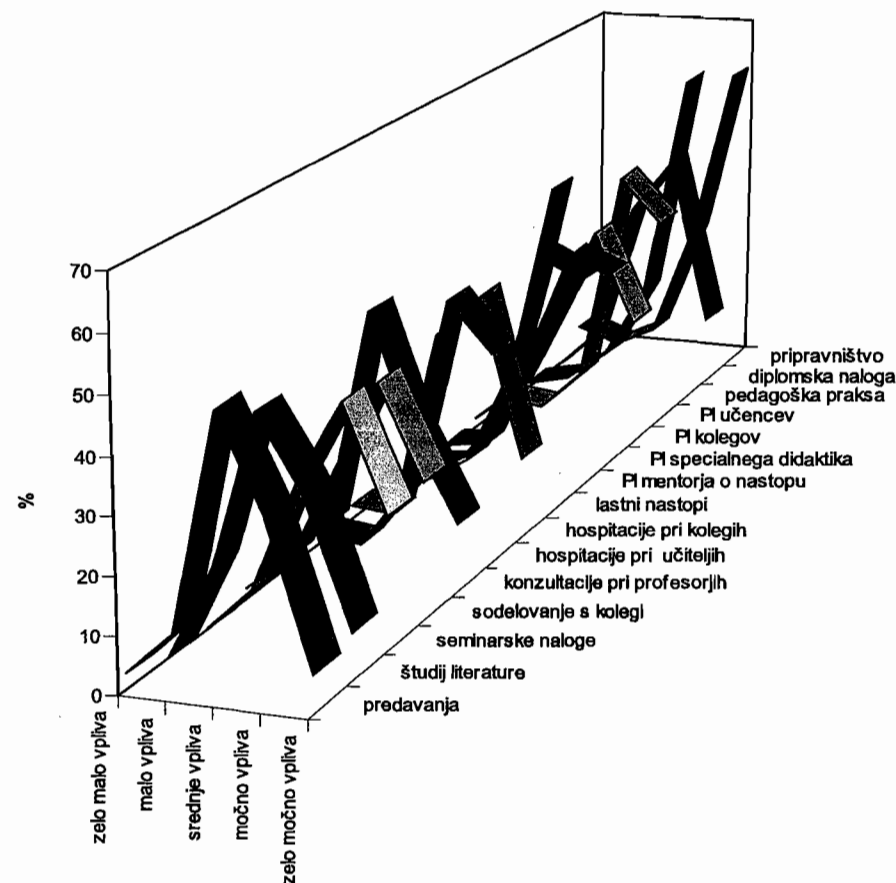
Študentje najvišje vrednotijo metode, ki so povezane s praktičnim poučevanjem in konkretnimi izkušnjami. Podobno smo ugotovili tudi pri presoji študentov, kateri dejavniki oblikujejo njihovo pojmovanje in poklicne spretnosti. Pedagoška praksa, pripravništvo in študentovi lastni nastopi so ovrednoteni kot oblike, ki puščajo najgloblje sledi v njihovi poklicni pripravi. Metode in oblike dela, ki se nanašajo na (zgod) mentorja – kot hospitiranje pri učitelju mentorju in povratna informacija učitelja mentorja sta prav tako visoko ovrednoteni. Študentje četrtega letnika postavljajo povratno informacijo mentorja in specialnega didaktika o lastnem nastopu pred zglede in izkušnje, ki jih dobijo ob hospitiranju, ko izvajajo pouk drugi.

Zanimalo nas je tudi, ali se študentje prvega letnika razrednega pouka razlikujejo v vrednotenju metod in oblik izobraževanja od kolegov v četrtem letniku. V prvem letniku se nekatere ocene nanašajo bolj na pričakovanja, v četrtem pa so odraz izkušenj. Za ilustracijo smo vključili tudi rezultate študentov drugega letnika naravoslovja.

Najprej si pogledjmo rezultate analize variance in t-testa, ki jih prikazuje spodnja tabela. F-test nam pokaže, ali obstajajo statistično pomembne razlike med vsemi zajetimi skupinami. Nato smo naredili še t-test za neodvisne vzorce, kjer smo primerjali po dve in dve skupini. Zlasti so nas zanimale razlike med prvim in četrtem

letnikom, pogledali pa smo tudi, ali so kakšne razlike med dvema vpisnima generacijama prvega letnika razrednega pouka.

Slika 3: Prikaz vrednotenja različnih metod in oblik izobraževanja pri študentih razrednega pouka v prvem letniku



Primerjava vrednotenja različnih metod, oblik in načinov izobraževanja med dvema vpisnima generacijama študentov prvega letnika ni pokazala nobenih statistično pomembnih razlik.

Poglejmo si zdaj поблиže tiste metode in oblike, kjer se študenti prvega in četrtega letnika razrednega pouka statistično pomembno razlikujejo v presoji njihove vplivnosti na lastno poklicno delovanje. Upoštevati moramo, da so štu-

dentje četrtega letnika vse našete dejavnike, z izjemo pripravnštva, vrednotili na osnovi lastnih izkušenj, medtem ko je bilo vrednotenje prvega letnika v številnih primerih hipotetično vrednotenje, ki je izražalo njihova pričakovanja.

Tabela 1: Izidi statističnih preizkusov (analiza variance (F-test), t-test, aritmetične sredine \bar{x} in rangi) ocenjevanja metod in oblik izobraževanja študentov prvega in četrtega letnika

Metode in oblike izobraževanja študentov – bodočih učiteljev	F	P	\bar{x}		t	P	rangi	
			1. l.	4. l.			1. l.	4. l.
Predavanja	7.79	0.000	3.29	2.93	2.81	0.005**	15	15
Študij literature	0.75	0.520	3.30	3.40	-0.84	0.399	14	12
Seminarske naloge	4.10	0.007	3.81	3.34	3.65	0.000***	9	13
Neformalno sodelovanje med kolegi	7.43	0.000	3.77	4.16	-3.05	0.003**	10	9
Konzultacije, posvetovanja pri profesorjih	4.01	0.008	3.36	3.31	0.35	0.72	13	14
Lastni pedagoški nastopi	2.23	0.08	4.42	4.56	-1.36	0.17	2	3
Hospitacije pri izkušenih učit. in analize ur	1.08	0.35	4.19	4.33	-1.19	0.23	6	6
Hospitacije pri kolegih	1.27	0.28	4.03	4.17	-0.35	0.72	8	8
Mentorjeva povratna informacija o nastopu	1.51	0.21	4.20	4.42	-1.99	0.04*	5	4
Povratna informacija specialnega didaktika	3.84	0.01	4.11	4.38	-2.51	0.01*	7	5
Povratna informacija kolegov	6.54	0.000	3.73	4.18	-3.84	0.000***	11	7
Povratna informacija učencev	4.50	0.004	4.24	4.12	1.04	0.29	4	10
Večkratno poučevanje na pedagoški praksi	3.58	0.014	4.46	4.72	-2.42	0.01*	1	1
Priprava diplomske naloge	7.29	0.000	3.63	3.43	1.62	0.10	12	11
Začetek poklicnega delovanja, pripravništvo	1.86	0.13	4.37	4.62	-2.17	0.03*	3	2

Iz primerjave razpona ocen aritmetičnih sredin med letniki je razvidno, da so študentje četrtega letnika uporabljali večji del ponujene lestvice (\bar{x} teče od 2.93 do 4.72) v primerjavi s prvim letnikom (\bar{x} teče od 3.29 do 4.46). Da so bili bolj občutljivi ocenjevalci, gre verjetno pripisati izkušnosti četrtega letnika.

Metodo predavanja statistično pomembno višje vrednotijo študentje prvega letnika v primerjavi s študenti četrtega letnika. Kako lahko razložimo te razlike? V

pogovoru so študentje poudarili, da jim dobro predavanje omogoča hitro pridobivanje velikega števila informacij in tudi sistematičnost znanja (učiteljev sistem!), poudarili so tudi pomen zanimivosti in novosti. Predpostavljamo, da je na začetku študija več informacij za študente novih in atraktivnih. Prav tako je zanimivo njihovo pojmovanje dobrega predavanja, ki je usklajeno z njihovim pojmovanjem dobrega pouka – gre za metodo klasičnega posredovanja znanja, kjer profesor posreduje znanje, medtem ko ga študentje sprejemajo. Vprašamo se lahko, ali je tako razumevanje vloge predavanja odraz študentovega pojmovanja, s katerim vstopa v poklicno izobraževanje, in v kolikšni meri je to razmišljanje odraz dejanske prakse. Po drugi strani lahko to razliko razložimo tudi z dejstvom, da so študentje četrtega letnika bolj kritični v primerjavi z mlajšimi kolegi. Raziskave študentovega in učiteljevega poklicnega razvoja (npr. ob uvajanju sprememb v lastno pedagoško prakso) razkrivajo, da študentje pogosto ne vidijo pomena teorije za lastno pedagoško prakso. Ta diskrepanca med teorijo in prakso v študentovem pojmovanju postane bolj izrazita po pedagoški praksi, ko si študentje v večji meri želijo pridobiti praktične spretnosti, ki jih je moč hitro in neposredno prenesejo v lastno delo (Evans, 1986).

Podoben trend kot pri predavanjih opazimo tudi pri *vrednotenju seminarjev*. Študentje prvega letnika statistično pomembno višje ocenijo pomen seminarjev kot študentje četrtega letnika.

Druga pomembna statistična razlika med tema dvema skupinama je v videnju *sodelovanja med kolegi* (formalno, neformalno) kot priložnosti za učenje. Študentje četrtega letnika višje vrednotijo pomen sodelovanja in skupnega učenja med kolegi kot študentje prvega letnika.

Študentje četrtega letnika prav tako statistično pomembno višje vrednotijo pomen *povratne informacije, ki jim jo posredujejo kolegi* ob njihovih nastopih, v primerjavi s študenti prvega letnika. Ob tem moramo upoštevati, da so študentje prvega letnika izpolnjevali ta vprašalnik na začetku leta, ko se še niso dobro poznali med seboj, medtem ko so študentje četrtega letnika izkusili pomen sodelovanja v skupnih pripravah seminarjev in učnih nastopov ter skupnem analiziranju in vrednotenju učnih izkušenj. Domnevamo, da ima konstruktivna povratna informacija študentovega "kritičnega prijatelja" pomembno vlogo v njegovem poklicnem razvoju. Zavedati pa se moramo, da je moramo to vlogo načrtno spodbujati in razvijati.

Študentje četrtega letnika statistično pomemben višji pomen pripišejo *mentorjevi povratni informaciji in povratni informaciji specialnega didaktika*.

Pedagoška praksa in pripravništvo sta obliki izobraževanja oziroma udejstvovanja, ki sta visoko ocenjeni pri obeh letnikih. Pedagoška praksa je pri obeh letnikih najvišje rangirana. Kljub temu pa se pojavijo statistično pomembne razlike v prid višjega vrednotenja navedenih oblik pri študentih četrtega letnika. Glede na izkušnje s štirimi oblikami pedagoške prakse, ki so bile v času izpolnjevanja anketnega vprašalnika za njimi, lahko to visoko oceno ($\bar{x} = 4.72$) interpretiramo kot potrdilo o pomembnosti pedagoške prakse.

Razlike med študenti pri oceni pripravnštva pa so možne tudi zaradi različne časovne perspektive vrednotenja tega vidika. Za študente prvega letnika je to dolgoročno študijska prihodnost, medtem ko so študentje četrtega letnika v pričakovanju prve zaposlitve, kar lahko dodatno prispeva k vrednotenju pojava.

Da bi ugotovili strukturo ocenjevalne lestvice oblik in metod izobraževanja oziroma splošnejše spremenljivke v ozadju naših postavk, smo izvedli faktorsko analizo, in sicer ločeno za študente prvega in študente četrtega letnika.

Sledi prikaz matrik faktorskih nasičenosti s podrobno opredelitvijo in poimenovanjem faktorjev.

Tabela 2: Matrika faktorskih nasičenosti po varimax rotaciji (za študente prvega letnika)

Metode in oblike izobraževanja	faktor 1	faktor 2	faktor 3	faktor 4
Predavanja	.40480	-.17708	.65139	.02853
Študij literature	-.01419	.38141	.80562	-.01221
Seminarske naloge	.54080	.33833	.33944	-.18054
Sodelovanje med kolegi	.27727	.26513	.11661	.67587
Posvetovanja pri profesorjih	.06385	.01480	.43719	.64959
Hospitacije pri učiteljih	.70528	.00222	.10147	.27756
Hospitacije pri kolegih	.07514	.10453	-.13656	.47779
Lastni pedagoški nastopi	.70619	.24387	.0880	.19733
Mentorjeva PI o nastopu	.63133	.42656	.25912	-.10702
PI specialnega didaktika	.59835	.40031	.09642	-.05071
PI kolegov	.11410	.82110	.12973	.30728
PI učencev	.44951	.68093	-.07527	.26218
Pedagoška praksa	.77554	.03346	.02359	.38637
Diploma	.31005	-.00798	.44728	.36178
Pripravnštvo	.66277	.10394	.24161	.26460

Poimenovanje faktorjev:

1. oblike "praktičnega" izobraževanja, pripravnštvo in seminarske naloge,
2. povratne informacije kolegov in učencev,
3. "teoretične" oblike usposabljanja,
4. sodelovanje s kolegi in posvetovanja pri profesorjih.

Pri študentih prvega letnika so v ozadju 15-ih spremenljivk štirje skupni faktorji. Skupaj pojasnjujejo 60.9% celotne variance. Pri študentih četrtega letnika pa smo po rotaciji dobili 5 skupnih faktorjev, ki skupaj pojasnjujejo 64.8% variance. Prvi faktor, ki pri študentih prvega letnika pojasnjuje 36% celotne variance, pri študentih četrtega letnika pa 25.0%, zapolnjujejo spremenljivke s *praktično usmerjenostjo*, kot

so pedagoška praksa, lastni pedagoški nastopi ter povratne informacije o nastopu s strani specialnega didaktika in učitelja mentorja. Pri študentih prvega letnika je v prvi faktor uvrščeno tudi pripravnštvo in seminarske naloge.

Tabela 3: Matrika faktorskih nasičenosti po varimax rotaciji (za študente četrtega letnika)

Metode in oblike izobraževanja	faktor 1	faktor 2	faktor 3	faktor 4	faktor 5
Predavanja	.10916	.14218	.76828	.11170	-.13778
Študij literature	-.11259	.23818	.68796	.01536	.20923
Seminarske naloge	.14788	-.08084	.57286	.24901	.49323
Sodelovanje med kolegi	.10323	.70801	.21765	-.03776	.00776
Posvetovanja pri profesorjih	.02831	.19963	.03275	.04776	.82146
Hospitacije pri učiteljih	.26003	.61427	.18024	.04459	.35664
Hospitacije pri kolegih	.02994	.75549	.09998	.10469	.19355
Lastni pedagoški nastopi	.65388	.18706	.07785	.39222	-.02074
Mentorjeva PI o nastopu	.77642	.25063	-.04097	-.00272	.21850
PI specialnega didaktika	.77458	.20157	-.02429	-.15118	.18377
PI kolegov	.33568	.72848	-.22437	.10778	-.17403
PI učencev	.06582	.19551	-.55268	.57517	-.01862
Pedagoška praksa	.70734	-.02455	.06217	-.02276	-.23065
Diploma	-.13612	-.01224	.15566	.78082	.17780
Pripravnštvo	.33645	.14682	.37848	.47628	-.31794

Poimenovanje faktorjev:

1. oblike "praktičnega" izobraževanja,
2. sodelovanje in učenje s kolegi,
3. "teoretične" oblike usposabljanja,
4. zaključni del izobraževanja in povratne informacije učencev,
5. posvetovanja s profesorji in seminarske naloge.

Drugi faktor sestavljajo spremenljivke, ki se povezujejo s *kolegialnim vidikom*, kot npr. sodelovanje s kolegi, povratna informacija kolegov pri nastopih, hospitiranje pri kolegih. Pri študentih četrtega letnika tudi hospitiranje pri učitelju; pri študentih prvega letnika pa sta v drugem faktorju združeni spremenljivki povratna informacija kolegov in učencev. Tretji faktor nasičujejo spremenljivke, ki so bolj teoretične narave: predavanja in študij literature, pri študentih prvega letnika tudi priprava diplomske naloge.

Če povzamemo smer navedenih statistično pomembnih razlik v ocenjevanju poklicnega vpliva različnih metod in oblik izobraževanja pri študentih prvega in četrtega letnika razrednega pouka: študenti prvega letnika v primerjavi s starejšimi

kolegi višje vrednotijo bolj "teoretično naravnane" oblike izobraževanja, kar velja zlasti za predavanja in manj za seminarje. Oba letnika postavljata metodo predavanja na zadnje mesto vplivnosti. Vzrok za ta statistično pomemben odmik gre iskati v veliki kritičnosti študentov četrtega letnika do te metode, saj 31 % študentov navaja, da tak način dela pušča zelo malo sledi na njihovem poklicem razumevanju in delovanju. Študentje četrtega letnika pa so izstopali z visokim ocenjevanjem praktično izkustveno naravnanih oblik izobraževanja (čeprav jih tudi študentje prvega letnika visoko rangirajo), 80% študentov četrtega letnika oceni pedagoško prakso z najvišjo oceno (pri študentih prvega letnika znaša ta delež 65%).

4. Zaključek

Pojmovanja se oblikujejo v posameznikovi osebni zgodovini kot usedlina vseh doživetih izkušenj s predmetom pojmovanja. Raziskave potrjujejo trdoživost pojmovanja, ki se kot pretežno desnohemisferični konstrukt težko spreminja z levohemisferičnimi prijemi (informiranjem in prepričevanjem...). Pri spreminjanju pojmovanja gre za proces ozaveščanja in odmrznitve, rekonstrukcije in oblikovanja novega pojmovnega okvira, ki mora potekati v sproščenem in varnem kontekstu. Za posameznikov poklicni razvoj pa je poleg ozaveščanja in spreminjanja pojmovanja pomembno tudi pridobivanje ustreznih spretnosti ravnanja, ki posamezniku omogoča uresničevanje sprejetega višjega pojmovanja v konkretni praktični situaciji.

Pri dejavniki oblikovanja pojmovanja smo ugotovili, da so po mnenju študentov do vstopa na fakulteto imeli zgledi nekdanjih učiteljev najmočnejši vpliv na njihovo poklicno oblikovanje. V procesu izobraževanja pa največ pričakujejo od pedagoške prakse. Upoštevati moramo, da gre za vrednotenje izkušenj oziroma izražanje pričakovanja, ki je povezano s študentovim pojmovanjem dobrega pouka; tu prevladuje pomen učiteljevih osebnostnih lastnosti in spretnosti ter sposobnost vzdrževanja razredne klime in motivacije.

Tudi ko so študentje vrednotili vpliv različnih metod in oblik izobraževanja na lastni poklicni razvoj, smo ugotovili podoben trend. Študentje najvišje vrednotijo metode, ki so povezane s praktičnim poučevanjem in konkretnimi izkušnjami (najvišje so ocenjeni pedagoška praksa, pripravništvo in študentovi lastni nastopi). Pojavijo se zanimive razlike v presojanju ponujenih metod in oblik med prvim in četrtem letnikom. Če posplošimo, lahko ugotovimo, da so študentje prvega letnika v primerjavi s starejšimi kolegi višje ocenili bolj "teoretično naravnane" oblike izobraževanja (čeprav je npr. metoda predavanja najnižje ocenjena pri obeh). Študentje četrtega letnika pa so izstopali z visokim ocenjevanjem praktičnih izkustveno naravnanih oblik izobraževanja (čeprav jih tudi študentje prvega letnika visoko rangirajo, tudi pri njih je npr. pedagoška praksa na prvem mestu).

LITERATURA

1. Calderhead, J. (1988). The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach. In: Calderhead, J. (Ed.), *Teachers Professional Learning*. London: Falmer.
2. Coorporaal, A.H. (1991). Repertory Grid Research into Cognition's of Prospective Primary School Teachers. *Teaching and Teacher Education*, št. 4, str. 315-329.
3. Coorporaal, A.H., W.H. van Hunen. (1986). Towards a subjective theory of good teaching; some results of a pilot study. In: Voorbach, J. T., Prick, L. G. M. (Eds.), *Teacher Education 2, Research and development on teacher education in the Netherlands*, SVO/ATEE, str. 121-129.
4. Gow, L., Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, str. 20-33.
5. Handal, G., Lauvas, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching. Supervision in action*. Milton Keynes, Open University Press.
6. Kagan, D.D. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher. *American Educational Research Journal*, št. 2, str. 129-169.
7. Keiny, S. in Dreyfus, A. (1989). Teachers' Self - reflection as a Prerequisite to their Professional Development. *Journal of Education for Teaching*, 1989, št. 1, str. 53-63.
8. Korthagen, F., Lagerwerf, B. (1996). Reforming the Relationship Between Teacher Thinking and Teacher Behaviour: levels in learning about teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2, št. 2, str. 161-187.
9. Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy construct. *Review of Educational Research*, 62, št. 3, str. 307-332.
10. Valenčič Zuljan, M. (1993). Psihološki dejavniki učiteljevega inoviranja. Magistrska naloga, PZE za pedagogiko, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
11. Valenčič Zuljan, M. (1999). Zaznavanje temeljnih dejavnikov pouka v študentovih pojmovanjih pouka. *Pedagoška obzorja*, 5-6, str. 238-266.
12. Zeichner, K., Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Education Review*, št. 57, str. 23-48.
13. Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Teacher Education*, 1987, št. 31, str. 45-47.
14. Zeichner, K., Tabachnick, B.R., Densmore, K. (1988). Individual, Institutional and Cultural influences on the development of teachers' craft knowledge, In: Calderhead (ed.), *Exploring Teachers Thinking*, London: Falmer.

Problemi transformacije sociologije v šolski predmet – analiza in komparacija učnih načrtov

Izvirni znanstveni članek

UDK 372.83

DESKRIPTORJI: učni načrt, sociologija, komparacija, obsežnost, cilji, vsebine, didaktični napotki, učbeniki

POVZETEK – V okviru razprav o transformiranju sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet v sestavku obravnavam primerjave slovenskega učnega načrta za sociologijo v gimnaziji z ustreznimi hrvaškimi, angleškimi in nemškimi učnimi načrtom. Komparacija je zajela predvsem obsežnost, namen in cilje, vsebine, didaktične napotke, opremljenost z didaktičnimi gradivi (učbeniki, za katere je bila prav tako opravljena komparativna analiza). Ugotovila sem sorodnosti med slovenskim in hrvaškim kurikulumom, razlikujeta pa se predvsem po tem, da je slovenski manj ideološko zaznamovan. Prav tako je mogoče razbrati, da se je slovenski kurikulum močno zgledoval po angleškem. Bistveno težja pa je primerjava med slovenskim in nemškim kurikulumom, saj gre v nemškem primeru za popolnoma drugačen kontekst. Vsekakor so sestavljalci prenovljenega učnega načrta za sociologijo iskali reference v sorodnih učnih načrtih v tujini, ki so jih usmerjale.

1. Uvod

V prispevku predstavljamo problem prevajanja znanstvene discipline, konkretno sociologije, v obliko šolskega kurikuluma, primerne za poučevanje na določeni starostni stopnji, ki je prilagojen siceršnji zahtevnosti konkretnega edukativnega programa. Vanj je bilo, glede na celovitost in širino raziskovalnega projekta, vključenih več aspektov, ki sem jih povezala v celoto (Tavčar Krajnc, 1999), glavni med njimi pa so zajeli obravnavo razpršenosti ter ambivalentnosti sociologije kot znanstvene discipline, kar povzroča določene probleme pri poučevanju discipline.

Original scientific paper

UDC 372.83

DESCRIPTORS: curriculum, sociology, comparison, extension, goals, contents, teaching instructions, text books

ABSTRACT – Within the framework of the discussions around the issue of transforming sociology as a scientific discipline into a school subject, the article tries to compare the Slovene curriculum of sociology with the Croatian, English and German ones. The comparison first includes the extension of the syllabus, its main goals, contents, teaching instructions, and text books. Although many similarities between the Slovene and the Croatian syllabus can be established, there is also an important difference between the two, namely a stronger ideological impact in the Croatian one. It seems that the Slovene syllabus follows the English model, and is much more difficult to compare with the German syllabus because of the completely different context of the latter. It is obvious that the authors of the sociology curriculum followed the examples from abroad and were guided by them.

Opravila sem tudi primerjalno analizo učnih načrtov za sociologijo v različnih družbenih okoljih, primerjalno študijo štirih različnih učbenikov za sociologijo, analizo preverjanja znanja pri sociologiji kot izbirnem predmetu na maturi ter družbeni kontekst slovenskega procesa postsocialističnega transformiranja, ki prav tako pomembno zaznamuje vsebino in formo spreminjanja šolskih programov. V prvem delu predstavljam analizo in komparacijo učnih načrtov za sociologijo v slovenskih srednjih šolah z ustreznimi učnimi načrti na Hrvaškem, v Veliki Britaniji in v Nemčiji, v drugem delu pa analiziram in primerjam štiri relevantne učbenike za sociologijo.

Uvodoma je potrebno pojasniti, za kakšno transformacijo sociologije sploh gre in katero konkretno obliko učnega načrta za sociologijo vključujem v svojo razpravo, glede na to, da je kot šolski predmet vključena v več različnih srednješolskih programov in tudi na različnih ravneh (različni tipi srednjih šol, različna razporeditev po letnikih, različen obseg in zahtevnost) ter da se sociološke vsebine pojavljajo v okviru različnih srednješolskih predmetov. Na tem mestu me bo v razpravi zanimala le sociologija:

1. kot obvezni splošnoizobraževalni predmet v programu gimnazije (obseg 70 ur v drugem ali tretjem letniku, z možno razširitvijo do 105 ur z urami, ki sodijo v samostojno razporejanje na osnovi interne odločitve šole);
2. kot izbirni maturitetni predmet v programu gimnazije (obseg 210 ur v četrtem letniku kot nadgradnja predhodnega obveznega dela).

Na gimnazijski program se omejujem zaradi določenih argumentov, ki tako razmišljanje narekujejo. Res je sicer, da se prvi del (70 ur ali celo 105 ur) vključuje še v kak drug srednješolski program (npr. program srednje ekonomske šole vključuje predmet sociologija in pravo ali pa je sociologija vključena v sklopu družboslovnih predmetov po izbiri šole v druge štiriletne srednje strokovne šole), vendar se vsebinsko v tem primeru pokriva z obveznim delom predmeta v gimnaziji. Za drugi del, ki teče kot priprava dijakov na izbirni predmet pri maturi, pa je mogoče trditi, da to poteka le v gimnaziji (zaenkrat drugih izkušenj ni), kar potrjujejo tudi podatki o strukturi populacije kandidatov pri maturi za leto 1996 in 1997 (Počkar in Slavec, 1997, 1998). Primeri posamičnih kandidatov, ki zaključujejo druge srednje šole in opravljajo maturo iz sociologije, ne pomenijo, da na taki šoli vključujejo v svoj predmetnik tudi sociologijo v razširjenem obsegu, temveč se taki posamezniki pripravljajo bodisi samostojno, bodisi se stalno ali občasno vključujejo v priprave na maturo v kateri od bližnjih gimnazij. Šele v šolskem letu 1999/2000 so na nekaterih drugih srednjih šolah (npr. ekonomskih) začeli z izvajanjem programa priprav na maturo.

Četudi se torej sociologija pojavlja v slovenskih srednjih šolah še v kakšni drugi kombinaciji, je temeljni reprezentant srednješolske sociologije kot samostojnega predmeta v slovenskih srednjih šolah gimnazijski program, zato se opiram predvsem na pregled le-tega.

Omenjena dihotomija srednješolske sociologije se je v gimnazijskih programih začela uveljavljati z načrtovanjem mature kot oblike zaključevanja srednje šole. Razširjeni program so gimnazije poskusno izvajale v šolskem letu 1993/94, in sicer je šlo za vzorec slovenskih gimnazij, v katerega so se vključevale šole, pa tudi njihovi dijaki prostovoljno, z osebnim pristankom dijaka in njegovih staršev. Naslednje šolsko leto (1994/95) je pomenilo bolj množično vključevanje v razširjeni program, saj je generacija dijakov v letu 1995 opravljala maturo že obvezno. V ta krog je sodilo tudi 941 slovenskih srednješolcev, ki so absolvirali razširjeni program predmeta sociologija v obsegu 210 ur in opravljali tudi maturitetni izpit iz izbirnega predmeta sociologija.

Za del slovenskih dijakov se je tako pojavila priložnost, da se poglobljeno seznanjajo s sociologijo kot znanstveno disciplino ter delno zakoračijo tudi že v zahtevnostno stopnjo študijskih programov, ki v tej ali oni obliki vključujejo sociologijo kot študijski predmet.

Slovenski učni načrt za sociologijo je po več fazah nastajanja (oblikovanje osnutka, strokovnih pripomb na osnutek, oblikovanje predloga in potrjevanje predloga) v sklopu kurikularne prenove slovenskih srednješolskih programov dobil svojo končno obliko in vsebino. Po potrditvi na Strokovnem svetu za vzgojo in izobraževanje RS je bil v mesecu juniju 1998 tudi objavljen in je s šolskim letom 1998/99 stopil v veljavo.

Sprejeti učni načrt ima dve verziji, mogoče pa je tudi reči, da obstajata dva različna učna načrta:

1. *Učni načrt za sociologijo (70 ur)* predstavlja temeljno obliko poučevanja sociologije v slovenskih srednjih šolah. Najbolj množično se vključuje v predmetnik gimnazije, kjer predstavlja obvezni del predmetnika, šole pa lahko predmet vključijo v svoj program v drugem ali v tretjem letniku ter ga lahko izberejo iz sklopa ponujenih družboslovnih predmetov tudi v drugih štiriletnih srednješolskih programih.
2. *Učni načrt za sociologijo (210 ur)* je po namenu in ciljnih nadgradnja prvega ter predstavlja vsebinsko razširjanje in poglobitev temeljnega načrta. Izvedba je predvidena v četrtem letniku gimnazijskega programa, kjer sodi med izbirne maturitetne predmete in je pouk predmeta oblikovan predvsem kot priprava dijakov na maturitetni izpit. Tvorita ga dva vsebinsko in izvedbeno različna dela, in sicer 140 ur pouka v šolskem letu (kar v tedenski obveznosti dijaka pomeni 4 ure od 32 tedenskih ur pouka) ter 70 ur individualnega dela, ki ga dijak opravi samostojno ob mentorski pomoči učitelja; svoje opravljeno delo dokazuje v obliki maturitetne (seminarske) naloge. Medtem ko temeljno obliko opravijo vsi gimnazijci, absolvirajo nadgrajeni razširjeni del le tisti, ki so ga odbrali iz ponudbe možnih maturitetnih izbirnih predmetov (to število pa se je gibalo od 941 v letu 1995 do 1500 načrtovanih kandidatov v letu 1998). V letih 1999 in 2000 se je število prijavljenih kandidatov na izpit iz sociologije kot izbirnega predmeta pri maturi še nekoliko povečevalo. Kandidati za maturitetni izpit iz sociologije skupno torej absolvirajo

280 ur pouka predmeta v gimnazijskem programu, kar je po obsežnosti primerljivo predvsem z angleškim učnim načrtom priprav za A-level izpit iz sociologije za pridobitev GCSE¹.

2. Izhodišča za komparacijo

Opravila sem primerjavo s tremi tujimi učnimi načrti, pri čemer so me zanimali naslednji različni vidiki:

- obsežnost,
- namen in cilji,
- vsebine,
- didaktični napotki,
- opremljenost z didaktičnimi gradivi (učbeniki, za katere je bila opravljena komparativna analiza).

Zaradi posebnosti posameznih načrtov nisem opravila hkratne komparacije za vse učne načrte, ki sem jih vključila, temveč tri ločene:

- komparacijo slovenskega učnega načrta s hrvaškim,
- komparacijo slovenskega učnega načrta z angleškim,
- komparacijo slovenskega učnega načrta z nemškim.

Morebiti se postavlja vprašanje, zakaj ne vključujem primerjave s katerim od ameriških kurikulumov za sociologijo (glede na to, da sem v komparacijo učbenikov vključevala tudi ameriškega, katerega avtorji so Curry, Jiobu in Schwirian, 1996). V tem primeru opiram svojo odločitev na ugotovitve, da raven zahtevnosti razširjenega programa sociologije ustreza predvsem vsebini in zahtevnosti študijskih programov sociologije kot uvajalnega predmeta (splošnega za vse študente, ki ga odberejo, ali kot ga sami imenujejo – "introductory course"). Ker dveh različnih šolskih ravni v tem primeru niti nisem želela vzporejati, sem tako primerjavo zavestno odklonila. Primerjavo z nemškim načrtom sem se kljub neskladjem odločila opraviti, saj so slovenski šolski predmetniki v fazah kurikularne prenove srednjega šolstva v marsikaterem elementu povzemali prav nemške zglede, zato sem sodila, da bi bila komparacija zanimiva, smiselna in koristna. Za komparacijo s hrvaškim načrtom sem se odločila predvsem zaradi sorodnosti v preteklosti, ko sta oba šolska sistema delovala še v okviru iste države in imela zaradi tega mnogo stičnih ali tudi povsem identičnih točk, iz primerjave pa bi bilo morda mogoče izluščiti, ali skupna preteklost implicira tudi identičnost ali vsaj sorodnost v sedanjosti.

¹ General Certificate of Secondary Education

3. Slovenski in hrvaški učni načrt

Primerljiva sta temeljna oblika slovenskega učnega načrta za sociologijo (70 ur) ter razširjena verzija hrvaškega programa A (70 ur)¹.

3.1. Namen

Slovenski načrt poudarja kot namen pouka sociologije predvsem seznanjanje z možnostmi in načini sociološkega raziskovanja družbenih pojavov, opozarja na ključne razlike med sociološkimi, teoretskimi in metodološkimi usmeritvami ter omogoča povezovanje socioloških znanj z znanji drugih predmetov. Dijaki naj bi se usposabljali za presojo, oprto na racionalne in empirične dokaze, ter se seznanili z družbenim pomenom in uporabnostjo socioloških spoznanj. Načrt namenja poseben poudarek sociološki analizi slovenske družbe.

Hrvaški načrt bolj umešča pouk predmeta v sedanje družbene spremembe v državi in zato zapiše: "Družbene spremembe na Hrvaškem pomenijo izziv sociologiji kot znanosti. Določeni procesi v naši družbi potekajo zelo hitro in skoraj v eksperimentalnem vzdušju, tako da problem ni le v tem, ali lahko sociologi dovolj hitro reagirajo, temveč tudi v tem, ali ima sociologija kot disciplina dovolj razvit kategorialni aparat za razumevanje aktualnih družbenih dogajanj. Vsaka znanost, družbena pa še posebej, deli usodo družbe, v kateri deluje, še posebej pa to velja za sociologijo, ki ji družba predstavlja predmet proučevanja. Z drugimi besedami, ne le da se spreminja položaj sociologije znotraj znanstvene delitve dela, mora se spremeniti tudi percepcija sociologije v javnosti – tako kot stroke kakor kot discipline. Proces dezideologizacije je ustvaril dva učinka:

1. Družbeni problemi so se pojavili v celoti, kar sociologiji omogoča, da izpolni praktični del svoje družbene naloge.
2. Proces dezideologizacije družbenega, potemtakem tudi znanstvenega življenja, je ustvaril komunikacijske kanale s svetovno sociologijo, zaradi česar lahko pričakujemo vplive teoretskih in raziskovalnih dosežkov iz sveta, prav tako pa prispevek naših sociologov k svetovni sociologiji." (Nastavni programi za gimnazije: Sociologija. Program A. 70 sati).

Obstaja resna bojazen, da v šolskem programu namen ni dosegljiv, saj šolski programi sami znanstvene discipline in njenih dosežkov ne kreirajo, temveč jih zgolj reprezentirajo. Tako zastavljeni cilji morebiti celo omogočajo več ideološkosti, kot si je mogoče misliti.

¹ NKS, Področna kurikularna komisija za gimnazije, Predmetna kurikularna komisija za sociologijo: Učni načrt za sociologijo (70 ur) ter Nastavni programi za gimnazije: Sociologija. Program A (70 sati).

3.2. Cilji

Medtem ko slovenski načrt jasneje definira svoj namen in ga tako operacionalizira (spoznavanje temeljnih socioloških pojmov, usposabljanje za uporabo elementarnih socioloških raziskovalnih metod, usposabljanje za kritično vrednotenje in primerjavo različnih podatkov o družbenih pojavih, razvijanje občutljivosti za zaznavanje družbenih problemov in za njihovo sociološko obravnavo, povezovanje socioloških znanj z znanji drugih znanstvenih področij ter usposabljanje za jasno in sistematično predstavitev socioloških informacij), ostaja hrvaški splošnejši, predvsem pa kljub drugačnim nameram bolj ideološko obarvan. Navajam naloge, izluščene iz tega učnega načrta (Nastavni programi za gimnazije, Sociologija: II. Programska građa 1., Zadaće: 15):

- potrditi, da so sociološka spoznanja in sociološka perspektiva nujne sestavine izobrazbe vsakega državljana v moderni družbi;
- javna komunikacija je polna psevdosocioloških zamisli, saj ima vsakdo, ki živi in deluje v neki skupnosti, potrebo razumeti in pojasniti procese, ki vplivajo na njegovo življenje;
- posebnost sociološke perspektive je v tem, ker upoštevajo samostojnost in ustvarjalnost posameznika, poudarja posebnost, ki izhaja iz medsebojne odvisnosti množice posameznikov, s čimer se potrjuje Durkheimovo stališče, da je družba pojav sui generis, ker se ravna po lastnih zakonitostih;
- sociološka znanja s postopnim uvajanjem v tak način gledanja na družbo omogočajo zaključke, ki niso vedno skladni z vsakodnevnim izkustvom.

Med cilji je zelo previdno opozorjeno na kritičnost sociološke perspektive, sicer pa načrt nima natančno razgrajenih kognitivnih in formativnih ciljev, povezanih z obvladanjem opredeljene stvarine, zato so njegovi cilji bližji tistim iz nemškega načrta za družbene vede (Sozialkunde) ali pa vsebinam, ki jih kakšni drugi šolski programi poznajo pod imenom državljanska vzgoja. Vsekakor je predmet postavljen v primerjavi z drugimi šolskimi predmeti, kjer se natančno razgradi vsebine ter ravni zahtevnosti, ki jih morajo dijaki obvladati in je njihovo znanje tudi ocenjeno, v drugačno vlogo. Cilji bolj opozarjajo na tiste zorne kote sociologije, za katere angleški učni načrt zapiše, da "jih ni mogoče in da jih tudi naj ne bi ocenjevali" (University of Cambridge..., 1994).

V tem pogledu je novi slovenski učni načrt ubral drugo, lahko bi rekli bolj znanstveno objektivno pot, in se močno zgleduje po angleškem vzoru, ki podreja cilje pouka možnostim preverjanja in ocenjevanja znanja.

3.3. Vsebine

Po vsebinah sta si primerjana slovenski in hrvaški učni načrt močno sorodna, kar je zelo dobro razvidno tudi iz primerjave med obema učbenikoma (Komparacija učbenikov: Barle et al., 1996 in Fanuko et al., 1994). Slovenski učbenik se je v mnogih elementih zgledoval po hrvaškem, kar velja tako za strukturo poglavij kakor za sklicevanje na določene avtorje in na izbor ter uporabo odlomkov izvirnih tekstov. Ker je slovenski učni načrt nastajal kasneje kot učbenik, se zgleduje po njem in obdrži osnovno učbeniško zgradbo. Zato vsebinska primerjava med obema učbenikoma v mnogih elementih pomeni hkrati primerjavo med obema učnima načrtoma. Hrvaški učni načrt vsebuje 18 vsebinskih segmentov in sodim, da je za predvideni 70-urni obseg neizvedljiv (razen zgolj na informativni ravni). Po vsebinah je namreč bližji slovenskemu načrtu za 210 ur (hrvaški načrt vključuje 18 strukturnih delov, slovenski 21, iz komparacije obeh učbenikov pa je natančno razvidno, kako so razporejeni)¹. Slovenski učni načrt za razliko od hrvaškega (in sodim, da je to znak višje kvalitete prenosa neke znanstvene discipline v edukacijski sistem) pri vsakem poglavju (vsaki temi) označi njene temeljne obravnavane strukturne dele ter cilje, ki jih želi dosegati z njihovo vključitvijo in obravnavo. Temeljni nivo slovenskega novega načrta za obseg 70 ur vnaša 11 tem:

I. Uvod v sociologijo

1. Opredelitev sociologije
2. Pojem družbe in družbenega
3. Teoretske perspektive v sociologiji
4. Metode sociološkega raziskovanja

II. Posameznik, družba, kultura

5. Kultura
6. Socializacija
7. Odklonskost in družbeni nadzor

III. Družbene razlike in družbene neenakosti

8. Družbena struktura/strukturiranje družbe
9. Družbena neenakost in gibljivost
10. Družbena moč in oblast

IV. Družbene spremembe

11. Modernizacija

¹ Kazalo slovenskega (Barle et al., 1996) in hrvaškega učbenika (Fanuko et al., 1994), iz katerega je razvidno tudi zaporedje poglavij in s tem tudi v načrtu obravnavanih vsebin. Daje tudi dodaten vpogled v opravljeno komparacijo učbenikov glede na zastopane vsebine, sociološke teorije in posamezne avtorje.

Načrt je iz širšega izbora tem relativno dobro odbral tiste, ki jih avtorji (Predmetna kurikularna komisija za sociologijo) ocenjujejo kot osrednje za obravnavo na izhodiščni ravni. Dokaj uravnovešeno se namreč dotakne problematike prezentiranja sociologije kot posebne znanstvene discipline (I.), ravnovesja med posameznikom in družbo (II.), socialne diferenciacije (III.) ter dinamike družbe (IV.). Pri tem so avtorji zanesljivo morali upoštevati tuje izkušnje (angleške?) ter strokovne razprave, oprte na izkustvo z izvajanjem razširjenega programa priprav za maturo.

3.4. Didaktični napotki

Šele didaktični napotki v hrvaškem učnem načrtu natančneje specificirajo cilje pouka in načrtujejo odmik sociologije kot šolskega predmeta od možnosti njene uporabe v ideološke namene. Pri tem avtorji učnega načrta svetujejo koncipiranje pouka po vzoru dežel z institucionalno in profesionalno razvito sociologijo, odmik od dosedanje prakse pouka sociologije (pri čemer je mišljena predvsem uporaba marksistične teorije kot glavnega teoretskega izhodišča), opredelijo tiste sociološke pojme in kategorije, ki v disciplini sami veljajo za temeljne, načrtujejo konstantno povezovanje mikro in makro perspektive ter navezanost na sodobne družbene spremembe. Napotki dopuščajo učitelju, da sam presodi, katere teme bo obdelal in na kateri ravni zahtevnosti, s tem pa daje vedeti, da se sami avtorji zavedajo njegove obsežnosti. Ali je predimenzionirano načrtovanje dobro ali pa ima tudi slabe učinke na izvedbeno raven, je odvisno še od drugih dejavnikov v edukacijskem sistemu.

4. Slovenski in angleški učni načrt

Mogoča je primerjava med slovenskim učnim načrtom za sociologijo v razširjenem obsegu 210 ur, ki teče kot priprava na maturitetni izpit, ter angleškim učnim načrtom za sociologijo, katere znanje se preverja na ravni A-level za pridobitev GCSE (General Certificate of Secondary Education) ali IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) in se predvidoma izvaja v obliki dveletnega programa.

Angleški načrt (po katerem so se gotovo slovenski avtorji tudi zgledovali) opredeljuje namen, vsebine, cilje in način ocenjevanja. Glede na celoto elementov je angleški učni načrt (UCLES, IGCSE: Sociology Syllabus, Code 2370) bližji Predmetnemu izpitnemu katalogu za sociologijo, ki poleg elementov učnega načrta vsebuje tudi način ocenjevanja, le da je po tej plati natančnejši kakor angleški načrt. To je tudi razumljivo glede na začetno fazo uvajanja maturitetnih izpitov v slovenski srednješolski sistem, slovenski načrt pa poleg prvih treh elementov vključuje še napotke za izvajanje, predstavi splošnejša pričakovanja v zvezi z ocenjevanjem (kar

je razumljivo, saj je način načrtovanja v slovenskem šolskem sistemu v celoti nekoliko drugačen od angleškega), didaktične napotke, literaturo ter kadrovske pogoje za poučevanje predmeta.

Predvidena literatura je v slovenskem učnem načrtu razdeljena na obvezno in priporočeno, medtem ko angleški načrt ne predpisuje nobene posebne študijske literature, temveč odločitev o tem prepušča učiteljem in kandidatom za izpit. Ker je ponudba strokovne sociološke literature izjemno velika, obstaja tudi nekaj publikacij, ki vodijo učitelje in kandidate pri izboru ter jim tako olajšujejo delo (npr. Harris, 1992).

Slovenski načrt med nameni zelo jasno nadgrajuje tiste z elementarne ravni, saj dodaja spoznavanju še razširjanje in utrjevanje že obdelanih vsebin ter uvajanje v razumevanje razlik med ključnimi teoretskimi in metodološkimi perspektivami v sociologiji, prav tako pa dodaja usposabljanje za samostojno uporabo ključnih socioloških idej in metod pri analizi posameznih družbenih pojavov. Cilji predmeta namen še precizirajo. Pregledu vsebin so pri vsakem segmentu dodani natančni operativni cilji.

4.1. Namen

Angleški načrt med temeljnimi cilji opredeljuje:

- razvijanje zavestnega odnosa, znanja in razumevanja človeških družb;
- razvijanje razumevanja kontinuitete in spreminjanja socialnega življenja,
- spodbujanje kritične zavesti o socialnih, ekonomskih in političnih dogajanjih in njihovih učinkih;
- razvijanje razumevanja socioloških metod, vključno z zbiranjem, analizo in interpretacijo podatkov;
- razvijanje sposobnosti za kritično evalvacijo različnih oblik informacij in spoznanj;
- razvijanje sposobnosti za uporabo sociološkega znanja in razumevanja v lastnem življenju ter v participaciji v družbi;

Cilje veže na tri ravni:

1. *znanje in razumevanje* (dijaki naj bi bili usposobljeni za dokazovanje svojega znanja o ustreznih socioloških temah ter za razumevanje in uporabo sociološke terminologije in konceptov);
2. *interpretacijo spoznanj* (analiza in interpretacija znanja in podatkov, prepoznavanje omejitev in dvomov ter razlikovanje med dejstvi, mnenji in vrednotenji);
3. *raziskovanje* (dijaki naj bi znali dokazati poznavanje glavnih metod sociološkega proučevanja in njihovo uporabo, poiskati in selekcionirati ustrezne informacije ter pokazati na razliko med njimi, v urejeni in koherentni obliki predstaviti izsledke).

V bistvu gre za taksonomske ravni znanja (Bloom, 1970), ki jih slovenski učni načrt navaja posebej (NKS, 1998, str. 11), ko od dijakov pričakuje: poznavanje in

razumevanje pojmov in idej, ki jih določa predmetni katalog, razumevanje teoretskega ozadja posameznih socioloških pojmov in idej, poznavanje socioloških metod po interpretaciji predmetnega kataloga ter zmožnost uporabe teoretskih in metodoloških znanj na novih primerih na ravni 1); zmožnost analize in interpretacije socioloških besedil, uporabe socioloških pojmov, teorij in ustreznih metod pri pojasnjevanju posameznih družbenih pojavov, zmožnost interpretacije rezultatov raziskav in ocenjevanje njihove potencialne praktične uporabnosti, zmožnost povezovanja sociološkega znanja s spoznanji drugih znanstvenih disciplin na ravni 2) ter dokazovanje uporabe (aplikativnosti) vsega naštetega na ravni 3), ki predstavlja samostojno raziskovalno delo v obliki seminarske oziroma maturitetne naloge.

4.2. Vsebine

Glede na to, da je vsebina angleškega načrta (UCLES..., 1992, str. 3-5) nekoliko drugače strukturirana kakor v slovenskem načrtu in da se razlikuje tudi od kompariranega Giddensovega učbenika (Giddens, 1997), jo v zelo skrženi obliki na tem mestu najprej predstavljamo:

1. Metodologija

- poglavje naj omogoči spoznati glavne metode raziskovanja: vzorčenje, anketiranje, opazovanje z udeležbo in brez nje, vprašalnike, intervjuje, eksperimente, longitudinalne in komparativne študije;
- kakšne informacije uporabljajo sociologi: uradne in druge statistike, publicirane študije oziroma sekundarne vire;
- ustrezne načine prezentiranja informacij: diagrame, karte, grafe, tabele, napisano in numerično gradivo; kandidati naj upoštevajo, da način prikazovanja podatkov lahko vpliva na razumevanje informacij in na zaključke.

2. Kultura in posameznik

- poglavje upošteva odnos med kulturo, družbo in posameznikom, vključuje procese in dejavnike socializacije, raznolikost človeškega ravnanja in kulturne variacije;
- proces učenja in socializacija: primarna in sekundarna, konformnost in nekonformnost.

3. Socialna diferenciacija, stratifikacija

4. Moč, oblast

- oblike moči in oblasti;
- poznavanje političnih procesov v lastni in za komparacijo še v neki drugi družbi;
- politična socializacija;
- mediji.

5. Konformnost, deviantnost, socialna kontrola

- sociološke teorije kot eksplikativni modeli;
- vloga družbenih dejavnikov v definiranju deviantnosti;
- stereotipi, etiketiranje, porast deviantnosti in statistika kriminala.

6. Delo in prosti čas

- posameznik in delo;
- različni tipi organizacije produkcije blaga;
- variacije vzorcev dela med deželami.

7. Spremenljivost in stabilnost

- dejavniki sprememb;
- potek sprememb;
- teorije o družbenih spremembah.

4.3. Didaktični napotki

V angleškem učnem načrtu je učiteljem pojasnjena delitev na vsebinske strukturne segmente. Svetuje jim poudarjanje povezanosti med mikro in makro nivojem, pojasnjuje korelacije med interpretativnimi sociološkimi modeli in socialnim kontekstom, v katerem so nastali, daje jim svobodo izbire v uporabi lokalnega okolja in študij o njem kot ilustrativnih primerov, svetuje spodbujanje dijakov za medkulturne ter historične primerjave in analize ter primere.

Ne oziraje se na zglede, ki jih je slovenski učni načrt iskal v angleškem, je glede na drugačen socialni kontekst, v katerem je načrt nastajal in v katerem je delovala sociologija kot šolski predmet, bistveno natančneje definiral vse svoje elemente in je tudi bistveno obsežnejši. Za to obstajajo delno ideološki razlogi, kot na primer močno naslanjanje dosežanj šolske sociologije na pretežno en sam teoretski okvir, delno pa so pedagoške narave, saj uvajanje sociologije kot izbirnega maturitetnega izpita pomeni tudi zahtevo po natančnem definiranju tistih vsebin in ravni zahtevnosti, ki jih kandidati dokazujejo na izpitu.

Načrt ne pokaže tako izrazite podobnosti med slovenskim in angleškim modelom, zato pa jo precej bolj podkrepi komparacija slovenskega učbenika kot temeljnega gradiva (Barle et al., 1996) z Giddensovim učbenikom (Giddens, 1997).

5. Slovenski in nemški učni načrt

Komparacija med tema dvema učnima načrtoma je najtežje izvedljiva, saj nemški učni načrti ne poznajo predmeta sociologija, kjer bi se sociologija kot posebna znanstvena disciplina prevajala v šolski predmet. Pač pa se v šolski kontekst vključuje splet družboslovnih disciplin z imenom družbene vede ali (morebiti prikladnejši prevod)

družbena znanja, ki uvaja interdisciplinarni pristop, kjer se prepletajo predvsem sociološka, politološka in ekonomska znanja, nekoliko manj pa filozofska in psihološka (vsaj neposredno in eksplicitno ne v večjem obsegu)¹.

Mogoča je komparacija med temeljnim nivojem sociologije (70 ur) v slovenskem učnem načrtu ter nemškim načrtom za 9. in 10. razred, ob tem pa je tudi nujno upoštevati, da se predmet v nemški šoli izvaja od 5. do 10. razreda in da s komparacijo ne zajemam celote (glede na vsebino). Celovitost je zagotovljena skozi pregled namenov, ciljev in didaktičnih napotkov.

Tisto, kar nemški učni načrt že na prvi pogled razločuje od slovenskega (od ostalih dveh pregledanih načrtov pa še bolj), je njegova obsežnost, ki predstavlja publikacijo s 33 stranmi. Izluščiti sem poskušala najbolj bistvene značilnosti, ki bi mi omogočile sklepati o sorodnostih in razlikah med obema kompariranimi načrtoma.

5.1. Namen

Namen predmeta družbena znanja je opredeljen predvsem kot:

- spoznavanje pravic posameznika v družbi, socialnih skupin, družbenih slojev, socialnih potreb in možnosti;
- usklajevanje interesov in konfliktov;
- orientiranost k temeljnim značilnostim humane in demokratične družbe;
- tematizacija centralnih področij in problemov sodobne družbe (demokracija, pravna država, svoboda, socialna enakost, enakopravnost med spoloma, mir, človekove pravice, okolje, globalni razvoj...).

Iz zapisanega je razvidno, da so v ospredju predvsem vzgojni cilji, manj pa so poudarjeni kognitivni, ki tudi niso v funkciji preverjanja in ocenjevanja znanja. To je bistveno drugačen edukativni koncept, ki medsebojno primerljivost zmanjšuje.

5.2. Cilji

Kot kognitivni cilji so opredeljena znanja o družbenih normah, demokraciji, pravni državi, institucijah in političnem sistemu, metodični usposobljenosti ter zmožnosti uvidevanja, procesu oblikovanja javnega mnenja ter sodelovanju v odločanju, kot formativni (oblikovanje spretnosti in veščin) pa postavljanje vprašanj, reflektiranje svojih interesov, preciziranje vprašanj v povezanosti z družbenimi fenomeni in domnevami, izbiranje ustreznih metod, obdelava informacij (interpretacija tekstov, uporaba virov, slik, tabel, grafik; lastno opazovanje, ki naj vodi v povezovanje dejstev in primerov...) ter oblikovanje zaključkov in zmožnost reflektiranja.

¹ Rahmenplan Sozialkunde, Sekundarstufe I., Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden, 1995.

Oboje je v neposredni povezanosti z zmožnostjo odraslega konformnega človeka, da celovito družbeno funkcionira, zaradi česar lahko sklepamo, da so vzgojni cilji v ospredju, ostali pa so jim podrejeni. V bistvu gre za neko obliko državljanske vzgoje, ki je bolj ali manj neposredno podprta s spoznanji družboslovnih disciplin, ni pa primarni cilj vstopanje v te znanstvene discipline ali katerokoli posamezno izmed njih.

Tako so kot operativni cilji predmeta navedeni:

- razumevanje pravic človeka kot glavno vodilo političnega ravnanja;
- prepoznavanje enakopravnosti spolov;
- prepoznavanje demokracije in pravne države kot temeljev družbenega reda;
- prepoznavanje sebe kot nosilca individualnosti, pripadnika socialnih skupin in družbe kot celote;
- ustvarjanje vpogleda v socialne strukture, razmerja moči med različnimi interesi v družbi;
- spoznavanje modernih družb, ki temeljijo na hitrem razvoju in so občutljive za humano ravnanje;
- spoznavanje procesa političnega odločanja, institucij v demokraciji, možnosti politične participacije;
- spoznavanje možnosti za načrtovanje političnih, socialnih in ekonomskih trendov;
- ustvarjanje zavesti o negotovosti socialnega in političnega, o obstoju različnih interesov, ki so v pluralni družbi legitimni, ter o usmerjenosti demokracije k spoštovanju človekovih pravic;
- oblikovanje lastne zavestne slike o družbi, da bi lahko lažje zavestno nadzorovali procese;
- kreiranje alternativnega razmišljanja, razvoj utopične fantazije;
- oblikovanje tolerance, racionalnega diskurza in kompromisov za vodenje demokratične družbe;
- usposabljanje za življenje v perspektive drugih, hkrati pa za aktivno zastopanje lastnih interesov in potreb;
- usposabljanje za oblikovanje lastnih stališč in njihovo zagovarjanje, hkrati pa za revidiranje lastnih perspektiv v procesih usklajevanja.

5.3. Vsebine

Teme, ki se ponavljajo kot temeljno izhodišče od 5. do 10. razreda, potem pa so konkretno obdelane na različne načine, so:

- Posameznik in družba;
- Družbene strukture;

- Institucije in politični sistem;
- Kriteriji in možnosti političnega ravnanja.

Konkretizacija v 9. in 10. razredu pa je opredeljena s temami (informacijo posredujem kot primer):

- Evropa in EU;
- Socialna vprašanja v Nemčiji – izzivi za politiko;
- Tehnični razvoj in družbeni razvoj;
- Medpredmetno sodelovanje z geografijo pri spoznavanju izbrane države in izbrane regije iz nerazvitega sveta;
- Zaščita miru in svetovna ureditev – problemi skupnega življenja narodov in držav (vključno s spoznavanjem primera aktualnih konfliktov).

Teme in izvedba so postavljene bolj v obliki socialne teorije (če bi upoštevali postmoderne sociološke interpretacije), ki ima jasna vrednostno opredeljena izhodišča in ne more funkcionirati kot nevtralna znanstvena teorija.

5.4. Didaktični napotki

Osnovni didaktični napotki vsebujejo v nemškem načrtu:

- orientiranost k dijakom (učitelji upoštevajo različna socialna okolja dijakov, njihove različne interese, maksimalno aktivnost dijakov);
- interkulturno orientacijo (šola naj funkcionira kot stičišče različnih kultur, pokaže naj na soočanje dveh perspektiv: relativizma in evropocentrizma, izoblikuje naj strpen odnos do tujcev, vzpostavi naj komunikacijske kanale med različnimi subkulturnimi okolji);
- orientiranost v aktivno delo (pouk naj spodbuja samostojno učenje in s tem soustvarja posameznikovo kompetenco za študij in delo);
- orientiranost v znanje (pridobivanje znanj s področja družboslovnih ved);
- diskurzivno orientacijo (pouk naj ustrezno odseva naraščajočo kompleksnost družbe ter kontroverzne poglede na družbeno in politično stvarnost).

Tem napotkom so za pouk v gimnazijah dodana še posebna navodila (Rahmenplan, 1995: 17-18): *“Teme naj učitelji ustrezno prilagodijo zahtevnostni ravni, kar pomeni, da je zaželeno diferenciacija in poglobitev vsebin, ustrezen mora biti tudi izbor ilustrativnih primerov in gradiv.”*

Glede na kompetenco, ki jo program pričakuje od dijakov, jim nalaga večje obveznosti: samostojno izbiranje materialov s primerno evalvacijo, samostojno postavljanje vprašanj, kritične analize tekstov in drugih virov, oblikovanje kritičnih ugotovitev, oblikovanje in preverjanje hipotez, prepoznavanje kontroverznih stališč in kvalificirano oblikovanje lastnih stališč ter samostojno obdelavo gradiv, ki služijo seznanjanju s temeljnimi vsebinami.

Za presojanje sorodnosti ali različnosti med obema načrtoma je bolj kot vsebina pomemben kontekst namena in ciljev pouka predmeta družbena znanja, kjer stopa v izrazito ospredje funkcija šole kot ideološkega aparata države, v kateri je včlenjena v socializacijsko verigo pomembnih agensov. Zato je pričujoči nemški načrt manj primeren tako za komparacijo kakor za ugotavljanje značilnosti procesa prevajanja znanstvene discipline v edukacijski program.

Opravljeni pregledi in primerjave med navedenimi kurikuli omogočajo sklepati, da je prenova v slovenskih srednjih šolah upoštevala več različnih tujih zgledov, od katerih je vnesla v slovenski učni načrt za sociologijo tiste elemente, ki so jih sestavljali presodili kot primerne glede na socialni kontekst, v katerem se prenova dogaja. Sama sodim, da je upoštevanje, hkrati pa kritično selekcioniranje tujih izkušenj, koristno. Tudi praktične izkušnje skupaj z doslej opravljeno evalvacijo potrjujejo zapisano sodbo.

LITERATURA

1. Barle, A. et al.: Sociologija. Gradivo za srednje šole. Zavod za šolstvo, Ljubljana. 1996.
2. Baudrillard, J.: Simulacra and Simulation, V: Poster, M. (1988): Selected Writings. Stanford University Press. 1972.
3. Baudrillard, J.: For a Critique of the Political Economy of the Sign. Telos Press, St.Louis, USA. 1972/1981.
4. Bauman, Z.: Modernity and Ambivalence. Cornell University Press, Ithaca. 1991.
5. Bauman, Z.: Intimations of Postmodernity. Routledge, London. 1992.
6. Beck, U.: Risk Society: Towards a New Modernity. Sage, London. 1992.
7. Bloom, B.S.: Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva. Knjiga I. Odgojno področje. Jugoslovanski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja. Beograd. 1970.
8. Curry, T., Jiobu, R., Schwirian, K.: Sociology for the Twenty-first Century. Prentice Hall, New Jersey. 1996.
9. Fanuko, N. et al.: Sociologija. Školska knjiga. Zagreb. 1994.
10. Giddens, A.: The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration. University of California Press. 1984.
11. Giddens, A.: Modernity and Self – Identity: Self and Society in the Late modern Age. Stanford University Press, Stanford. 1991.
12. Giddens, A.: Sociology. Third edition. Polity Press, Cambridge. 1997.
13. Harris, S.R.: Sociology. A-level and S-level. Longman, Essex. 1992.
14. Hessisches Kultursministerium: Rahmenplan Sozialkunde. Sekundarstufe I. Wiesbaden. 1995.
15. Ivić, J., Plut, D., Daničić, N., Tadić, B.: Psihološko – pedagoška analiza udžbenika. FF, Beograd. 1987
16. Jogan, M.: Sodobne smeri v sociološki teoriji. Znanstvena knjižnica FDV, Ljubljana. 1995.
17. Ministarstvo za obrazovanje: Nastavni program za gimnazije. Sociologija. Zagreb. 1994.
18. NKS, Področna kurikularna komisija za gimnazije, Predmetna kurikularna komisija za sociologijo: Sociologija. Učni načrt. Ljubljana, 1998.
19. NKS, Področna kurikularna komisija za gimnazije, Predmetna kurikularna komisija za sociologijo: Sociologija. Učni načrt. Ljubljana, 1998.
20. Rahmenplan Sozialkunde: Sekundarstufe I. Hessisches Kultursministerium, Wiesbaden. 1995.

21. Ritzer, G.: Sociological Theory, Fourth Edition. McGraw-Hill, New York. 1996.
22. Ritzer, G.: Postmodern social Theory. McGraw-Hill Companies, Inc., USA. 1997.
23. Svetlik, I.: Sredi kurikularne prenove, v Barle, A., Bergant K. (ur.): Kurikularna prenova. NKS, Ljubljana. 1997.
24. Tavčar Krajnc, M.: Transformacija sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet. Pedagoška fakulteta. Maribor. 1999.
25. UCLES, IGCSE: Sociology Syllabus. 1992.
26. University of Cambridge Local Examinations Syndicate IGCSE: Sociology Syllabus. Cambridge. 1994.
27. Weast, D.: Alternative Teaching Strategies: The Case for Critical Thinking. Teaching Sociology, Vol. 24, No. 2, Washington. 1996.

*Dr. Marina Tavčar Krajnc (1956), asistentka za didaktiko družboslovja na oddelku za sociologijo Pedagoške fakultete v Mariboru.
Naslov: Ulica XIV. divizije 6, 3000 Celje, SLO; Telefon: 386 03 54 84 841
E-mail: marinatavcar@hotmail.com*

Tehnologija pri glasbenem pouku

Izvirni znanstveni članek

UDK 372.878

DESKRIPTORI: glasbeni pouk, učna tehnologija, zvočni in slikovni posnetki, lastna zvočna produkcija, oprema za reprodukcijo in snemanje, računalnik

POVZETEK – Glasbeno tehnologijo uporabljamo za demonstracijo zvočnih in slikovnih posnetkov in za lastno zvočno produkcijo. Služi kot povratna informacija o glasbenem izvajanju, za njegovo kritično presojo in izboljšanje. Glasbena tehnologija omogoča preprosto in hitro reprodukcijo široke ponudbe kvalitetnih posnetkov in snemanje lastnega izvajanja. Skoraj polovica učiteljev ni zadovoljna s kvaliteto in kvantiteto njihove zvočne snemalne opreme. Uporaba videa ni pereča s tehnične strani, vendar imajo televizorje in video posrednike le v maloštevilnih razredih osnovnih in srednjih šol. V prihodnosti lahko pričakujemo nadaljnji razvoj zvočne tehnologije in novih glasbenih medijev. Tudi računalnik bo verjetno postal del opreme glasbenih učilnic.

1. Uvod

Hiter razvoj tehnike v zadnjem stoletju je močno vplival na razvoj glasbene tehnologije. Le-ta je postala samoumevna sestavina vsakdana ljudi vseh generacij. Ker prinaša glasbena tehnologija glasbeni industriji velike dobičke, se na tržišču pojavljajo vedno boljši, pa tudi novi izdelki.

Glede na raznovrstne in bogate možnosti spoznavanja vrhunskih izvedb glasbe s pomočjo *tehničnih sredstev* – zvočnih in zvočno-slikovnih nosilcev zvoka (kaset, plošč, zgoščenk, CD-romov) ter *pripomočkov* – posrednikov zvoka in slike (radio, televizija, gramofon, kasetofon, CD-predvajalnik, računalnik), si brez njihove uporabe ni več moč zamišljati glasbenega pouka. Že zdavnaj so minili časi, ko je bil glasbeni pouk omejen le na izvajanje glasbe – sprva samo na petje, kasneje se mu

Original scientific paper

UDC 372.878

DESCRIPTORS: music education, educational technology, audio and video records, audio production, equipment for recording and reproduction, computer

ABSTRACT – We use music technology as an educational resource for the demonstration of audio and video records and for our own audio production. It serves as a useful feedback of music performance, and is used for critical judgement and improvement. Music technology enables simple and quick reproduction of a wide offer of good quality records and recordings of own production. Unfortunately, half of our teachers are satisfied neither with the quality nor the quantity of their audio recording equipment. From a technical perspective, the actual use of video is not problematic, however, only few music classrooms at primary and secondary schools are equipped with television sets and video players. In the future, we can expect further development of sound technology and new music media. The computer will undoubtedly also become a standard part of equipment of music classrooms.

je pridružilo še igranje na otroška glasbila. Z uvedbo poslušanja glasbe (Zavod za napredek šolstva LR Slovenije, 1962, str. 112-117) je bilo potrebno šole opremiti s tehničnimi sredstvi, ki omogočajo predvajanje posnete glasbe. Sprva so bili to gramofoni, ki so jih čez čas izpodrinili kasetofoni, v zadnjem času pa se jim pridružujejo predvajalniki zgoščenk in videorekorderji.

Ker so za posredovanje glasbe pomembni tehnični posredniki in nosilci zvoka, oz. dinamična učna sredstva, tokrat v nadaljevanju ne bomo namenjali pozornosti tistim tehničnim pripomočkom, ki zvoka ne morejo posredovati, oz. statičnim učnim sredstvom (učbeniki, partiture, slike, risbe, diapozitivi, aplikati, prosojnice, modeli).

2. Cilji uporabe glasbene tehnologije pri pouku

Izobraževalna tehnologija v slovenski šoli služi pri glasbenem pouku predvsem kot sredstvo za doseganje nazornosti pouka in kot vir informacij.

Zvočni viri:

- seznanjajo učence z originalno zvočnostjo glasbe, ki je učitelj sam ne more izvajati zaradi uporabljene izvedbene zasedbe, pa tudi nezadostne glasbeno-umetniške usposobljenosti;
- omogočajo hitro in enostavno snemanje, kot tudi predvajanje glasbe ter na osnovi slišane povratne informacije predstavljajo spodbudo za natančnejšo in bolj doživeto izvedbo.

Zvočno-vizualni mediji slušni komponenti dodajajo še slikovno, ki je pomembna za:

- spoznavanje oblik instrumentov, materialov, iz katerih so izdelani, načina njihove drže in igranja, prostorske razporejenosti različnih glasbenih sestavov,
- spoznavanje glasbeno-scenskih del.

Računalnik:

- omogoča komunikacijo med učencem in računalniškim programom, pa tudi učiteljem. S pomočjo računalniških programov se je mogoče učiti igranja instrumentov, nadzorovati ustreznost izvajanja vseh glasbenih komponent, skladati in sproti zapisovati glasbo, jo snemati in preoblikovati, slediti zapisu predvajane glasbe.

Multimedijski način poučevanja pomeni optimalno uporabo večjega števila različnih sredstev izobraževalne tehnologije hkrati.

Izobraževalna tehnologija pomaga učitelju pri vplivanju na čim več čutil, spodbujanju čustev in logičnega ter ustvarjalnega mišljenja. Z ustrezno uporabo omogoča aktivnejše vključevanje učencev v pouk in prehod *od poučevanja o glasbi k učenju glasbe*.

3. Opremljenost slovenskih šol z izobraževalno tehnologijo in usposobljenost učiteljev za njihovo uporabo

Na slovenskem verjetno ne bi več našli šole, ki ni opremljena z zvočno in zvočno-vizualnimi aparaturnami za posredovanje glasbe ter računalniki. Opremljenost šole pa še ne pomeni ustrezne opremljenosti glasbenih učilnic in učilnic na razredni stopnji. Med tem ko so glasbene učilnice velikokrat opremljene z glasbenimi stolpi, ki imajo možnost reprodukcije kaset in zgoščenk, so televizijski sprejemniki in videorekorderji v njih redkost. Med opazovanimi sedemdesetimi naključno izbranimi osnovnimi šolami je omenjeni napravi imelo le 14% glasbenih učilnic. Še veliko slabša je opremljenost z računalniki v glasbenih učilnicah. V razredih razredne stopnje osnovne šole je glasbena oprema še veliko bolj skromna kot v glasbenih učilnicah. Primanjkuje glasbenih instrumentov, pogosto je na celi razredni stopnji na voljo le en sintetizator zvoka, skromno število inštrumentov Orffovega inštrumentarija in prenosni kasetofon, ki je za nameček večkrat pokvarjen. Čeprav so precej kvalitetna zvočno in zvočno-vizualna sredstva del opreme skoraj vsakega stanovanja, velikokrat tudi otroške sobe, v šolah žal ni vedno tako.

Da bi se informirali o trenutnem stanju glasbene tehnologije in njene uporabe na razredni stopnji osnovnih šol, smo na 50 naključno izbranih šol v severovzhodni Sloveniji poslali anketne vprašalnike. Izpolnili in vrnilo so jih 37. Zaradi majhnega števila sodelujočih v raziskavi podatkov ne moremo posplošiti na vse slovenske osnovne šole, pokažejo pa nam stanje v severovzhodnem delu Slovenije. S kvantiteto in kvaliteto glasbene tehnologije v šoli je bilo zadovoljnih le 51% anketirancev. Pritoževali so se nad slabimi predvajalniki zvoka in odsotnostjo televizorjev ter video naprav. Približno polovica vprašanih najpogosteje uporablja kasetofone, le 10% manj jih uporablja tudi CD-predvajalnike.

Na tržišču so številne kvalitetne glasbene kasete in zgoščenke. Le-te so tudi sestavina glasbenih didaktičnih kompletov. Številni didaktični materiali in napotki za njihovo uporabo močno olajšajo učiteljevo delo v razredu in učencem popestrijo pouk. Velika večina učiteljev jih pri delu pogosto uporablja (76% anketirancev). Vzrok, da jih nekateri ne uporabljajo, ni le stara in dotrajana tehnična oprema ali morda nesposobnost njenega obvladavanja s tehnične in metodične plati, temveč koordiniranje urnika glasbenega pouka na razredni stopnji ter predvsem iskanje in prenašanje tehničnih naprav ter posnetkov iz enega prostora v drugega. Le zelo redke učiteljice razrednega pouka se lahko pohvalijo, da imajo v razredu lastne naprave za posredovanje glasbe in manjše mediateke z zvočnimi gradivi. Omenjene tehnične naprave, ki se stalno nahajajo v posameznih razredih razredne stopnje, pa so velikokrat darila donatorjev.

Da bi za učinkovitejšo realizacijo pouka potrebovali več tehničnih pripomočkov, je menilo kar 78% vprašanih, za njihovo uporabo pa bi jih približno polovica potrebovala dodatno usposabljanje.

4. Kako izbrati ustrezno tehnologijo in jo pravilno uporabiti

Preden se odločimo za uporabo in izbiro učne tehnologije, moramo poiskati odgovore na nekaj vprašanj, kot:

- Katere cilje želimo doseči?
- Kakšna je narava vsebin?
- Kakšne izkušnje imajo potencialni udeleženci učnega procesa glede teh ciljev in vsebin?
- Kakšne so psihofizične značilnosti udeležencev (motivacija, učljivost, mentalna vzdržljivost, razvitost posameznih inteligenc)? (Morano, 1994, str. 7-9)

Če želimo npr. učence motivirati za učenje nove pesmi, ki smo jo sposobni sami ustrezno izvesti ob spremljavi, ne bomo predvajali posnetka pesmi, saj jih bomo z živo izvedbo veliko bolj motivirali za učenje. Ob predstavitvi novega instrumenta, ki ga nimamo na voljo ali nanj ne znamo igrati, bo veliko bolje uporabiti glasbeni video posnetek kot sliko in zvočni posnetek, saj bodo učenci lahko spoznavali tako barvo zvoka kot tudi obliko instrumenta, material, iz katerega je narejen, način njegove drže in igranja. Kadar spoznavamo glasbeno-scensko delo, lahko odlomke poslušamo ali pa gledamo na video posnetku. Če imajo učenci že dovolj razvito dolžino mentalne vzdržljivosti, pa si je najbolje tako delo ogledati v živo, v kolikor ta možnost obstaja. Dolžine mentalne vzdržljivosti ne moremo vnaprej natančno izmeriti, saj nanjo vpliva veliko dejavnikov. Na splošno pa velja, da je njena dolžina večja ob poslušanju in gledanju umetniško dovršenih živih glasbenih izvedb v primernem okolju.

Tehnične glasbene medije pa ne smemo gledati le v vlogi posrednikov posnetih glasbenih vsebin. Učitelj in zlasti starejši udeleženci izobraževalnega procesa (predmetna stopnja osnovne šole, dijaki, študenti) lahko pripravijo in posnamejo glasbene vsebine v zvočno ali zvočno-slikovnem zapisu. Spodbuda za tako delo so lahko projektni tedni, krožki ipd. Na tak način lahko nekateri mediji postanejo za mlade zanimivejši. Le-ti začnejo njihove vsebine opazovati bolj pozorno in kritično.

Če smo si izbrali kot temo medij *radio*, najprej izberemo oddajo, ki jo analitično in kritično poslušamo ter ugotovimo:

- Kakšna je vsebina?
- Kako je zgrajena?
- Koliko glasbe je predvajane in kakšna je ta glasba?
- Kakšni so novinarski prispevki?
- Ali obstaja skladnost med glasbo in govornimi prispevki?

Od izbire teme do lastne produkcije in oblikovanja lastne šolske oddaje v odmorih ni več daleč (Muench, 1999, str. 25-28).

Glede na opremljenost šol s snemalno tehnično opremo na številnih šolah ne bi smel biti problem izvajanje video dela. Zvok in sliko lahko presnamemo iz že obstoječih zvočnih oz. zvočno-slikovnih virov ali pa v celoti samostojno izdelamo videospot. Ustvarjanje lastne glasbe in dodajanje slikovnega dogajanja je močna spodbuda za ustvarjalno delo in kritično sprejemanje glasbene video ponudbe, ki močno vpliva na preživljanje prostega časa mladih v starosti do 20 let (Maas, 1998, str. 6). Morda bi aktivno ukvarjanje z glasbeno video produkcijo zmanjšalo vpliv vizualne ravni na reducirano zaznavanje glasbe v videospotih. Za mnoge namreč postaja organizacija slik pomembnejša od glasbe, ki na tak način izgublja svojo avtonomijo.

5. Računalnik in internet

Računalnik je vsestransko zvočno-vizualno sredstvo. V pouk je lahko vključen kot:

- učno sredstvo – učitelj demonstrira sliko na zaslonu računalnika preko grafoskopa in slikovnega displeja (data-show),
- kot pripomoček za samostojno delo učencev na terminalu.

Računalnik je pri glasbi predvsem orodje, ki omogoča kreativno delovanje. Za glasbeno delo z računalnikom mora biti le-ta opremljen z zvočno kartico. Njen bistveni del je t.i. vmesnik MIDI (Musical Instruments Digital Interface) ali digitalni vmesnik za glasbene instrumente. Gre za strojno in programsko opremo, ki sestavlja komunikacijski protokol. Z njo povežemo različne glasbene naprave v enovit sistem, ki ga lahko nadziramo s pomočjo računalnika. K strojni opremi spadajo klaviature – to je lahko vsak sintetizator, ki ima vgrajen vmesnik MIDI. Da lahko sistem nadziramo in krmilimo (ustvarjamo glasbo, snemamo, spreminjamo, pišemo note), so potrebni programi *sekvenčniki* (sequencers), ki omogočajo nadzor v sistemu MIDI. Zelo priljubljeni glasbeni programi so *Cake Walk Professional*, *Cubase* (Šoštarič, 1997, 39-41.), *Wavelab* (Knolle, 1999, str. 28-33), *Sibelius* in drugi.

Številni multimedijски programi so na voljo na diskih CD-ROM. Med njimi je popularen program "Microsoft Musical Instruments", ki z opisi, slikami in zvočnimi primeri predstavlja 200 instrumentov. Na nekatere izmed njih je moč tudi zaigrati.

Glasbena tehnologija z elektronskimi klaviaturami, glasbeno programsko opremo in računalniki predstavlja orodja, ki lahko pomagajo pri *izvajanju, improviziranju, skladanju, branju in zapisovanju glasbe*.

Ustrezna programska oprema omogoča:

- raziskovanje lastnosti zvoka, kot so višina, dolžina, glasnost in barva,
- improviziranje v skupini po specifičnih navodilih z uporabo enega ali več osnovnih glasbenih elementov za oblikovanje kontrastov v individualnih glasbenih modelih in skupinski teksturi,
- oblikovanje in snemanje zvoka,

- izvajanje z notami zapisanih melodij,
- aranžiranje ustvarjenih melodij z akordi, basi in različnimi ritmi (Bissell, 1998, str. 37).

Glasbena tehnologija je učinkovita za učenje osnovnih glasbenih elementov s kreativno dejavnostjo ne glede na različno raven znanja in tempo dela, omogoča razvijanje ustvarjalne domišljije in zapisa glasbenih domislic brez znanja not ter popestri pouk z aktivnimi glasbenimi dejavnostmi.

Vedno bolj razširjen *internet* nudi vrsto virov za glasbene uporabnike vseh starosti in sposobnosti. Služi lahko kot:

- glasbeni slovar in enciklopedija s podatki iz zgodovine glasbe (www.ipl.org/exhibit),
- nudi pregled glasbenih oblik (www.unm.edu/~loritaf/pnore-psh.html#Glossary),
- pregled glasbenih pojmov (www.hnh.com/mgloss.htm),
- glasbenih instrumentov (www.hnh.com/intro.htm#instruments) itd.,
- kot pripomoček za vajo glasbenega učenja v treningu poslušanja (ear training) (www.usit.com/jkavol.htm),
- glasbenega zapisa in glasbenih terminov (www.geocities.com/Heart-land/6081/music.html),
- služi poznavanju instrumentov orkestra (www.menc.org/guides/charguid/match/matgame1.htm),
- kot virtualni učni center za petje (www.danmansmusic.com./childrens),
- igranje instrumentov (www.inscorp.com/harmonica/childm.htm)
- in poslušanje (www.unm.edu/~loritaf/pnokids.html#Meet the Composer) ter
- kot vir poznavanja različnih glasbenih stilov in zvrsti (vse o džezu, zgodovina džeza itd.).

Z razširjenostjo interneta v računalniških laboratorijih, medijskih centrih, knjižnicah in domovih so dane možnosti za samostojno učenje glasbe. Iskanje podatkov po internetu pa nam lahko vzame zelo veliko časa, v katerem velikokrat ne najdemo zelenih materialov. Iz omenjenega razloga morajo učitelji uvesti študente v iskanje virov na internetu in jih tako usposobiti za doživljenjsko učenje (Thompson, 1999, 35-36).

Računalniki z ustreznimi glasbenimi programi in uporaba glasbenih vsebin interneta v slovenskih šolah še nista našla svojega mesta. Z njimi se ukvarjajo le posamezniki, ki imajo ustrezno tovrstno programsko opremo, predvsem v srednjih šolah in na fakultetah. Velika ovira za njeno nabavo so predvsem finančna sredstva,

medtem ko interesa za delo, pa tudi potrebnega računalniškega znanja predvsem med mladimi, ne primanjkuje.

6. Glasbeni mediji prihodnosti

Glasbeni mediji zagotovo še niso dosegli svoje končne stopnje razvoja. Njihova kvaliteta se še kar naprej izboljšuje, veliki medijski koncerni pa uspešno razvijajo in tržijo novosti. Ena od njih je *interaktivna televizija*, ki jo razvija med drugimi tudi četrti največji evropski medijski koncern na svetu, Bertelsmann. Interaktivna televizija povezuje televizijo z internetom. V elektronski veleblagovnici bo nudila preko posebnega strežnika nekaj tisoč video-enot. Vanjo bodo imeli dostop le gledalci, ki bodo z njo povezani s posebnim kablom za dvosmerno (interaktivno) komunikacijo. Ponudnikom TV – programov in podjetjem, ki se ukvarjajo z elektronsko prodajo, bo nudila zelo velike možnosti, saj bodo gledalci lahko izbirali naslove iz najrazličnejših področij (film, glasba, potovanja, izobraževanje ipd.) za gledanje, možen pa bo tudi elektronski nakup (DPA, 2000, str. 7). V tako veliki banki podatkov zagotovo ne bo težko najti tudi zelenih glasbenih vsebin, ki jih tako ne bo potrebno vnaprej presnemavati.

7. Vizije glasbenega pouka v prihodnosti

Da bi izvedeli, kakšne so ideje in vizije mladih o izgledu glasbenega pouka čez 20 do 30 let, smo izvedli sondažno raziskavo med študentkami/šudenti tretjega letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete v Mariboru. Zaradi majhnega števila sodelujočih (76 študentk/šudentov) pri odgovorih na zastavljeno vprašanje anketiranje nikakor ni bilo reprezentativno. Z njim smo želeli potešiti radovednost, kako si študenti predstavljajo pouk v prihodnosti in kako bodo izrazili svojo domišljijo. Prosili smo jih, da nam svoje zamisli posredujejo v različnih oblikah: pisno, slikovno, grafično – lahko tudi komično. Želeli smo torej uporabiti tehniko "Mind Mapping" (Werner, 1997, str. 49-76). Po pregledu izdelkov smo bili razočarani, saj so bili vsi odgovori podani le v pisni obliki. To kaže na zelo nedomišselno in na verbalno izražanje omejeno generacijo mladih.

Vprašanih namerno nismo usmerjali v ožja vprašanja o *količini pouka glasbe in njegovem oblikovanju, vsebinah, glasbenih dejavnostih, učnih oblikah in okolju*, saj smo želeli ugotoviti, čemu namenjajo ob splošno zastavljenem vprašanju največjo pozornost. Iz odgovorov smo lahko ugotovili, da je največ vprašanih namenilo največjo pozornost glasbenim dejavnostim ter oblikam poučevanja in učenja. Količine pouka in njegovega oblikovanja, krajev učenja in opremljenosti prostorov so se v opisih spomnili le redki.

Po mnenju vprašanih bo glasbeni pouk v prihodnosti izgledal približno takole:

1. *Količina glasbenega pouka in njegovo oblikovanje*. Količina pouka glasbe se bo povečala, glasba bo prisotna pri vseh predmetih in vsak dan. Le 2 sta menila, da glasbe v šoli ne bo več. Vsi so glasbo videli kot obvezni učni predmet, nihče se ni spomnil na možnost izbirnosti predmeta niti na projektni teden z glasbo.
2. *Glasbene vsebine*. Med vsebinami bo prevladovala zabavna glasba najrazličnejših stilov, čeprav bodo spoznavali tudi klasično glasbo.
3. *Glasbene dejavnosti oz. glasbena praksa*. Več kot polovica je menila, da bo večji poudarek na igranju inštrumentov. Le-teh bo na voljo več vrst, večja količina, igra na njih bodo obvladali učitelji, pa tudi učenci. Po lastnih interesih si bodo lahko izbirali najrazličnejše inštrumente, ki se jih bodo lahko učili kar na šoli, tako kot danes v glasbenih šolah. Učenci bodo sodelovali v različnih instrumentalnih sestavih. Več (21) jih je menilo, da bo v razredu veliko petja – tudi zborovskega (predvsem popularne glasbe). Zelo osamljena (3) so bila mnenja, da petja ne bo več. Redki posamezniki (5) so prepričani, da bo več plesa. Glasbena praksa bo močno prevladovala nad teorijo, ki je bo le toliko, kot je je potrebno za izvajanje. Poslušanje glasbe (8) se bo izvajalo individualno s pomočjo glasbenih predvajalnikov in slušalk. Ustvarjanje glasbe bo olajšano z uporabo sodobne tehnologije.
4. *Oblike poučevanja in učenja glasbe*. Poleg učitelja bo poučevanju in učenju služil računalnik (23). Le redki (3) so menili, da učitelj ne bo potreben, oz. ga sploh več ne bo. Z uporabo učne tehnologije bo pouk individualiziran tako pri učenju igranja instrumentov kot pri poslušanju in ustvarjanju glasbe. Skupinsko bo ostalo le petje in igranje inštrumentov v "bandih". Nekateri so menili, da bo tehnologija tako izpopolnjena, da bo vse izvajanje glasbe opravil računalnik, učitelja pa zamenjal robot.
5. *Kraji učenja in opremljenost prostorov*. Učenci se ne bodo učili le v šoli, temveč tudi samostojno doma, obiskovali bodo koncerte in glasbene gledališke predstave. Glasbena učilnica bo opremljena s številnimi inštrumenti, aparaturami za tonsko in video snemanje, TV sprejemnikom in računalniki.

Mnoge vizije o glasbenem pouku v prihodnosti niso utopične in jih je možno uresničiti že danes. Prav je, da skušamo pri oblikovanju pouka upoštevati tudi želje in vsakdanje izkušnje učencev. Uporaba računalnika za aktivno učenje glasbe je pri nas zaradi slabe opremljenosti še vizija, marsikje v svetu pa že realnost. Isto velja za učenje igranja inštrumentov v splošno-izobraževalni šoli. Prav tej dejavnosti, ki po raziskavah učence najbolj privlači, bo treba v prihodnje nameniti večjo pozornost. Poleg zagotovitve materialnih pogojev oz. primerne opreme bo treba za nove naloge primerno izobraziti učitelje. Togim oblikam pouka v šolskih učilnicah pa bo treba dodati obiske različnih glasbenih institucij in prireditev ter učencem omogočiti ustvarjanje lastne zvočne in zvočno-slikovne produkcije. Le tako bomo lahko oblikovali pozitivno naravnost učencev do glasbenega pouka in ustvarjali pogoje za razvoj tolerantnih in kritičnih osebnosti, ki bodo znale uživati v glasbeni lepoti.

LITERATURA

1. Bissell, P.M.: Tune In to Technology. V: Music Educators Journal, Sept. 1998, str. 6-41.
2. DPA: Interaktivna televizija – medij prihodnosti. V: Večer – TV priloga, 15.1. – 21.1. 2000, str. 7.
3. Jank, W.: Lehren und Lernen lebendig gestalten. V: Baehr, Johannes & Schuetz Volker (Zal.) Musikunterricht heute 2. (49-76). Oldershausen: Institut fuer Didaktik populaerer Musik, 1997.
4. Knolle, N.: Visualisierung von Musik. V: Musik und Bildung 4/99, str. 28-33.
5. Maas, G.: Videoclips. Gegenwartskunst oder Gefahr fuer die Jugend? V: Musik und Unterricht, 51/1998, str. 5-12.
6. Morano, M.: Video pri izobraževanju. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 1994.
7. Muench, T.: Gefragt: Phantasie. Radio als Thema des Musikunterrichtes. V: Musik und Bildung, 1/99, str. 25-28.
8. Predmetnik in učni načrt za osnovne šole. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1962.
9. Šoštarič, A.: Računalniki in glasba. V: Glasba v šoli III, št. 6/99, str. 39-41.
10. Thompson, K.P.: Internet Resources for General Music. V: Music Educators Journal, Nov., 1999, str. 30-36.

Dr. Samo Fošnarič

Delovna predloga in uspešnost reševanja preprostih delovnih opravil učencev

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.67

DESKRIPTORJI: obremenitev, ergonomski dejavniki, učna uspešnost

POVZETEK – Današnje delo v šoli je dokaj stresno in na podlagi tega izpostavljeno številnim obremenitvam. Pri tem so udeleženci učnega procesa izpostavljeni obremenitvam, ki jih povzročajo učenje ter hkrati tudi obremenitvam, ki jih povzročajo delovno okolje. Sestavni del delovnega okolja je tudi delovna predloga, ki lahko ob neprimerni razsvetljavi, ob premajhnih črkah ali slabšem odtisu v knjigi ter hkrati ob neprimerni delovni klimi onemogoča uspešno delo. Prispevek posreduje raziskovalne izsledke s tega področja ter nudi številna raziskovalna izhodišča za naprej.

Original scientific paper

UDC 371.67

DESCRIPTORS: work stress, ergonomic factors, school achievement

ABSTRACT – Nowadays work in schools is rather stressful, which can lead to several difficulties. The participants of the learning process are exposed to various forms of stress caused by learning as well as those caused by the work environment. The worksheet should be considered as a constituent part of this environment. Successful work is difficult to achieve when the lighting is not appropriate, the letters not big enough and the print not clear, or the work climate unsuitable. The article provides research findings in this area and offers several starting points for future research.

1. Uvod

Ljudje smo v današnjem času pogosto izpostavljeni različnim obremenitvam. Te so lahko še posebej problematične v času odraščanja, saj lahko povzročajo probleme v razvoju in zelo vplivajo na izoblikovanje osebnosti. Pri tem tudi učenci in učitelji niso izjeme, saj so neprestano pod vplivom številnih obremenitev (biomehanskih, senzoričnih, energetskih in psihičnih, vplivom okolice itd.).

Nujno je razmišljati o posledicah, ki lahko vodijo tudi do zdravstvenih preobremenjenosti. Ker je ugodno počutje pri izvajanju fizičnega in umskega dela ključnega pomena za doseg vidnejših rezultatov, je nujno nameniti več pozornosti reševanju teh problemov že v vrtcu in osnovni šoli, saj bi na ta način že v otroštvu oblikovali potrebo po ergonomskih in ekološko prijaznejših pogojih dela. Na podlagi dejstva, da se ergonomija (Ridley, Channing, 1999) in vse njene vzporedne usmeritve ne končajo samo pri učenju, temveč pridejo do izraza šele, ko jih procesno uporabimo, smo se v našem raziskovanju poskušali osredotočiti predvsem na njega.

Dr. Janja Črčinovič Rozman (1954), docentka za didaktiko glasbene vzgoje na oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete v Mariboru, raziskovalka, avtorica člankov s področij didaktike glasbe in muzikologije.

Naslov: Ul. Karla Glaserja 8, 2000 Maribor, SLO; Telefon: 386 02 22 93 675

Glavni namen tega prispevka je prikazati izsledke raziskave o vplivu kvalitete delovne predloge na uspešnost reševanja preprostih delovnih opravil učencev in odgovoriti na vprašanje, ali je ta uspešnost povezana tudi z drugimi obremenitvami delovnega okolja.

Odločili smo se raziskati vpliv dveh ekološko-ergonomskih faktorjev, in sicer toplotnega okolja, katerega lastnosti so bile zajete v klimatskem indeksu učinkovite temperature (ET) in svetlobnega okolja, ki je zajemalo meritve osvetljenosti (E) splošne razsvetljave in kvalitete delovne predloge (teksta) na učinkovitost pri delu. Pri tem smo uporabili klasične teste za ugotavljanje učinkovitosti pri delu z različno jasnostjo izpisa na podlagi, ki so zajemali osnovno matematično operacijo seštevanja. Pri vsem tem smo izhajali iz osnovnega koncepta, da variabilnost ekološko-ergonomskih faktorjev povzroča variabilnost uspešnosti. Še posebej težavno pa je bilo pri vsem tem različnost psiholoških procesov povezati s konkretnimi pogoji pri delu. Zato smo poskušali tudi skozi subjektivno gledanje problema prodreti do bistva in na podlagi vseh, iz tega izhajajočih hipotez, razviti primeren model za proučevanje vseh podobnih odvisnosti.

2. Materiali in metode

V raziskavo so bili vključeni učenci sedmega razreda osnovne šole. Učenci so predstavljali vzorec dečkov ene generacije istega razreda, kar je pomenilo, da so bili že v ta razred izbrani na osnovi predhodnih testiranj. S samo izbiro spola (vzorec so predstavljali samo dečki) smo tako poskušali dobiti čim bolj eksaktne rezultate, na katere spol ne bi vplival.

Na podlagi takšnih predvidevanj smo izdelali teste, ki bi po svoji preprostosti in univerzalnosti negirali vsako predhodno vadbo in bi bili popolnoma neodvisni drug od drugega, kar pomeni, da se določen problem vzdolž vseh testov ne bi ponovil. Testi so bili sestavljeni iz preprostih računov, ki so vsebovali osnovno matematično operacijo seštevanja. Na vsakem listu je bilo 36 računov, in sicer takšnih, da so morali sešteti tri trimestne številke in rezultate vpisati pod črto. Števila in z njimi sestavljeni računi so bili izbrani po slučajnostnem izboru s pomočjo tablic slučajnih števil (Wayne, 1998).

2.1. Klimatski pogoji

V konceptu raziskave smo sumarni efekt posameznih faktorjev toplotnega okolja izrazili z enim samim indeksom. Osredotočili smo se na sumarni klimatski indeks "efektivna temperatura – ET", ki izhaja iz subjektivne primerjave toplotnega občutja v neki klimi z referenčno klimo. Iz tega sledi, da je efektivna temperatura tista temperatura skoraj mirnega zraka ($v = 0,1 \text{ m/s}$), zasičenega z vodno paro (RV

= 100%), ki človeku vzbuja enak toplotni občutek kot kombinacije temperature zraka, vlage in hitrosti gibanja zraka v analiziranem prostoru. Takšna efektivna temperatura velja za osebe z lahkimi oblačili in se uporablja v primerih, kadar je srednja temperatura sevanja enaka temperaturi zraka, oz. kadar je toplotno sevanje zanemarljivo (McIntyre, 1980, str. 161-166).

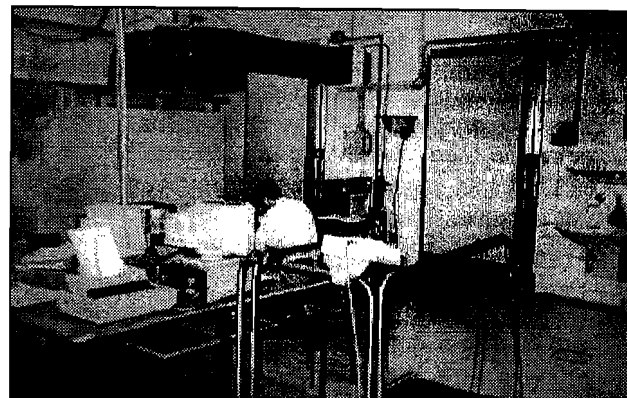
Naši klimatski parametri so upoštevali priporočila (ASHRAE, 1974; McIntyre, 1980), iz katerih smo določili optimalne vrednosti "et" za dolgotrajno delo, ki ga opravljajo povprečni ljudje:

- za umsko delo 20-22°C,
- za fizično lahko delo 20-21°C,
- za fizično srednje težko delo 17°C,
- za fizično težko delo 15°C.

2.2. Svetlobni pogoji

V klima komori je bilo v času testiranja potrebno doseči primerne osvetlitvene pogoje, ki jih je bilo možno med posameznimi fazami meritev tudi ustrezno spreminjati. Tako se je v prostoru nahajalo več svetilnih teles, katera je bilo možno z ustrezno kombinacijo stikal vklopiti in izklopiti ter na ta način doseči primerne stopnje osvetlitev delovnega okolja. Nivoje osvetlitev smo izbrali s pomočjo predpisov za razsvetljavo šolskih prostorov, pri tem pa upoštevali tudi možne verjetnosti različnih težavnostnih razmer dela.

Slika 1: Kontrolno delovno mesto klima-komore



Vse uporabljene vrednosti (tabela 1) so bile izmerjene z luksmetrom na petih točkah delovne površine, kjer je učenec opravljal zahtevane naloge. Na ta način sta

oba testiranca, ki sta hkrati v klima komori reševala teste, imela enake delovne pogoje, ne glede na položaj v delovnem prostoru.

Pri določitvi vrednosti osvetljenosti delovnega prostora smo se osredotočili neposredno na še veljavne predpise, vendar v tej meri, da smo tudi hkrati upoštevali mednarodna priporočila in veljavne tuje standarde, kot so German DIN, IES in TGL (IES nomenclature committee, 1979, str. 2-46).

Tabela 1: Skrajšana predstavitev upoštevanih mednarodnih normativov za nastavitve svetlobnih pogojev pri meritvah

Zahteve	Osvetljenost (lx)			
	Slovenska priporočila	Mednarodno priporočilo	DIN	TGL
male	150	150	200	100-140
večje	250	500-750	500-750	600
zelo velike	600	1000	1000	1000

2.3. Delovna predloga

V sklopu priprave delovne predloge za testiranje smo izhajali iz predvidevanj, da se učencem in tudi vsem ostalim velikokrat dogaja, da je zapis, katerega dobimo v branje, slabši. Še veliko huje pa je, če je ta zapis ključnega pomena, na podlagi katerega pričakujemo ustrezne rezultate, in z vsem tem povezan uspeh. Kakšnih posebnih kriterijev pri določitvi slabosti izpisov nismo definirali, vendar se vsekakor lahko pri proučevanju tega problema naslanjamo na vizualne občutke. Ravno ti občutki pa so bili vodilo pri izbiri dveh vrst izpisov teksta na delovne predloge, ki smo jih uporabili pri meritvah. Tako smo kot skrajno slab izpis upoštevali izpis "slab izpis - draft", ki ga računalniški matrični tiskalnik izpiše takrat, ko ima že slabši trak, za dober izpis pa tistega, ki ga s pomočjo računalniškega izpisa dobimo v področju "normal". Na ta način smo dobili dva različna izpisa testnih nalog, ki bi po naših predvidevanjih lahko igrala pomembno vlogo pri ugotavljanju uspešnosti v različnih delovnih pogojih.

Kot primer je prikazana preglednica (tabela 2) primernih višin črk in števil v tisku, gledanih iz normalne razdalje približno 0,5 m, pri pogojih nizke in visoke osvetlitve površine. Pri tem so smatrane kot nizke osvetljenosti tiste vrednosti, ki so nižje od 100 lx, ter velike osvetljenosti tiste, ki so višje od 300 lx.

Tabela 2: Kritične točke višin teksta pri različnih osvetlitvah (Sanders, McCormik, 1992, str. 107)

Prepoznavnost	Višine števil in črk izražene v milimetrih	
	Slaba osvetljenost delovne površine (pod 100 lx)	Velika osvetljenost delovne površine (nad 300 lx)
kritično za uporabo (tresočna predloga)	5.1-7.6	3.0-5.1
kritično za uporabo (mirna predloga)	3.8-7.5	2.5-5.1
neprepoznavno	1.27-5.1	1.27-5.1

Na vizualno dojetje vpliva v veliki meri tudi starost, kar potrjujejo veliki razponi v vrednostih, ki jih podaja preglednica. Jasnost izpisa je iz teh podatkov nerazvidna. Predvidevamo pa lahko, da je vrednost kvalitete izpisa prav tako vezana na osvetljenost in na velikost izpisanega teksta.

2.4. Potek poskusa

Zaradi sorazmerno velikega števila učencev in zaradi omejenega prostora v klima komori, je bilo potrebno izvesti podrobno časovno ter organizacijsko sistematično meritev. V prvi vrsti smo morali upoštevati dejstvo, da sta lahko pri enem danem pogoju, hkrati v klima komori le dva učenca. Kombiniranje svetlobnih zahtev in delovnih predlog smo izbrali povsem naključno.

Tabela 3: Prikaz vseh nastavljenih parametrov klimatsko svetlobnih razmer v klima komori

Klimatski parametri				Svetlobni pogoji
Temperatura (°C)	Relativna vlaga (%)	Hitrost gibanja zraka (m/s)	ET (°C)	Osvetljenost delovne površine (lx)
18	30	0.3	15.5	100-110
23	50	0.3	20.2	650-700
28	40	0.3	23.6	1000-1100

2.5. Subjektivna ocena občutkov po meritvah

Popolnega odgovora na predvidevanja ni bilo mogoče dobiti tudi brez subjektivnih občutkov učencev, ki jih fizikalno ni mogoče meriti. Na poti do ugotovitev, kako različni ergonomsko-ekološki dejavniki vplivajo na subjektivno počutje, smo na osnovi ocenjevalnih lestvic izdelali posebni model vprašalnika s tri do petstopenjskim načinom ocenjevanja. Vprašalnike so učenci izpolnjevali takoj po vsaki opravljeni meritvi.

Primer vprašanja z ocenjevalno lestvico: Kaj meniš o kvaliteti izpisa (tiska) na delovnih listih pri teh pogojih dela?

Ocena	Barva	Opisna ocena
1		predloga je zelo slaba
2		predloga je slaba
3		predloga je srednja dobra
4		predloga je zelo dobra
5		predloga je odlična

3. Rezultati

Rezultate eksperimentalnega dela smo po opravljenih meritvah primerno uredili tako, da smo za vsakega posameznika izdelali kontrolne liste, kamor so se vpisovali dobljeni rezultati po pregledu nalog.

Pri proučevanju vplivov neodvisnih spremenljivk na odvisne spremenljivke ter dvojnih in trojnih interakcijskih vplivov različnih kombinacij neodvisnih spremenljivk na odvisne spremenljivke, smo kot glavni statistični postopek uporabili analizo variance.

Tabela 4: Preizkus statistične pomembnosti razlik v povprečnem številu pravilnih odgovorov glede na kvaliteto delovne predloge

Predloga	Število pravilnih računov						P
	N	Povprečje	Stand. deviac.	Stand. napaka	T-test	Stopnja svobode	
slaba (1)	162	58.0802	20.174	1.585	-2.39	322	0.017
dobra (2)	162	63.5494	20.964	1.647			

Rezultati, ki so podani v preglednici (tabela 4), nakazujejo, da različna kvaliteta delovne predloge pomembno vpliva na uspešno reševanje preprostih delovnih nalog. To pomeni, da je število pravilnih odgovorov odvisno od kvalitete izpisa teksta na delovni predlogi. V realnih okoliščinah to pomeni, da je potrebno paziti na kvaliteto izpisa nalog in besedil, s katerimi preverjamo znanje učencev, saj lahko to bistveno vpliva na končni uspeh.

Tabela 5: Povzetek analize variance za interakcijski vpliv kombinacij pogojev osvetljenost – kvaliteta delovne predloge na merjene parametre

F-test		
Spremenljivke	F	Stopnja statistične pomembnosti
Pravilni odgovori	0,32	0,73
Napačni odgovori	0,11	0,90
Kako ocenjuješ svojo utrujenost po opravljeni nalogi?	0,41	0,66
Kako ocenjuješ splošne pogoje pri izvajanju naloge?	1,18	0,31
Kako ocenjuješ toplotne pogoje, pri katerih si računal?	1,80	0,17
Kako ocenjuješ svetlobne pogoje, pri katerih si računal?	1,60	0,20
Kaj meniš o kvaliteti izpisa (tiska) na delovnih listih?	3,32	0,04
Z nekaj besedami opiši splošno počutje in razpoloženje v času opravljanja nalog!	2,16	0,12

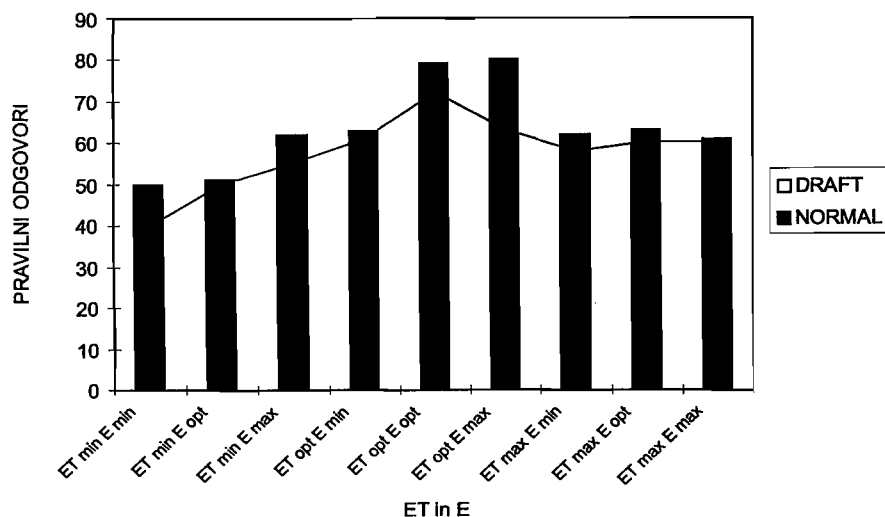
Iz tabele 5 vidimo, da interakcijski vpliv osvetljenost – delovna predloga ne dosega statistične pomembnosti, razen v primeru subjektivne ocene kvalitete delovne predloge, kjer dosega nivo pomembnosti 0,04.

Na osnovi primerjalne analize lahko ugotovimo, da je pri efektivni temperaturi $-ET_{min}$ (Slab – draft izpis) doseženih najmanj pravilnih rezultatov pri Osvetljenosti $-E_{min}$, nekoliko več pri E_{opt} in največ pri E_{max} , kar potrjuje predvidevanja, da se uspešnost reševanja povečuje v smeri povečanja osvetlitve. Nadalje se v stopnji ET_{opt} bistveno poveča pri E_{opt} , nekoliko manj pri E_{max} in najmanj pri E_{min} . Pri največji ET se število pravilnih odgovorov nekako izravna, kar pomeni, da je klima že tako moteč faktor, da tako predloga kot osvetljenost ne vplivata posebej na uspešnost pri delu.

V kolikor upoštevamo le normalni izpis, lahko ugotovimo, da je zadeva zelo podobna, kot pri izpisu "draft" v primerih ET_{min} . Nato pa je v mejah ET_{opt} število pravilnih odgovorov največje pri E_{max} , le malenkost nižje pri E_{opt} in najnižje pri E_{min} . V nadaljnji stopnji pa se ponovno, kot pri prejšnjem izpisu, število pravilnih odgovorov pri posameznih osvetlitvah nekoliko izenači.

Proučevali smo tudi trojne interakcijske zveze, vendar so rezultati statistične analize pokazali, da skoraj v vseh primerih, razen v enem (vpliv trojne interakcije na počutje in razpoloženje med delom), ni bilo statistično pomembnih razlik. Kljub takšnim ugotovitvam pa je možno iz grafične ponazoritve videti spremenljivosti interakcijskega vpliva ET, E in delovne predloge na učinkovitost pri delu v procesu opravljanja preprostih delovnih nalog.

Slika 2: Grafični prikaz interakcijskega vpliva efektivne temperature (ET), osvetljenosti (E) in kvalitete delovne predloge ("Slabo-Draft" in "Normalno-Normal") na učinkovitost pri delu



5. Zaključek

Obremenjenost učencev je v literaturi opisana kot sklop psihičnih in fizičnih naporov, ki so jim učenci izpostavljeni pri pouku v toku določene časovne enote. Izhodišča so pri tem v glavnem na obremenitvah, ki jih povzročajo učenje, zapostavlja pa se otrokovo delovno okolje. To okolje je pomemben prostor (ergonomsko in ekološko naravnano), kjer se izvaja učno-vzgojni proces. Od tod namreč izhajajo številni problemi, ki spremljajo naše delo v šoli. Velikokrat se trudimo prebrati tekst, pa nam neprimerna razsvetljava, premajhne črke, slab odtis v knjigi ali pa neprimerna delovna temperatura prostora onemogočajo normalno delo. Izhajajoč iz tega je torej nujno potrebno začeti opravljati nekatere raziskave tudi na tem področju.

Ena prvih izmed teh nam predstavlja izsledke, ki nam prikazujejo pomembnost izbire kvalitetne delovne predloge za uspešno delo v razredu. Hkrati pa nam nakazujejo, kako pomembno je upoštevanje tudi drugih dejavnikov delovnega okolja, ki lahko v številnih interakcijskih odnosih ta učinek še stopnjujejo.

Vsi vemo, da praksa kroji svojo pot. Prav zato je nujno, da jo teorija začrta tako, da bo ta čim bolj prilagodljiva. In prilagajanje delovnega okolja ritmu, načinu, vrsti in zmožnostim dela naj bi bile podlaga obveznostim učencev, ki jih narekuje učni proces. Danes že potekajo temeljitejša proučevanja "varnostno tehničnih" razmer v slovenskih šolah. Le te vključujejo v svoje programe tudi meritve proučevanih pogojev. Že prvi rezultati pa kažejo, da bo potreben bistveno temeljitejši – primerjalni pristop v tem smislu, da bo postala šola hkrati tudi varna in zdrava šola. Navsezadnje je učenje v primerni klimi, ob primerni naravni ali pa umetni razsvetljavi, vključujoč dober aplikacijski pristop, ne samo učinkovitejše, temveč bolj sproščujoče in navsezadnje lažje. In ker se ponavlja vse začne ter konča pri denarju, gledano dolgoročno, bistveno cenejše.

LITERATURA

1. Guide on interior lighting, Commission internationale de l'éclairage, CIE Publ. 29, Paris, 1975.
2. Kaufman, J., Christensen, J.: IES lighting handbook. Illuminating Engineering Society of North America, New York, 1984.
3. Kopetz, H.: Warm, Waermer, tot, Die Presse, Nr. 12431, Wien, 1989.
4. McIntyre, P.A.: Indoor Climate, Applied Science Publishers, London, 1980.
5. Methods of measuring and specifying colour rendering properties of light sources, Commission internationale de l'éclairage, CIE Publ. 13.2, Paris, 1994.
6. Proposed American national standard nomenclature and definition for illuminating engineering, IES nomenclature committee, Journal Illuminating Engineering Society, 9 (1), 1979.
7. Ridley, J., Channing, J.: Safety at work, Butterworth Hitnemann, Oxford, 1999.
8. Sanders, M.S., McCormik, E.J.: Human factors in engineering and design, McGraw-Hill International Edition, New York), 1990.
9. Schimidtke, H.: Lerbuch der Ergonomie, C. Hansen Verlag, Muenchen – Wien, 1981.
10. Selection of Illuminance values interior lighting design. RQQ Rept. 6., Journal Illuminating Engineering Society 9(3), 1980, pp. 188-190.
11. Thermal Environmental conditions for human occupancy, ASHRAE Standards 55-74, ASHRAE, New York, 1974.
12. Wayne, W. D.: Biostatistics, A foundation for analysis in the health sciences, Table A-2, Random Digits, John Wiley & Sons Inc, New York, 1998.

Dr. Samo Fošnarč (1965), docent za didaktiko tehnične vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Aškerčeva 26, 2000 Maribor, SLO; Telefon: 386 02 25 12 119
E-mail: samo.fošnaric@guest.arnes.si

Predmet spoznavanje narave in družbe v teoriji in praksi

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.48

DESKRIPTORJI: predmet spoznavanje narave in družbe, učni načrti, učbeniki, priročniki

POVZETEK – V članku je prikazan razvoj predmeta spoznavanje narave in družbe od l. 1957, ko se pojavi v predmetniku osemletne osnovne šole, pa do njegove ukinitve l. 1998, ko ga zamenja predmet spoznavanje okolja v devetletni osnovni šoli. Predstavljene so temeljne ugotovitve o učnih načrtih in njihovih učinkih v vzgojno-izobraževalni praksi, o učbenikih in priročnikih (napotkih) za učitelje.

Review

UDC 372.48

DESCRIPTORS: social and science studies, curricula, textbooks, manuals

ABSTRACT – The article presents the development of the subject Social and Science Studies since 1957, as it appeared in the curriculum of the 8-year primary school and was valid until its cancellation in 1998. In the 9-year primary school it was replaced by Environmental Studies. The article presents the basic evaluation of the curricula and their impact on the educational practice, on textbooks and teacher manuals.

1. Uvod

S kurikularno reformo osnovne šole se v njen predmetnik namesto predmeta spoznavanje narave in družbe (SND) uvrsti predmet spoznavanje okolja. "Že predlagateljki novega imena predmeta so najbrž skušali sporočiti, da je delitev na naravo in družbo presežena in da je okolje, ki ga spoznava otrok, zelo raznoliko, a vendar prepleteno in soodvisno. Glavni cilj predmeta se kljub novemu imenu in novi podobi ni spremenil" (Krnél, 1996, str. 1). Torej ne gre za nov učni predmet, ampak za nadgradnjo predmeta SND. Večje spremembe je deležen učni načrt, ki se spremeni tako po strukturi, vsebini in didaktičnih izhodiščih. Posledično pa spremembe "doživijo" tudi učbeniki in priročniki za učitelje.

Ob tem prelomnem obdobju, ob ukinitvi predmeta SND, se nam je zdelo pomembno, da prikazemo in ovrednotimo njegov razvoj in to z analizo učnih načrtov, ki so temeljni usmerjevalni dokument za učitelje, s pomočjo učbenikov in priročnikov (napotkov) za učitelje, ki pa učni načrt najbolj konkretizirajo. V prispevku bomo predstavili predvsem splošne ugotovitve, saj za prikaz podrobnejših ni prostora. So pa razvidne v raziskovalni nalogi pod naslovom: Predmet spoznavanje narave in družbe v teoriji in praksi (Hus, 1996).

2. Opredelitev predmeta

Predmet spoznavanje narave in družbe, ki se še poučuje v prvih treh razredih osemletne osnovne šole, je zasnovan interdisciplinirano. Vključuje vsebine dveh znanstvenih področij: naravoslovnega in družboslovnega. Med vsemi predmeti v osnovni šoli in še zlasti na razredni stopnji je edini, ki ima tako široko in kompleksno zastavljene cilje in naloge – od spoznavanja osnovnih naravnih in družbenih pojavov pa vse do razvijanja različnih otrokovih potencialov. Poleg kompleksnosti se njegova specifičnost kaže tudi v pomembnem upoštevanju načela življenjske bližine (izbirajo se tiste vsebine, ki so otrokom prostorsko in časovno blizu), v razporeditvi učne snovi po koncentričnih krogih (osnovna tematika se iz razreda v razred ponavlja, a se pri tem razširja ekstenzivnost in pogloblja intenzivnost učne snovi) in v dinamičnosti (aktualizaciji) vsebin.

Predmet SND predstavlja osnovo predmetoma spoznavanje narave in spoznavanje družbe v 4. in 5. razredu, nato pa skupini naravoslovnih (fizika, kemija, biologija) in družboslovnih (geografija, zgodovina) predmetov.

Predmet obsega v celotnem triletju 315 ur pouka; 105 ur za vsak razred, po 3 ure tedensko.

3. Kratak opis razvoja predmeta SND

Predmet spoznavanje prirode in družbe (tako se je predmet imenoval do učnega načrta l. 1972) se je v predmetnik osnovne šole uvedel leta 1957, v času reforme obvezne šole in z "rojstvom" osemletke. Nasledil je stvarni pouk, ki se je poučeval kot sestavni del predmeta slovenski jezik v prvem in drugem razredu osnovne šole. V tretjem razredu so se z njegovo pojavnostjo ukinili predmeti, kot so: zemljepis, zgodovina, prirodopis in domoznanstvo; nekatere vsebine iz teh predmetov so se vključile v predmet SND.

Obrazložitev uvedbe predmeta SND je temeljila na pomembnem upoštevanju psihološkega dejavnika pouka. "Opustili smo zgodnje uvajanje "čistih predmetov" v osnovno šolo, da bi zavrla prezgodnje analitično specifiziranje otrokovega pogleda na svet; želeli smo, da se otrok najprej mirno, postopno in v primernem izseku sreča z objektivnim svetom, da spoznava njegove zakonitosti tam, kjer delujejo in ga šele nato popeljemo v svet predmetno logičnih kategorij, v svet znanstveno-strukturiranega pogleda na naravo, družbo in človeka v njej" (Šegula, 1964, str. 64).

Od 1957. do 1970. leta lahko spremljamo predmet SND samo preko učnih načrtov. V tem času so si učitelji pri poučevanju tega predmeta pomagali predvsem z metodikami drugih učnih predmetov. Skromna je bila tudi ostala materialna podlaga za poučevanje omenjenega predmeta. Med šolami so se pojavljale velike razlike v opremljenosti šol z učnimi sredstvi, zato so predvsem učitelji iz slabše

opremljenih šol imeli manj možnosti, da bi reformirali svoj pouk in odpravljali verbalizem ter predavalne metode iz učnega procesa (Šegula, 1964).

V 70-tih letih je poleg spremenjenega učnega načrta izšel pomožni učbenik avtorja Ivana Bizjaka ter delovni zvezki in priročniki za učitelje avtorice Mire Cenčič. Predvsem slednji so pomagali učiteljem pri načrtovanju, organizaciji, izvajanju in vrednotenju pouka SND. Tako delovni zvezki kot priročniki za učitelje so ostali v veljavi vse do devetdesetih let, kljub temu da se je leta 1983 učni načrt za predmet SND spremenil. Šele evalvacija tega načrta je pokazala nujnost izdelave novih delovnih učbenikov in priročnikov za učitelje. Pri pregledu revialnega (pedagoškega) tiska najdemo ob Cenčičevi zelo malo avtorjev, ki pišejo o predmetu SND.

V 80-tih letih se, razen novega učnega načrta in nekaj strokovnih prispevkov za predmet SND, ni zgodilo nič posebnega.

Pomemben premik v njegovem razvoju pa je opazen v 90-tih letih, ko se je pojavilo večje število učbenikov, priročnikov za učitelje (katerih avtorji so poleg univerzitetnih profesorjev tudi učitelji), znanstvenih in strokovnih prispevkov; projekt Tempus pa predstavlja pomemben doprinos k razvoju začetnega naravoslovja. Lahko bi rekli, da gre tudi za iskanje drugačne konceptualne podobe tega predmeta.

3.1. Učni načrti

Za predmet SND so se učni načrti spreminjali približno vsakih deset let. Ugotavljamo, da so omenjeni časovni intervali, razen med prvim (1957) in drugim (1966) bili premalo izrabljeni za bolj poglobljeno znanstveno – raziskovalno spremljanje vsakega izmed njih. Prav zaradi tega je bil vsak naslednji učni načrt v bistvu le odslikavanje prejšnjega, z bolj ali manj deduktivnim vnašanjem manjših sprememb v njegovo strukturo in še manjših v vsebinske in didaktične izboljšave.

Na to nas opozarja analiza temeljnih dimenzij učnega načrta. Z vsakim učnim načrtom se je učna vsebina razširjala, čeprav se je *število ur*, namenjeno poučevanju tega predmeta, zmanjševalo.

Tabela 1: Tedensko število ur predmeta SND v predmetniku OŠ od leta 1957 dalje

Št.	Leto	1. r	2. r	3. r
1.	1957	4	5	6
2.	1962	4	5	6
3.	1996	4	5	6
4.	1972	3	3	4
5.	1983	3	3	3

Posledice so se kazale v preveč deduktivnem pristopu pri obravnavi učnih vsebin (prevladujoče metode: razlaga, pripovedovanja, razgovora in demonstracije) in pri prevelikem številu pojmov, kar je vodilo v faktografijo in poplitveno znanje učencev. Poudarek je bil na uresničevanju predvsem materialnih nalog pouka, zanemarjene pa so bile funkcionalne (razvoj čutil, sposobnost mišljenja, interesov, koncentracije...) in vzgojne naloge pouka SND. To so ugotovitve evalvacij poskusnega uvajanja in spremljanja učnega načrta iz leta 1957 (Šegula, 1964) in učnega načrta iz l. 1983 (Adamič, 1990). Prav tako pa so tudi rezultati mednarodne primerjalne študije IAEP, v katero so bili vključeni tudi naši tretješolci, pokazali, da so bili naši učenci bolj uspešni pri nalogah, kjer se je zahtevala le reprodukcija naučenega znanja, kot pa pri nalogah, kjer je bilo potrebno znanje uporabiti in integrirati pri reševanju določenih problemov. Pri reševanju slednjih so zasedli deseto, t. j. zadnje mesto med primerjanimi državami (Piciga, Japelj, 1993).

V vseh učnih načrtih je razvidna *učno-snovna strategija* načrtovanja. Izhodišče učiteljevega načrtovanja so splošni vzgojno–izobraževalni cilji, imenovani smotri (v učnem načrtu iz l. 1957 so namesto njih opredeljene naloge za vse tri razrede skupaj). Z vsakim novim učnim načrtom so se dodajali novi (aktualizirani) učni cilji (smotri) in skladno z njimi tudi vsebine. Kot navajajo učiteljice (Hus, 1996), so samo splošni cilji, brez vmesnih (etapnih), slaba pomoč učiteljem pri načrtovanju njihovega vzgojno–izobraževalnega dela. Učitelji se nanje malo ali sploh ne ozirajo pri izbiri učne vsebine.

Vseбина je v nacionalnih učnih načrtih najbolj poudarjena komponenta in samo *okvirno določena*, kajti poleg vsebin, ki se obravnavajo v vseh učnih sredinah, obstajajo tudi take, ki jih učitelji prilagajajo posebnostim okolja, v katerem se nahaja šola. Razbiranje tako zastavljenega učnega načrta zahteva ustvarjalnega in primerno usposobljenega učitelja. Dobro mora poznati kriterije, po katerih izbirati učne vsebine, npr. "kateri so temeljni elementi neke učne teme, kako se ti elementi vežejo v fundamentalne zakonitosti, odnose in procese, kakšna je logična struktura ali logična os vsebine, kako se ob njej nizajo bistvene in manj bistvene informacije, kako je z neracionalnimi (ožje vzgojnimi) vrednotami, kako jih razkriti in povezati z racionalnimi spoznanji, kako so te vsebinske sestavine videne v luči spoznavnih zmožnosti in interesov učencev itn." (Strmčnik, 1998, str. 237-238).

Prav zaradi premalo natančno določenih ciljev in vsebin v okvirnem učnem načrtu, pomanjkanja ustrezne strokovne in didaktične literature, priročnikov za učitelje in učbenikov za učence, pomanjkljivo usposobljenih učiteljev za razumevanje in razbiranje učnih načrtov, se je v praksi velikokrat dogajalo, da so se učitelji pri izbiranju učnih vsebin odločali bolj po kriteriju zdravega razuma in po kriteriju čim več. Zato so bili učenci pri pouku SND preveč obremenjeni, predvsem z zapomnitvenimi procesi, z usvajanjem znanj, pojmov, definicij, zmanjkovalo pa je časa za njihovo transformacijo v spretnosti, sposobnosti in navade, oziroma za utrjevanje in ponavljanje učne snovi in za praktično aktivnost učencev (Šegula, 1964; Adamič, 1990; Hus, 1996).

Prevladujoč način razvrščanja učnih vsebin v vseh učnih načrtih je *koncentričen*. Grajeni so po širših, kompleksnih učnih celotah, kot so npr. življenje in delo doma, življenje in delo v šoli... Te celote so sestavljene na osnovi časovnih in prostorskih koncentrov (dom, šola, naš kraj...). Njihov obseg ter globina se razlikuje glede na razred. Tako se v prvem razredu zajame le domači kraj, v drugem ožja okolica in v tretjem širša okolica. Tak način razporejanja učnih vsebin pomeni pomembno upoštevanje didaktičnih načel življenjske bližine, nazornosti, postopnosti, sistematičnosti.

Vendar pa so se pri tem razvrščanju učnih vsebin pokazale tudi določene pomanjkljivosti: nekontrolirano ponavljanje istih tem iz leta v leto, prekomerno širjenje učnih tem, velika izguba časa, razblinjanje bistva učne snovi in posledično ravnodušnost (nemotiviranost) učencev do učne vsebine. Pojavil se je problem obsega in globine učne snovi.

Že v učnem načrtu iz l. 1966 se je poskušal rešiti ta problem z bolj jasno in ostrejšo začrtanim obrisom koncentričnih krogov. Za vsak razred je bil izdelan "obris etapnega učnega smotra", posebej za spoznavanje narave in spoznavanje družbe. Prav tako lahko Vzorec za časovno razvrstitev učne snovi iz l. 1972 pojmuje kot prizadevanje za premostitev navedenih težav. Tudi učni načrt iz l. 1983, kjer je določeno število ur za obravnavo posamezne širše učne enote, ni uspel rešiti težav v zvezi z obsegom in globino učne snovi. V poročilu M. Adamiča iz l. 1990 je ponovno izpostavljena (prej že l. 1964) ugotovitev učiteljev, da je vsebinska nadgradnja v nacionalnem učnem načrtu za predmet SND premalo konkretizirana. Tudi raziskava iz l. 1996 (Hus) je pokazala, da povzroča učiteljem največ težav pri načrtovanju pouka SND določanje obsega in globine učne snovi.

Kljub navedenim težavam pa se je pokazalo (prav tam), da so učne vsebine (navedene v učnem načrtu l. 1983) tiste, preko katerih učitelji v največji meri izražajo in utemeljujejo svoje zadovoljstvo pri poučevanju predmeta SND. Med drugim navajajo, da so predlagane učne vsebine za večino učencev zanimive in da učitelju nudijo veliko možnosti za organizacijo pouka. Bolj so z njimi zadovoljni učitelji prvih in drugih razredov (zanimive, izkustveno blizu učencem, nudijo različne možnosti organizacije pouka...), kot pa tretjih (odmik od žive narave, zahtevnejše vsebine, npr. o elektriki, časovna in prostorska orientacija...).

Ena temeljnih značilnosti učnih načrtov za SND je tudi ta, da so učne vsebine povezane v *tematske sklope*, v katerih so zajeti elementi tako iz narave kot iz družbe in to z namenom, da bi se zagotovila vsebinska in idejna celovitost–medsebojna povezanost pojavov v naravi in družbi. Torej se objektivna stvarnost vzame kot zaokrožena celota in se kot taka opazuje in proučuje z različnih vidikov. "Na ta način je prenehala prevladovati strogo predmetna razdeljenost, ki je atomizirala pouk in ustvarjala nepremostljive težave pri izgrajevanju celostnega pogleda na svet." (Pletenac, 1990, str. 33).

V praksi se je dogajalo, da znanja o naravi in družbi niso bila vedno funkcionalno povezana in zato učenci niso dobili splošnega vpogleda v naravne in družbene pojave ter njihovo medsebojno povezanost.

V učni uri se je npr. poskušalo zajeti vse elemente iz področja narave in družbe, pa je zaradi tega prišlo do mehaničnega oz. nelogičnega povezovanja. Nasprotno temu pa so nekateri učitelji poskušali vsebine posameznih področij obravnavati ločeno, kar je prav tako vodilo v razbijanje enotnosti vsebin narave in družbe.

Vsi učni načrti vsebujejo *navodila za učitelje*, ki so sprva enotna, namenjena učiteljem vseh treh razredov, kasneje pa opredeljena za vsak razred posebej. Učiteljem naj bi bila v pomoč pri izvajanju učnega načrta, vendar so ta zelo splošna. Učitelji so se morali ozirati na posebnosti kraja, geografsko lego, razvijati pri učencih temeljne pojme, bolj upoštevati vlogo vzgoje... Kot taka (bolj vsebinsko kot didaktično naravnana) učiteljem niso veliko koristila, predvsem ne v začetnem obdobju, ko še ni bilo priročnikov in delovnih učbenikov, s katerimi bi si učitelji lahko pomagali pri njihovem udeležanju.

Od leta 1966 je sestavni del učnih načrtov tudi opredeljeno *praktično delo učencev* (oz. osnove tehnične vzgoje in izobrazbe v učnem načrtu iz l. 1973). Namen teh dejavnosti je poleg usvajanja določenih spretnosti in navad tudi globlje in vsestransko spoznavanje stvarnosti. Toda v praksi se je pogosto dogajalo, da se predlagane dejavnosti niso izvajale. Učitelji so navajali različne razloge: preobsežen učni načrt, pomanjkanje časa, nespretnost učencev, strah pred neredom, nepriemerne dejavnosti (pretežke oz. prelahke), pomanjkanje materialov in orodja... (Adamič, 1990; Hus, 1996).

Ena temeljnih dilem, ki se kaže pri oblikovanju vseh učnih načrtov za predmet SND, je, *kako uravnotežiti njegove vzgojne in izobraževalne naloge*. Čeprav je v vseh učnih načrtih poudarek na izobraževalnih nalogah, se postopoma, z vsakim novim učnim načrtom, dodajajo vzgojna področja, katerih vsebine se obravnavajo posebej ali v kontekstu naravoslovnih oz. družboslovnih tem. V učnem načrtu iz leta 1983 je vloga vzgoje najbolj poudarjena (zdravstvena, obrambna, poklicna, delovno tehnična, prometna, ekološka).

Učni načrti za predmet SND so bili odraz časa, v katerem so nastajali. Preko učnih ciljev in učne vsebine sledimo družbenim težnjam in idejam. V letih od 1957 do 1991 so temeljna prizadevanja vsestransko razvita osebnost in socialistična ter marksistična idejnost pouka. V zvezi z idejnostjo pri predmetu SND zasledimo naslednje mnenje: "...da ideološka nadstavba, ki izumetničeno štrli nad stvarnim poukom v obliki proslav in ima glede na smiselnost osnovnega šolanja nesorazmerno veliko vlogo, glede na sposobnost otroškega razumevanja ideološke simbolike pa opravlja pretežno funkcijo indroktinacije" (Cenčič, 1983, str. 198).

Učni načrt iz leta 1983 je z določenimi korekturami še vedno v veljavi. Po letu 1991 so nekatere učne vsebine izpuščene (predvsem ideološke), kar je pripomoglo k njegovi razbremenitvi. Toda takšen način korigiranja učnih načrtov, ko se neka-

tere vsebine izpuščajo, druge pa dodajajo, ne rešuje temeljnega problema, – to je preobsežnih učnih načrtov in preko njih prekomernega obremenjevanja učencev. Da so učni načrti za predmet SND preobsežni, je temeljna ugotovitev v poročilu M. Adamiča (1990) in to potrjuje tudi raziskava V. Hus (1996).

Vzroki za preobsežnost učnih načrtov pa niso samo objektivni, "prenatrpani" učni načrt, temveč tudi subjektivni, kar lahko povzamemo na osnovi ugotovitev izvedenih empiričnih evalvacij učnih načrtov za SND. Nekateri učitelji namreč razširjajo učno tematiko, namesto da bi jo obravnaval eksemplarično; vključujejo v obravnavo učne vsebine, ki niso značilne za določeno okolje in so zato učencem izkustveno odmaknjene, vsebine, ki so koncentrično strukturirane pa ponovno obravnavajo.

Učitelji se torej po štiridesetih letih še vedno srečujejo s težavami pri razbiranju učnih vsebin oziroma z določanjem obsega in globine učne snovi. Nekateri jasno izražajo (Hus, 1996), da tega ne zmorejo opraviti sami in pričakujejo pomoč strokovnjakov.

Omenjeno dejstvo kaže na problem načrtovanja učnih vsebin na nacionalni ravni. "Veliko bolj kot faktografska obsežnost učne vsebine mora biti v ospredju njena globina, se pravi temeljni pojmi, zakonitosti, procesi, raznovrstni odnosi, nasprotja in logična oziroma struktura teme... Zato bi morala biti v učnih načrtih vidno označena obvezna povprečna temeljna zahtevnost učnih vsebin, namenjena vsem učencem... Čeprav je "temeljno" odvisno tudi od posebnosti učnega okolja in toliko tudi od učiteljeve presoje, je njegova ontološka in tudi gnoseološka determinacija v prvi vrsti stvar znanstvenikov in drugih sooblikovalcev učnih načrtov. Kajti temeljno je nekaj objektivnega..., ne more biti prepuščeno le svobodni presoji posameznika. Če to je, se rado dogaja, da se "temeljno" razlikuje od učitelja do učitelja" (Strmčnik, 1998, str. 125).

Vzroke za težave pri razbiranju učnih načrtov pa je potrebno iskati tudi v usposabljanju učiteljev. Branju in razumevanju učnih načrtov je potrebno posvetiti več pozornosti tako med rednim študijem kakor tudi v okviru njihovega permanentnega izobraževanja.

3.2. Učbeniki

V razvoju učbenikov za predmet SND, kamor štejemo tudi druga učna sredstva in učila, ki učbenike dopolnjujejo ali pa so njihov sestavni del, ugotavljamo naslednje:

- pojavijo se sorazmerno pozno, dvajset let po tem, ko je predmet SND uvrščen v predmetnik osnovne šole. Imenujejo se Delovni zvezki za SND, posebej za prvi, drugi in tretji razred. V veljavi so vse do leta 1990. Predolgo, kar so pokazali izsledki evalvacije učnega načrta iz l. 1983. V začetku devetdesetih let pa je opazen razmah v izhajanju učbeniške literature. Tako se za vsak razred pojavi po več delovnih učbenikov. Poleg delovnih učbenikov za SND izidejo tudi integrirani učbeniki, ki so namenjeni za poučevanje vseh predmetov v prvem in

drugem razredu. Prve je potrdil Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje, druge pa Ministrstvo za šolstvo dovoljuje za uporabo le tistim učiteljicam, ki so usposobljene za integriran način dela pri pouku. Lahko jih razumemo kot alternativne učbenike v prvem in drugem razredu;

- opazni so različni pristopi pri pisanju učbenikov (od individualnega do timskega); med pisce se poleg univerzitetnih profesorjev pojavljajo tudi učiteljice, ki predmet poučujejo;
- poleg Zavoda za šolstvo se kot izdajatelji, po l. 1990, pojavijo tudi zasebne organizacije, npr. dr. MAPET;
- oblikovanje učbenikov je v skladu s sodobno didaktično teorijo (upoštevanje didaktičnih načel, zakonitosti izobraževalnega procesa...) in veljavnim učnim načrtom;
- kvalitativna rast učbenikov. Pri prvih učbenikih SND se soočamo z več pomanjkljivostmi. Te so didaktične in vsebinske narave (usmerjenost predvsem v informiranje učencev, dokončna oblika, preveč barvank, dopolnjevanj in ilustracij o naravi, nedoločnost vprašanj, prenatrpanost učne vsebine, premalo upoštevanja izkušenj otrok, njihove razvojne stopnje...), kar je med drugim posledica pionirskega dela na tem področju. Za novejšje učbenike velja, da so bolj prilagojeni razvojni stopnji otrok, njihovemu načinu razmišljanja, spodbujajo aktivnost učencev, nakužejo več možnosti za poglobljanje znanja ter več možnosti za integracijo z drugimi predmeti;
- delovni značaj učbenikov, ki zahtevajo različne aktivnosti učencev: senzorne, praktične, miselne in izrazne aktivnosti. Upoštevanje posameznih aktivnosti se razlikuje od učbenika do učbenika. V analizi veljavnih učbenikov, ki so izšli po l. 1990, D. Skribe Dimec in L. Perne (1994) ugotavljata, da je v njih zanemarjeno razvijanje naravoslovnih sposobnosti in spretnosti, pri čemer izpostavljata zaznavanje (tipanje, vohanje, poslušanje in okušanje), grafično zapisovanje (urejanje podatkov v histograme in preglednice), razvrščanja, oblikovanje domnev (postavljanje hipotez), načrtovanje raziskovanja, kritično razmišljanje, analiziranje (Skribe Dimec, 1994);
- učbeniki se razlikujejo tako glede na razvrstitev kot tudi na obseg učne vsebine. Sledimo lahko razvrstitvi učnih vsebin, kakršna je v učnem načrtu, kronološkem načinu razporejanja učnih vsebin (tako kot poteka delo v razredu) in tematskem načinu razvrščanja. Prav tako se razlike kažejo v različnem obsegu učbenikov. V delovnih zvezkih Mire Cencič zasledimo težnjo po čim večji konkretizaciji učnega načrta iz l. 1973 (ujemanje naslovov, obravnavo vseh učnih vsebin). Temu primerno so obsežni delovni zvezki (164 str. – 1.r., 143 str. – 2.r., 193 str. – 3.r.). Novejši učbeniki so manj obsežni, ker ne zajamejo vseh učnih tem iz učnega načrta;
- delovni zvezki, ki so nastali na osnovi učnega načrta iz l. 1973, so ostali v uporabi še po letu 1983, ko je izšel že novi učni načrt. Po pravilniku o učbenikih (Ur.l. RS, št. 15/93, 18/93) velja potrditev učbenika največ za šest let in se po preteku dobe veljavnosti ali po spremembi učnega načrta ponovno oceni njegova ustreznost. Izkazalo se je, da so bili delovni zvezki predolgo v uporabi, kajti "podro-

- bnejša strokovna analiza je pokazala, da zasnova Delovnih zvezkov ni skladna s temeljnimi načeli učnega dela" (Adamič, 1990, str. 277);
- vizualizacija je vodilni princip pri oblikovanju novejših učbenikov, še posebej to velja za učbenike za 1. razred, ko so otroci še slabi bralci. Vizualno gradivo na tej stopnji ima namreč širši informacijski razpon kot pa kratko zapisana besedila. Zato so besedila sestavni, podrejeni del likovne govorice in so namenjene utrjevanju najnujnejših pojmov, predvsem pa so iztočnice za miselno in praktično delo učencev;
 - bolj izjema kot pravilo so učbeniki, v katerih je navedena selektivna bibliografija za učence, ki želijo poglobiti znanje. S tem je zamujena priložnost, da bi učence že od 1. razreda dalje navajali na samostojno iskanje dodatnih informacij, to je na način dela, s katerim se bodo srečali kasneje ob strokovnih besedilih. Ni dovolj, da so z njo seznanjeni le učitelji v priročnikih za učitelje;
 - značilnost novejših učbenikov je tudi ta, da usmerjajo delo učencev v raznolike oblike dela (individualne, skupinske, v dvojicah);
 - v vseh učbenikih je zanemarljiv konstruktivistični pristop, predvsem pri obravnavi naravoslovnih vsebin. Kot ugotavlja Piciga (1993a), so v učbenikih poudarjene praktične dejavnosti za učence (opazovanje, poskusi...), le redko pa so te dejavnosti uporabljene za preoblikovanje otroških zamisli;
 - sprva so elementi didaktičnih kompletov izhajali zaporedno: najprej učbenik, nato delovni zvezek, metodični priročnik in potem še dodatne sestavine – nekompletirano. "Če želimo, da bo didaktični komplet za določeno področje res komplet in ne eklektična zbirka, je treba še v njegovi zasnovi načrtovati optimalno funkcionalno medsebojno povezanost posamičnih sestavin, pri čemer zavračam pojmovanje, da je učbenik centralno izhodišče in se mu drugi deli kompleta le prilagajajo. Izhodišče določene obravnave je lahko film, stenska slika ipd., pri čemer ni nujno, da se ista vsebina ali učna snov učbenika in didaktičnega sredstva podvaja; tudi ni nujno, da učbenik vsebuje vso ali izključno snov, zahtevano v učnem načrtu. Prav zaradi te dinamike medsebojne odvisnosti posameznih sestavin (zlasti v metodičnem pogledu!) je potrebno pred nastankom učbenika ali tiskovnega dela kompleta jasno vedeti, katero didaktično sredstvo bo izhodišče obravnave učne snovi, katero se optimalno prilega značilnostim določenega poglavja itd. Celota kompleta narekuje značilnosti posameznih sestavin in obseg ter težišče obravnave učne snovi v učbeniku" (Gobec, 1989). Omenjeno stališče je v novejših učbenikih delno upoštevano;
 - različna mnenja o vlogi učbenika za predmet SND oz. na razredni stopnji. "Opredelitev vloge učbenika v učnem procesu mora izhajati iz temeljnih značilnosti spoznavnega in miselnega procesa otrok v tem obdobju. Prav zato so osnovni viri spoznavanja na tej razvojni stopnji predvsem neposredne in praktične izkušnje učencev. Zato je treba zlasti pri pouku SND uveljaviti takšne oblike in metode dela, ki bodo uvajale, navajale in spodbujale k neposrednemu opazovanju, ugotavljanju in presojanju o konkretnih naravnih in družbenih pojavih ter navajala na ustrezna ravnanja. Torej ne kaže izhajati iz predpostavke, da je učbenik na tej stopnji temeljni vir učenja in spoznavanja, pač pa je vloga

- učbenika na tej stopnji predvsem motivacijska; učence posredno usposablja za pridobivanje novih spoznanj. Poleg tega mora učitelj upoštevati tudi posebne pogoje, ki so značilni za šolo in okolje, posebnosti življenja učencev ter njihove izkušnje in znanje. Toga in mehanična uporaba učbenika je zato neustrezna in neučinkovita" (Adamič, 1990, str. 277). Prav tako Bezič (1973) meni, da učbeniki za SND ne morejo biti osnovni vir znanja, temveč samo pomagajo in omogočajo učencem, da z delom po analogiji rešujejo svoje konkretne probleme. V zvezi z učbeniki za SND še ugotavlja, da je z vidika nalog predmeta SND zelo težko pisati učbenike na nivoju cele države, saj so v vsaki šoli drugačne vsebine, odvisno od sredine, v kateri se šola nahaja. Prav tako opozarja na hitro zastarelost podatkov v učbenikih, saj se pojavi v naravi in družbi neprestano spreminjajo. Mileksić (1992) govori o motivacijski vrednosti učbenika na razredni stopnji. Kot motivacijski dejavnik jemlje kognitivno presenečenje (Vigotski), kar pomeni, da ima motivacijsko vrednost tista naloga, ki je učenec brez minimalne pomoči odraslega ne more rešiti. Upoštevač to motivacijsko shemo in individualne razlike med učenci, bi morali vsak delovni zvezek diferencirati vsaj na deset težavnostnih stopenj, da bi ga uporabljali kot motivacijsko sredstvo. Svoje razmišljanje zaključuje: "...v prvi triadi osnovnošolska didaktika ne potrebuje učbeniškega gradiva..." oz. "...učbeniško gradivo v prvi triadi osnovne šole potrebujemo v dveh funkcijah: opismenjevanja ter obvladovanja nekaterih učnih metod" (Mileksić, 1992, str. 30). V ta namen se zavzema za razvojni stopnji prilagojene knjige po tematskih sklopih, v katerih učenec poišče manjkajoče informacije, predvsem pa se uči brati. Udeleženci blejskega srečanja na temo Učbeniki danes in jutri so v zvezi z učbeniki za naravoslovje priporočili, da naj bodo učbeniki za začetno stopnjo kontekstno–procesni. To so učbeniki, ki so usmerjeni v dejavnosti, s pomočjo katerih naj bi učenci sami prišli do čim več spoznanj. Gre za učbenike, ki učencem pomagajo, da se naučijo procesov pridobivanja novega znanja. "To pomeni, naj bodo začetni učbeniki organizirani okrog nekaj povezovalnih tem, ki so za otroka dovolj zanimive, da zbude in zadrže njegovo pozornost. V učbenikih naj bo tudi dovolj predlogov za praktične in miselne dejavnosti. Zlasti poskusi in opazovanja naj bodo spoznavno presenetljivi, kjerkoli je to mogoče" (Ferbar, 1992, str. 42). Tudi D. Skribe Dimec (1995, str. 110) meni, da so učbeniki za naravoslovje na razredni stopnji potrebni, vendar morajo biti, po njenem mnenju, oblikovani tako, da otroke usmerjajo v učenje s konkretnimi predmeti in v konkretne pojave. S pomočjo dejavnosti, nalog in vprašanj naj bi otroke vodili v naravo, ne pa da jim naravo nadomeščajo slike, fotografije in besedila;
- empirične strokovne evalvacije so do sedaj bili deležni samo delovni zvezki Mire Cencič in učbenik Dober dan, Zemlja.
- Empirična raziskava (Hus, 1996) je pokazala, da so v prvih in drugih razredih bili največ v uporabi integrirani učbeniki (alternativni) z utemeljitvijo učiteljic, da z njimi lažje uresničujejo enega temeljnih ciljev, t. j. celostni pristop pri obravnavi učnih vsebin. V prvem razredu so anketirane učiteljice najpogosteje uporabljale integrirani učbenik *TAKO LAHKO*. Sledila sta mu delovni učbenik SND 1 in

integrirani učbenik *VIIA*. Oba integrirana delovna učbenika sta bila bolje ocenjena tako na splošno (kot primerna) kot tudi z vidika posameznih didaktičnih elementov (primernost razvojni stopnji otrok, upoštevanje didaktičnih načel, možnosti za aktivne metode dela, za samostojno delo učencev, za diferenciacijo in individualizacijo, za navezovanje tem na učenčevo prejšnje znanje, izkušnje in doživetja, za povezovanja znanja med predmeti, z vidika navedbe dopolnilnih virov in z vidika okolja, v katerem živijo učenci).

V drugem razredu, podobno kot v prvem, so učiteljice največ uporabljale integrirani učbenik *TAKO LAHKO*, manj SND 2 in integrirani učbenik *VIIA*. Tudi v tem razredu sta bila oba integrirana učbenika najbolj ocenjena, tako na splošno kot tudi po posameznih didaktičnih elementih. V tretjem razredu je več kot polovica anketiranih učiteljic uporabljalo učbenik *DOBER DAN, ZEMLJA*, manjšina pa delovni učbenik SND 3. Slednji je bil tudi slabše ocenjen kot prvi. Pri posameznih didaktičnih elementih pa v ocenah ni bilo bistvenih razlik.

Učitelji v vseh treh razredih so dokaj redno vključevali učbenik v pouk, največ pri utrjevanju in ponavljanju učne snovi, manj pri obravnavi in uvajanju učencev v novo učno snov.

Prav tako je raziskava pokazala, da so se učitelji pri pouku SND posluževali različnih možnosti uporabe učbenikov; od kombiniranja več učbenikov do popolnega prilagajanja samo enemu.

3.3. Priročniki (napotki) za učitelje

Priročnik je pomemben dejavnik pri nujenju pomoči učiteljem. Še posebej velja to za pouk SND, saj razen njih do nedavnega ni bilo ustrezne literature, ki bi učiteljem pomagala pri vsebinskem in didaktično-metodičnem delu v razredu. V nadaljevanju navajamo še druge ugotovitve.

- Prispevek k razvoju predmeta SND se kaže tudi v tem, da imajo učitelji po l. 1990 na razpolago več priročnikov oz. napotkov za poučevanje v posameznem razredu. Učiteljem je tako ponujena možnost različne izbire priročnikov in s tem tudi več možnosti izbire vsebinske in metodične obdelave posameznih učnih tem. Od njihove ustvarjalnosti pa je odvisno, kako uspešni so pri realizaciji teh možnosti.
- Priročniki bi naj izhajali v neposredni, časovni navezi z zasnovo in vsebino učbenika. Za nekatere priročnike predmeta SND se je izkazalo, da zgoraj omenjeno načelo ni bilo realizirano. To so priročniki Mire Cencič za drugi in tretji razred, ki so izšli kasneje in priročniki Katarina, ki jih je napisala učiteljica B. Korenjak iz OŠ Olge Meglič Ptuj (namenjeni interni uporabi), kjer učbenik ne obstaja.
- Priročniki za SND so različno koncipirani. Uvrstili bi jih lahko v tri temeljne koncepte (po Poljaku, 1983).

- Ključno vprašanje pri oblikovanju priročnika je, kakšno naj bo razmerje med mentorsko funkcijo avtorja priročnika in ustvarjalnim delom učitelja. To razmerje je v priročnikih SND različno rešeno. Tako je na primer v priročnikih Mire Cencič bolj poudarjena mentorska funkcija avtorja priročnika, pri napotkih za učitelje SND 2 pa se v večji meri zahteva ustvarjalnost učitelja.
- Glavni namen priročnika je pomagati učitelju pri načrtovanju, organizaciji, izvajanju in vrednotenju poučevanja in učenja. Da je vse omenjene elemente težko enakovredno upoštevati, se je pokazalo tudi pri pisanju priročnikov oz. napotkov za predmet SND. V napotkih učiteljem za uporabo delovnega učbenika SND 2 je učiteljem nudena večja pomoč pri načrtovanju učnega procesa kot pa pri sami realizaciji pouka. Obratno pa velja za integrirane priročnike Tako lahko.
- Kot pravi Poljak (1983), da morajo priročniki izhajati iz potreb učne prakse in hkrati zadovoljevati potrebe po napredku šolske prakse, tako lahko za vse priročnike predmeta SND ugotovimo, da so nastali (tudi) zaradi potreb učiteljev, ker zagotavljajo ob konstruktivni vlogi učiteljev višjo kvaliteto poučevanja predmeta SND.
- Pomembno prispevajo k razvoju priročniške literature tudi ustvarjalni učitelji, ki svoje vsebinsko-metodične izkušnje pri pouku SND ponujajo v pomoč ostalim učiteljem.
- Pomembna kvaliteta, ki jo priročniki prinašajo, so tudi teoretični prispevki o poučevanju predmeta SND, ki vključujejo sodobna didaktična in psihološka spoznanja.
- Prav tako, kot naj bi bili učbeniki zanimivi za učence, bi naj bili privlačni tudi za učitelje (ponazoritve, skice, tabele, preglednost, jasnost...). Za priročnike pri predmetu SND lahko ugotovimo, da so z razvojem pridobili tudi na tem.

V raziskavi (Hus, 1996) smo med drugim ugotavljali tudi mnenje učiteljic o priročnikih oz. napotkih za poučevanje predmeta SND. Pokazalo se je, da so učiteljice v prvem razredu enako pogosto posegale po priročnikih *TAKO LAHKO* in SND 1. Priročnik *VIIA* je bil manj v uporabi.

Oba najpogosteje uporabljena priročnika sta bila enako ocenjena – z večino glasov kot primerna. Tudi v oceni posameznih sestavin priročnika (konkretizacija učnih ciljev in nalog, snovna obdelanost učne vsebine, didaktična obdelanost učne vsebine, navedba primerov, uporabnost citirane literature) ni bilo opaziti večjih razlik.

V drugem razredu je največ učiteljic uporabljalo priročnik *TAKO LAHKO*. Nekoliko manj jih uporabljalo priročnik SND 2, še manj priročnik *VIIA*. Priročnika *TAKO LAHKO* in *VIIA* sta bila bolje ocenjena kot priročnik SND 2, kar velja tudi za oceno posameznih sestavin omenjenih priročnikov.

V tretjem razredu je bil več v uporabi priročnik *DOBER DAN, ZEMLJA*, pred priročnikom SND 3 in *KATARINO*. Prvi in tretji priročnik sta bila v splošnem bolje ocenjena kot drugi. Glede na posamezne sestavine priročnika pa v ocenah ni bilo bistvenih odstopanj. Večina anketiranih učiteljic je izjavila, da priročnike redno

uporabljajo. Predvsem velja to za priročnike *TAKO LAHKO, VIJA* in *DOBER DAN, ZEMLJA*, manj pa za priročnike SND 1, 2 in 3.

4. Zaključek

Predmet SND je bil sorazmerno stabilen, brez prepogostega sistemskega spreminjanja, saj je bil deležen teh posegov le na približno vsakih deset let. Vnašanje sprememb v učne načrte ni bilo dovolj podprto z znanstveno raziskovalnimi rezultati, zato so ostala nekatera vprašanja tega predmeta nerešena. Naj omenimo le najpomembnejša: globino in obseg učne snovi, preobsežnost učnega načrta, njegova premala vertikalna povezanost, preveč informativno naravnani učni načrt...

Glede učbenikov in priročnikov za učitelje pa poleg zgoraj zapisanega ugotavljamo naslednje: v začetnem obdobju so imeli učitelji problem pri poučevanju, ker tovrstne literature ni bilo. V devetdesetih letih pa se pojavlja problem, kako izbrati med več različnimi učbeniki in priročniki. Le-ti pomenijo pomemben doprinos k razvoju predmeta SND in poskušajo nadomesti primanjkljaje didaktično – metodičnega izvora. V vsem tem času, kar obstaja predmet SND, namreč učitelji niso imeli na razpolago metodike pouka SND.

LITERATURA

- Adamič, M. (1990). Spoznavanje narave in družbe (1. do 3. razred). V: Logar, T. (ur.), Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bezič, K. (1973). Metodika nastave prirode i društva. Zagreb: Školska knjiga.
- Cencič, M. (1983). Smotri in vsebina spoznavanja narave in družbe v 1. in 2. razredu ter naloge za njihovo preverjanje (magistrsko delo). Šempeter pri Gorici.
- Ferbar, J. (1992). Učbeniki za uk in pouk. V: Željko J. (Ur.), Učbeniki danes in jutri. Ljubljana: DZS. Str. 42.
- Gobec, D. (1989). Ocena koncepta in poskusnega poglavja didaktičnega kompleta SND 1 Jelice Mesesnelove. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi E. Kardelja v Ljubljani (recenzija).
- Hus, V. (1996). Predmet Spoznavanje narave in družbe v teoriji in praksi (magistrsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta-oddelek za pedagogiko.
- Krnel, D. (1996). Nastajanje nove podobe predmeta Spoznavanje okolja v prvem triletju osnovne šole.
- Milekšič, V. (1992). Učbeniško gradivo v funkciji didaktičnega koncepta. V: Željko J. (Ur.), Učbeniki danes in jutri. Ljubljana: DZS. Str. 30.
- Piciga, D. (1993a). Rezultati mednarodnih študij naravoslovja za osnovno šolo: kaj nam pomenijo? Educa, III, str. 83-90.
- Piciga, D. in Japelj, B. (1993). Rezultati mednarodnih primerjalnih študij naravoslovja za osnovno šolo: Slovenski učenci v IAEP študiji. Educa, str. 136-174.
- Pletenac, V. (1990). Osnove metodike nastave prirode i društva. Zagreb: Školska knjiga.
- Poljak, V. (1983). Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov. Ljubljana: DZS.

- Pravilnik o učbenikih. (1993). Ur. L RS, št. 15 in 18.
- Strmčnik, F. (1998). Temeljne funkcije in značilnosti sodobnega učnega načrta. Sodobna pedagogika, 49, str. 117-137.
- Šegula, I. (1964). Učni načrt osnovne šole v teoriji in praksi (rezultati petletnega preizkusa). Ljubljana: Zavod za napredek šolstva.
- Skribe Dimec, D. (1995). Aktivno učenje zgodnjega naravoslovja in učbenik (magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta, Oddelek za biologijo.

Analizirali smo obstoječe učne načrte, učbenike in priročnike za učitelje od l. 1957 do 1996 in jih zaradi prostorske omejitve nismo eksplicitno navajali.

Pomen ocenjevanja za oblikovanje učenčeve samopodobe

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.26

DESKRIPTORJI: učenčeva samopodoba, oblikovanje učne samopodobe, ocenjevanje

POVZETEK – Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšna je samopodoba učencev četrtega razreda, ki so bili v prvih treh letih svojega šolanja različno ocenjevani: številčno ali opisno. Pri tem smo se oprli na novejša spoznanja s področja psihologije samopodobe, ki poudarjajo pomen učiteljevih povratnih informacij učencu za oblikovanje njegove (učne) samopodobe. Rezultati kažejo, da imajo do tretjega razreda opisno ocenjevani četrtošolci višjo samopodobo na področju zunanjega videza ter v vseh treh merjenih učnih sestavinah samopodobe (na področju branja, na področju matematike in na področju šolskega učenja na splošno) od svojih številčno ocenjevanih vrstnikov. Potrjujejo tudi nujnost upoštevanja večsestavinske narave samopodobe na področju pedagoško-psihološkega raziskovanja.

Original scientific paper

UDC 371.26

DESCRIPTORS: student's self-esteem, formation of student's self-esteem, assessment

ABSTRACT – The research tried to define the self-esteem of fourth grade students, who had been assessed in different ways during their first three years of schooling: either on the basis of numerical or descriptive assessment. We based our study on the recent findings from the area of the psychology of self-esteem, which emphasise the importance of teacher's feedback for the formation of the student's (learning) self-esteem. The results reveal a higher self-esteem in those fourth-grade students who had been descriptively assessed during their first three years of schooling. The self-esteem is higher in the area of appearance and in all three measured learning elements (in reading, arithmetic and in the area of academic achievement in general). The results also confirm the fact that in the area of pedagogical and psychological research the multi-faceted nature of self-esteem needs to be taken into account.

1. Uvod

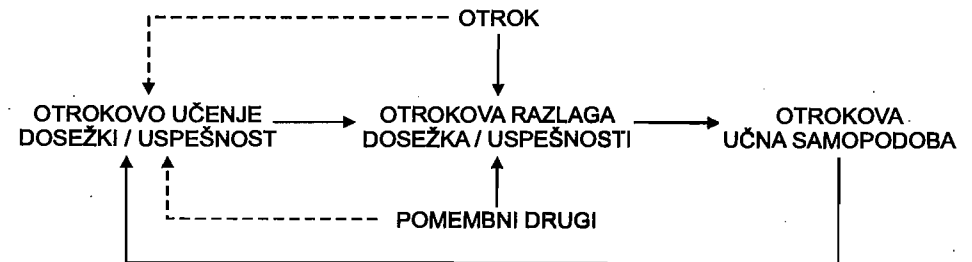
Oblikovati lastno samopodobo pomeni učiti se – učiti se o sebi. Odgovore na vprašanja “Kdo sem?”, “Kakšen sem?”, “Koliko sem vreden?” ljudje iščemo vse življenje na raznovrstne načine: preko neposrednih lastnih izkušenj ter izkušenj, ki jih pridobivamo v odnosih z drugimi ljudmi. Čeprav je učenje vseživljenjski proces, pa imamo danes na razpolago številne dokaze, da smo v obdobju otroštva pri svojem učenju najbolj odvisni od drugih ljudi (Schaffer, 1996). K temu pomembno prispeva otrokova neizkušenost oziroma neznanje ter čustvena odvisnost od odraslih, ki jih otroci imajo za svoje pomembne učitelje (Roberts, 1995). To so ponavadi starši in drugi družinski člani, prijatelji in učitelji v šoli. Na podlagi povratnih informacij, ki jih otrok od njih vsakodnevno sprejema, si postopoma ustvarja filter, skozi katerega

“prebira” sporočila, ki so mu namenjena; razvršča jih po pomembnosti (kaj je zame pomembno, npr. imeti prijatelje, lepo brati, biti priden, obvladati športne dejavnosti... in kaj ne) in vrednostni usmerjenosti (kaj pomeni pri tem biti dober in kaj slab, neuspešen). Znanju, ki si ga tako gradi o sebi – “Jaz mislim, da sem...”, “Vem, da sem...”, “Prepričan sem, da sem...” – tudi če objektivni kazalniki govore drugače! – pa čedalje bolj dosledno (tudi v skladu s svojo razvojno stopnjo) prilagaja svoje razmišljanje, čustvovanje in vedenje.

Področja otrokovega udejstvovanja so mnogovrstna. Raziskave potrjujejo, da si otrok na vsakem izmed (zanj) pomembnih področij oblikuje svojo samopodobo oziroma natančneje, določeno sestavino svoje samopodobe (prim. Bracken, 1996): na področju svojega telesa – morfoloških in motoričnih značilnosti, na področju socialnih odnosov – odnosov s starši, z vrstniki..., na področju obvladovanja določenih čustvenih stanj...

Z vstopom v šolo se začne otrok spoznavati na zanj novem (in ponavadi od “pomembnih drugih” že vnaprej določenem pomembnem!) področju – na področju šolskega učenja. Njegovo znanje o sebi kot učencu postaja z leti šolanja čedalje bolj obsežno, razčlenjeno, abstraktno in realno, na podlagi primerjav z drugimi učenci, glede na svoje prejšnje dosežke in glede na učiteljeve povratne informacije (predvsem ocene). Povedano drugače, na podlagi zaznane in na podlagi bolj “objektivno” spoznane lastne uspešnosti pri učenju (učne kompetentnosti, Byrne, 1996) učenec oblikuje svojo učno samopodobo oziroma njene posamezne sestavine na različnih predmetnih področjih (več o tem gl. v: Juriševič, 1999a, 1999b).

Slika 1: Oblikovanje učne samopodobe



Novejše raziskave kažejo (Chapman in Tunmer, 1997), da otroci na podlagi zaznavanja lastne učne uspešnosti oblikujejo svojo učno samopodobo predvsem v prvih letih šolanja (obdobje sovпада s prvim triletjem devetletke!). Kasneje, ko ta postane bolj stabilna, pa vpliva na učenčovo nadaljnjo učno uspešnost – v procesu nadaljnega učenja ima vlogo pomembnega motivatorja za učenje.

Učitelji imajo v procesu oblikovanja otrokove učne samopodobe oziroma učenčeve samopodobe zato v prvih šolskih letih izredno pomembno vlogo. Ključno pri tem je, da učencem postavljajo jasne kriterije za ocenjevanje/vrednotenje njihove učne uspešnosti in s tem tudi sebe kot učenca – preko šolskih ocen ter vsakodnevnih¹ sporočil (povratnih informacij), ki jih učencu posredujejo glede njegovega učnega dela in znanja oziroma njegove učne uspešnosti.

Vprašanje, ki smiselno izhaja iz povedanega, se torej nanaša na učiteljevo ocenjevanje učencev: *KAJ, KDAJ, KAKO* oziroma s *KAKŠNIMI CILJI* in na podlagi *KATERIH KRITERIJEV* učitelj ocenjuje učenca?

Predmet sodobnega teoretičnega in strokovnega diskurza o ocenjevanju predstavlja danes dva konceptualno različna ocenjevalna pristopa: klasični psihometrični (sumativni) in pedagoško-psihološki, pri katerem so v ospredju sami procesi učenja in učenčeva aktivna vloga v njih – pravzaprav gre bolj za iskanje in utemeljevanje pomanjkljivosti/prednosti posameznega pristopa z vidika novejših spoznanj na področju učenja in poučevanja (Broadfoot, 1998; Cizek, 1993; Harlen in James, 1997; Razdevšek Pučko, 1997, idr.).

Raziskave, opravljene predvsem v zadnjem desetletju (nazoren vpogled podajata Black in William, 1998), kažejo na več prednosti pedagoškega ocenjevanja, v katerem je poudarjena formativna funkcija ocenjevanja (formativnost je poudarjena tudi pri opisnem ocenjevanju, op.av.) pred klasičnim (številčnim) ocenjevanjem. Med poglobitnimi sodobni avtorji izpostavljajo, da ta v bistveno večji meri spodbuja ter izboljšuje učenje (glej tudi Razdevšek Pučko, 1999). Učenec je namreč že v procesu učenja aktivno usmerjen (v razmišljanje) o tem, kaj dela prav, česa še ne in kaj naj stori, da bo napredoval. Pomembno je tudi, da je taka ocena individualizirana in prilagojena stopnji otrokovega razumevanja njene sporočilne vrednosti. Konkretno: na učenje ter na lastne dosežke in individualne posebnosti usmerjeno ter pozitivno naravnano oceno bo učenec bolje razumel, lažje navezal na že usvojeno znanje o sebi, ga razširil in poglobljal ter na podlagi tega tudi samostojno izboljševal svoj učni proces, istočasno pa razvijal tudi svojo samopodobo na določenem učnem področju.

V raziskavi nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v samopodobi učencev četrtega razreda, ki so bili v prvih treh letih osnovnega šolanja različno ocenjevani: številčno ali opisno. Pričakovali smo, da bomo v raziskavi potrdili pomembne razlike v učni samopodobi do tretjega razreda različno ocenjevanih četrtošolcev, prav tako pa smo nameravali v skladu s sodobnimi spoznanji o večsestavinski naravi samopodobe ugotoviti, kako oblika ocenjevanja in trenutna učna uspešnost učencev (posamično in v interakciji) vplivata na oblikovanje njihove učne samopodobe na

¹ Stiggins (Plake in Impara, 1993) navaja, da učitelji kar 50 odstotkov svojega pedagoškega dela (poučevanja) posvečajo ocenjevanju oziroma dejavnostim, z njim povezanimi!

posameznih predmetnih področjih – posebej za branje, matematiko ter šolsko učenje na splošno.

2. Metoda

2.1. Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 368 slovenskih četrtošolcev (slučajnostni vzorec), ki so bili v povprečju stari 10 let in 4 mesece. Vsi sodelujoči učenci so bili v tekočem šolskem letu številčno ocenjevani, vendar so se razlikovali po obliki ocenjevanja v prvih treh letih šolanja: med njimi je bilo 187 učencev do tretjega razreda številčno, 181 pa opisno ocenjevanih.

2.2. Merski instrument

Za ugotavljanje samopodobe učencev na različnih področjih njihovega udejetvovanja smo uporabili večsestavinski Vprašalnik za opisovanje samega sebe – I (SDQ-I). Avtor vprašalnika je avstralski psiholog H.W. Marsh, slovensko verzijo pa sem pripravila avtorica prispevka (več o tem glej v: Jurišević, 1997).

Vprašalnik meri osem sestavin otrokove samopodobe: Telesne zmožnosti, Telesni videz, Vrstniki, Starši, Branje, Matematika, Šolski predmeti ter Splošna samopodoba – na petstopenjski ocenjevalni lestvici. Vprašalnik SDQ-I je danes eden izmed najbolj uporabljanih vprašalnikov za merjenje samopodobe; izhaja iz znanega Shavelsonovega modela samopodobe, odlikujejo ga ugodne psihometrične lastnosti, zaradi svoje večsestavinske narave (samopodoba na učnem, telesnem, socialnem področju ter na področju globalnega doživljanja samega sebe) pa je še posebno zanimiv na področju psihološko-pedagoškega raziskovanja.

2.3. Postopek zbiranja podatkov

Učenci so vprašalnik izpolnjevali v tretjem ocenjevalnem obdobju med uro rednega pouka (skupinska aplikacija v mesecu maju). Zaključno oceno iz branja in matematike ter oceno splošnega učnega uspeha so posredovale učiteljice v raziskavo vključenih učencev ob zaključku šolskega leta. V skladu z namenom raziskave in ob upoštevanju zahtev statistične obdelave smo učence glede na njihove zaključne ocene pri branju, matematiki in glede na njihov zaključni učni uspeh razdelili v naslednje skupine: slabši in boljši bralci, manj uspešni, uspešni in zelo uspešni učenci pri matematiki in manj uspešni, uspešni in zelo uspešni učenci glede na zaključni učni uspeh četrtega razreda.

3. Rezultati in interpretacija

V raziskavi smo ugotavljali vpliv oblike ocenjevanja na samopodobo učencev. V vzorec smo zajeli učence četrtega razreda ob predpostavki, da je proces primarnega oblikovanja njihove učne samopodobe že zaključen, poleg tega pa so bili vsi učenci v tem obdobju – četrti razred – tudi že številčno ocenjevani. S tem smo želeli proučiti vpliv oziroma dolgoročne posledice oblike ocenjevanja, ki so je bili učenci deležni v prvih treh letih svojega šolanja, na njihovo samopodobo.

Rezultati kažejo (tabela 1, slika 2), da se do tretjega razreda različno ocenjevani učenci med seboj razlikujejo glede na svojo samopodobo, vendar le v njenih določenih sestavinah.

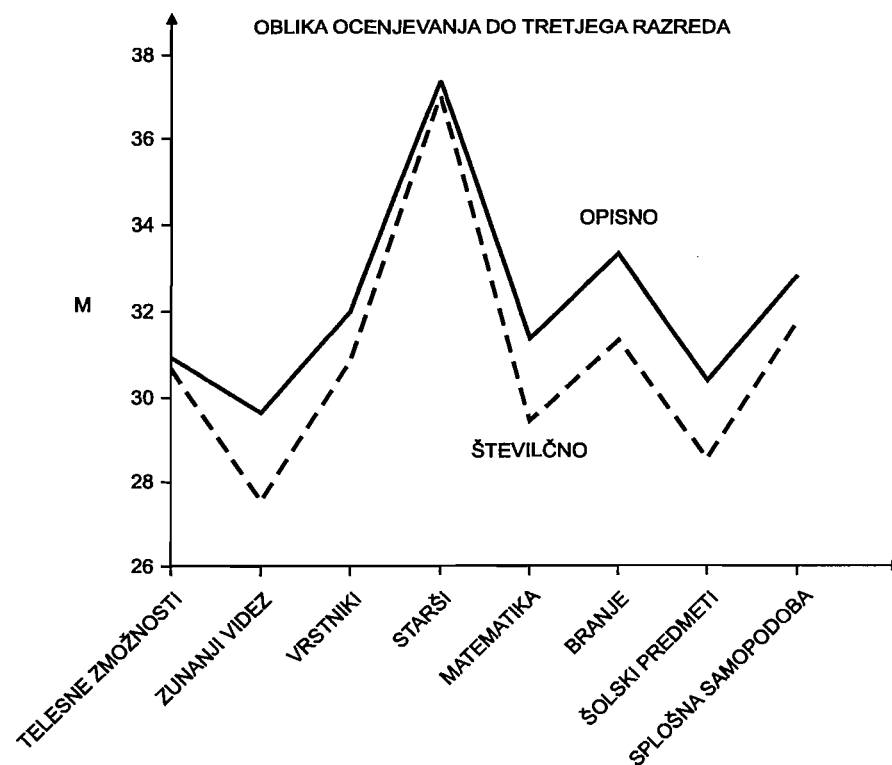
Tabela 1: Vpliv oblike ocenjevanja (opisno, številčno) na samopodobo učencev (rezultati analize variance)

Sestavina samopodobe:	Df	F
Telesne zmožnosti	1.366	.02
Zunanji videz	1.366	6.20*
Vrstniki	1.366	2.34
Starši	1.366	.04
Matematika	1.366	4.54*
Branje	1.366	11.10**
Šolski predmeti	1.366	7.53**
Splošna samopodoba	1.366	1.92

* P < .05; ** P < .01

Natančneje: med različno ocenjevanimi učenci do tretjega razreda nismo ugotovili pomembnih razlik v njihovi samopodobi na področju splošnega samovrednotenja oziroma splošne samopodobe (sprejemanje samega sebe in zadovoljstvo s samim seboj), na področju telesnih zmožnosti (sposobnosti in interesi za izvajanje gibalno–športnih dejavnosti) in v njihovi socialni samopodobi – tako na področju odnosov z vrstniki (priljubljenost med vrstniki, stopnja težavnosti v vzpostavljanju prijateljstva) kot na področju odnosov s starši (razumevanje s starši, sprejetost, odobravanje s strani staršev, ljubezen do staršev). Opozoriti velja, da imajo vsi v raziskavo vključeni učenci daleč najvišjo samopodobo ravno v slednji sestavini. To pomeni, da imajo radi svoje starše, da vedo, da jih imajo starši radi ter da se s starši tudi dobro razumejo. Ta sestavina kot visoko pomembno področje za otrokovo samopodobo izstopa tudi v številnih drugih študijah (Feiring in Taska, 1996).

Slika 2: Povprečni rezultati (M), doseženi na posameznih lestvicah SDQ-1



Opisno ocenjevani učenci imajo višjo samopodobo kot njihovi številčno ocenjevani vrstniki na področju matematike, branja in na splošnem učnem področju – področju šolskih predmetov na splošno¹. Dobljeni rezultat je pričakovan; kaže namreč logičen vzorec vplivanja izbranega proučevanega dejavnika na oblikovanje vsebinsko pripadajočih sestavin samopodobe – vpliv oblike ocenjevanja na učne sestavine samopodobe – ter tako potrjuje spoznanja o nujnosti razločevanja med različnimi sestavinami samopodobe ter o selektivnosti vpliva različnih socialnih agensov, za katere menimo, da prispevajo k oblikovanju posameznih sestavin učenčeve samopodobe (Pecrun, 1990; Oysterman in Parker, 1996).

¹ Vsebine posameznih lestvic, ki merijo učne sestavine samopodobe, se nanašajo na učenčovo zaznavo lastnih sposobnosti za določeno učno področje, učne kompetentnosti, na učenčeve interese, na doživljanje pozitivnih čustev v zvezi z učenjem ter na zaznane stopnje težavnosti določenega učnega področja.

Nenavadna ugotovitev pa so pomembne razlike v sestavini samopodobe Zunanji videz (lastna telesna privlačnost, v primerjavi z drugimi in kaj drugi menijo o njej) med različno ocenjevanimi učenci do tretjega razreda, v prid opisno ocenjevanim učencem. Vendar tudi ta rezultat ni nerazložljiv, saj ob upoštevanju razvojne stopnje učencev vodi k dokaj sprejemljivemu (logičnemu) zaključku: možno je namreč, meni Harterjeva (1998) da v tem starostnem obdobju občutek lastne vrednosti (na splošno, kot o človeku – edinstvenem in samouresničujočem se) otroci bolje razumejo v smislu konkretnih, tudi drugim vidnih (zunanjih) lastnosti kakor pa bolj abstraktnih človekovih kvalitiet. Zaradi pomena, ki ga šola ima v otroštvu in mladostništvu, je možno, da otrok skozi svojo šolsko uspešnost razume tudi svojo obče človeško veljavo, oziroma da mu ta predstavlja ključen atribut za presojanje samega sebe, lastne vrednosti. Seveda velja na tej točki opozoriti na spekulativnost take razlage, ki pa je nedvomno raziskovalno zanimiva oziroma predstavlja problem, vreden nadaljnjega proučevanja.

Še preglednejšo sliko oziroma vpogled v kompleksnost proučevanega problema ponujajo rezultati serije dvosmernih analiz variance, s katerimi smo ugotavljali vpliv oblike ocenjevanja do tretjega razreda na posamezno učno sestavino samopodobe učencev v četrtem razredu, tudi v povezavi z njihovo trenutno učno uspešnostjo na ustrežajočem učnem področju (tabele 2, 3 in 4).

3.1. Samopodoba na področju branja¹

Opisno ocenjevani učenci do tretjega razreda imajo v četrtem razredu višjo samopodobo na področju branja kot njihovi številčno ocenjevani vrstniki ne glede na to, kako uspešno so ocenjeni kot bralci v četrtem razredu. Iz tabel 3a in 3b je razvidno tudi, da imajo boljši bralci, ne glede na obliko ocenjevanja do tretjega razreda, višjo bralno samopodobo kot slabši bralci.

Tabela 2a: Deskriptivna statistika – sestavina Branje

Oblika ocenjevanja do 3.raz.	Uspeh pri branju v 4.raz.	M	SD
Opisno	Slabši bralci	30.62	5.94
	Boljši bralci	35.68	4.57
Številčno	Slabši bralci	29.42	6.60
	Boljši bralci	33.66	6.12

¹ Primer postavke, ki meri učenčevo bralno samopodobo: "Dobro berem."

Tabela 2b: Posamični in interakcijski vplivi na sestavino samopodobe Branje (rezultati analize variance)

Vir:	Df	F
Oblika ocenjevanja	1.364	6.75*
Uspeh pri branju	1.364	56.16***
Interakcija	1.364	.44

* P < .05; *** P < .001

3.2. Samopodoba na področju šolskih predmetov¹

Tudi za to sestavino samopodobe rezultati kažejo (tabela 3a in 3b), da med različno ocenjevanimi učenci do tretjega razreda obstajajo pomembne razlike v prid opisno ocenjevanih – tako za skupino manj uspešnih kot za skupini uspešnih in zelo uspešnih četrtošolcev glede na njihov zaključni učni uspeh. Učno uspešnejši učenci imajo višjo samopodobo v merjeni sestavini od svojih manj uspešnih vrstnikov.

Tabela 3a: Deskriptivna statistika – sestavina Šolski predmeti

Oblika ocenjevanja do 3.raz.	Zaključni učni uspeh v 4.raz.	M	SD
Opisno	Manj uspešni	27.38	6.40
	Uspešni	29.52	5.66
	Zelo uspešni	32.91	5.60
Številčno	Manj uspešni	25.60	6.99
	Uspešni	28.05	5.84
	Zelo uspešni	31.20	7.02

Tabela 3b: Posamični in interakcijski vplivi na sestavino samopodobe Šolski predmeti (rezultati analize variance)

Vir:	Df	F
Oblika ocenjevanja	1.362	6.31*
Splošni učni uspeh	2.362	24.48***
Interakcija	2.362	.02

* P < .05; *** P < .001

¹ Primer postavke, ki meri učenčevo samopodobo na področju šolskih predmetov na splošno: "Uspešen sem pri vseh šolskih predmetih."

3.3. Samopodoba na področju matematike¹

Iz tabel 4a in 4b razberemo, da razlike med do tretjega razreda različno ocenjevanimi četrtošolci v njihovi matematični samopodobi niso statistično pomembne², vendar pa je nakazana naravnost (težnja) k tem razlikam in to ne glede na njihovo zaključno oceno pri matematiki. Po pričakovanjih pa tudi ti rezultati kažejo, da imajo učno bolj uspešni učenci pri matematiki na tem področju tudi višjo samopodobo kot uspešni in manj uspešni učenci.

Tabela 4a: Deskriptivna statistika – sestavina Matematika

Oblika ocenjevanja do 3.raz.	Uspeh pri matematiki v 4.raz.	M	SD
Opisno	Manj uspešni	26.64	6.58
	Uspešni	30.89	6.96
	Zelo uspešni	35.00	5.52
Številčno	Manj uspešni	27.27	8.28
	Uspešni	29.90	7.35
	Zelo uspešni	32.78	6.19

Tabela 4b: Posamični in interakcijski vplivi na sestavino samopodobe Matematika (rezultati analize variance)

Vir:	Df	F
Oblika ocenjevanja	1.362	2.83+
Uspeh pri matematiki	2.362	17.82***
Interakcija	2.362	.03

*** P < .001; + težnja k statistično pomembni razliki

V tabelah 2, 3 in 4 prikazani rezultati kažejo dvoje. Prvič, v skladu s sodobnimi spoznanji na področju šolskega ocenjevanja (prim. Black in William, 1998), na pozitiven vpliv opisnega ocenjevanja za oblikovanje učne samopodobe (v raziskavi sodelujočih učencev), ne glede na doseženo raven njihove učne uspešnosti (višjo samopodobo od svojih številčno ocenjevanih vrstnikov imajo tako učno uspešnejši kot učno manj uspešni učenci) in drugič, da imajo učno uspešnejši učenci na

¹ Primer postavke, ki meri učenčevo matematično samopodobo: "Matematične naloge so zame lahke."

² Ob uporabi statistično bolj občutljivega preizkusa (v primerjavi z rezultatom iz tabele 1).

določenem področju učenja tudi višjo samopodobo v ustrežajoči učni sestavi (prim. Juriševič, 1999c).

Razlogov za to, da na področju oblikovanja matematične samopodobe razlik glede na obliko ocenjevanja nismo statistično potrdili, je najbrž več. Smiselno pa se na tem mestu zdi razmišljanje, ki vodi preko analize vsebine tega učnega področja in postopkov ocenjevanja, ki bi ga za ocenjevanje učenčevega znanja na področju matematike lahko upravičeno pojmovali kot bolj objektivnega, za učenca pa zato tudi bolj enoznačnega od ocenjevanja pri drugih šolskih predmetih – tako v primeru opisnega kot v primeru številčnega ocenjevanja. Razlike med obema proučevanima skupinama (če si seveda dovolimo preseči statistične omejitve na račun vsebinske razlage) so sicer zamegljene, a zaradi tega nič manj pomembne in uporabne z vidika začetnih raziskovalnih predvidevanj ter prav gotovo zanimive za natančnejše proučevanje v prihodnje.

4. Zaključek

Raziskavo smo zastavili z namenom ugotoviti, ali med četrtošolci obstajajo razlike v njihovi učni samopodobi glede na obliko ocenjevanja, ki so je bili deležni v prvih treh letih svojega šolanja.

Raziskovalni rezultati kažejo, da do tretjega razreda opisno ocenjevani četrtošolci višje vrednotijo svoj zunanji videz, bolj zaupajo v svoje učne sposobnosti, se ocenjujejo kot učno kompetentnejši, kažejo več interesa do učenja, izražajo več pozitivnih čustev v zvezi z učenjem in učenje zaznavajo kot manj težko v primerjavi s svojimi številčno ocenjevanimi vrstniki na proučevanih učnih področjih (branje, matematika, šolsko učenje na splošno). Tudi ko smo ugotavljali vpliv oblike ocenjevanja v povezavi z učno uspešnostjo učencev na oblikovanje njihove samopodobe, smo dobili podoben vzorec rezultatov. Ne glede na to, ali je šlo za manj ali bolj uspešne učence ter ne glede na učno področje, ki smo ga vzeli pod drobnogled, je razvidno, da imajo do tretjega razreda opisno ocenjevani učenci višjo učno samopodobo od svojih številčno ocenjevanih vrstnikov. To raziskovalno spoznanje je še posebno pomembno zato, ker potrjuje pomen in preventivno vlogo individualiziranih sprotnih in konkretnih povratnih informacij za oblikovanje učenčeve samopodobe. Ta pa z leti šolanja (t.j. z učenčevim razvojem ter povečujočim se obsegom njegovih lastnih izkušenj ter znanja) pridobiva čedalje pomembnejšo vlogo v samem procesu učenčevega učenja – krepi se kot motivator, ki učenca spodbuja, da samozavestno, aktivno in konstruktivno vstopa v nove učne situacije, v njih vztraja, uresničuje zadane učne cilje ter se tako med učenjem učno in osebnostno razvija.

Predstavljeni rezultati so pomemben prispevek k boljšemu razumevanju dinamike razvoja učenčeve samopodobe z vidika dejavnikov njenega oblikovanja. Prav

tako pa je potrebno opozoriti tudi, da odpirajo nove probleme ter porajajo nove raziskovalne zamisli, tako na vsebinski kot na metodološki ravni. Med njimi nedvomno izstopa potreba po longitudinalnem pristopu (sistematično spremljanje istih učencev po vertikali njihovega šolanja) ter po vključitvi tudi nekaterih drugih – z učenjem, ocenjevanjem ter samopodobo povezanih – spremenljivk v nadaljnje preučevanje opisane problematike. Med pomembnejše in vredno nadaljnje raziskovalne pozornosti prav gotovo sodi "vse tisto, kar se dogaja v učiteljevi glavi". Povedano drugače, v prihodnje nas bo morala bolj zanimati tudi kakovost procesa ocenjevanja samega. Plake in Impara (1993) jo pomenljivo imenujeta učiteljeva pismenost za ocenjevanje, ki je v naši študiji nismo posebej proučevali, se je pa v nekaterih drugih študijah (npr. Butlerjeva, po Black in William, 1998) pokazala kot odločilnejša v zagotavljanju pozitivnih učinkov od same formalno določene oziroma izvzajane oblike ocenjevanja.

LITERATURA

1. Bracken, B.A.: Preface, V: Bracken (ur.), Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical considerations, John Wiley & Sons, New York, 1996, str. ix-xi.
2. Broadfoot, P.: Editorial, Assessment in Education, 5, 1998, str. 5.
3. Byrne, B.M.: Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. V: Bracken (ur.), Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical considerations, John Wiley & Sons, New York, 1996, str. 287-316.
4. Cizek, G.I.: Learning, achievement, and assessment: constructs at a crossroads, V: Phye (ur.), Handbook of classroom assessment: Learning, adjustment, and achievement, Academic Press, San Diego, 1993, str. 1-32.
5. Chapman, J.W. in Tunmer, W.E.: A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept, British Journal of Educational Psychology, 67, 1997, str. 279-291.
6. Feiring, C. In Taska, L.S.: Family self-concept: Ideas on its meaning, V: Bracken (ur.), Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical considerations, John Wiley & Sons, New York, 1996, str. 317-373.
7. Harlen, W. in James, M.: Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment, Assessment in education, 4, 1997, str. 365-379.
8. Harter, S.: The development of social representations, V: Damon in Eisenberg (ur.), Handbook of child psychology, John Wiley and Sons, New York, 1998, str. 553-617.
9. Juriševič, M.: Dejavniki oblikovanja samopodobe šolskega otroka (magistrsko delo), Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana, 1997.
10. Juriševič, M.: Samopodoba šolskega otroka, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana, 1999a.
11. Juriševič, M.: Spodbujajmo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana, 1999b.
12. Juriševič, M.: Samopodoba in/ali učna uspešnost, Psihološka obzorja, 8, 1999c, str. 23-42.
13. Oyserman, D. in Packer, M.J.: Social cognition and self-concept: A socially contextualized model of identity, V: Nye in Brower (ur.), What's social about social cognition?, Sage Publications, Thousand Oaks, 1996, str. 175-201.
14. Pectun, R.: Social support, achievement evaluations, and self-concepts in adolescence, V: Oppenheimer (ur.), The self-concept: European perspectives on its development, aspects, and applications, Springer-Verlag, Berlin, 1990, str. 107-120.

15. Plake, B.S. in Impara, J.C.: Teacher assessment literacy: What do teachers know about assessment?, V: Phye (ur.), Handbook of classroom assessment: Learning, adjustment, and achievement, Academic Press, San Diego, 1993, str.55-68.
16. Razdevšek Pučko, C.: Vpliv kognitivne psihologije na spremembo paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja, Psihološka obzorja, 6, 1997, str. 127-141.
17. Razdevšek Pučko, C.: Psihološka utemeljitev opisnega ocenjevanja znanja v prvem obdobju devetletke, Psihološka obzorja, 8, 1999, str. 37-43.
18. Roberts, R.: Self-esteem and successful early learning, Hodder & Stoughton, 1995.
19. Schaffer, H.R.: Social development, Blackwell Publishers, Oxford, 1996.

Mag. Mojca Juriševič (1968), asistentka za področje pedagoške psihologije na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Jakčeva 27, 1000 Ljubljana, SLO: Telefon: 386 01 58 92 200

E-mail: mojca.jurisevic@guest.arnes.si

Kako izboljšati raven pismenosti otrok iz revnih družin?

Pregledni znanstveni članek

UDK 376.51.64

DESKRIPTORJI: raven pismenosti, otroci z učnimi težavami iz revnih družin, izobraževalne in socialne posebne potrebe, inkluzija

POVZETEK – Če revščino pojmuje kot prikrajšanost posameznika glede na možnosti udobja, samospoštovanja in tudi šolanja, ki se v določeni družbi smatrajo kot normalne, lahko ugotovimo, da tudi v Sloveniji problem revščine dobiva iz leta v leto večje razsežnosti. Približno 60 odstotkov otrok iz revnih družin ima tudi učne težave. Pri njih lahko diagnosticiramo posebne izobraževalne potrebe in potrebe, povezane s socialno integracijo. V odrasli dobi pa pogosto dosegajo nižje ravni pismenosti, so brezposelni in ostajajo na socialnem robu. Iz analize podatkov o ravni pismenosti odraslih oseb v Sloveniji (OECD, 2000) je razvidno, da je pomembna povezava med ravni pismenosti, ki jo posameznik dosega, in med njegovo izobrazbo, delovnim mestom ter izobrazbo njegovih staršev.

Review

UDC 376.51.64

DESCRIPTORS: literacy level, children with learning difficulties from poor families, educational and social special needs, inclusion

ABSTRACT – If poverty is understood as a form of deprivation of the individual with regard to the possibilities of comfort, self-respect and schooling, which can all be considered as normal constituents of a certain society, we can establish that in Slovenia the problem of poverty is becoming more acute from year to year. Approximately 60% of children from poor families exhibit learning difficulties. They are diagnosed as having special educational needs and needs connected with social integration. In adulthood they frequently exhibit lower levels of literacy, are unemployed and remain on the social edge. The analysis of data about the literacy level of adults in Slovenia (OECD, 2000) shows an important correlation between the literacy level an individual reaches and his/her education, work place and the education of his/her parents.

1. Izobrazbena uspešnost revnih

Na svetu, predvsem v nerazvitih, revnih državah, 125 milijonov otrok sploh ne obiskuje osnovne šole, naslednjih 150 milijonov jih ne zaključijo štirih razredov osnovne šole, še več milijonov otrok pa ne usvoji osnovnih šolskih znanj in spretnosti, kar jim onemogoča enakopravno vključevanje v družbo (Fenet, 2000). V Sloveniji imajo vsi otroci zagotovljeno osemletno osnovno izobraževanje ali usposabljanje, otrok ne izključujemo iz vzgojno–izobraževalnega procesa, ne glede na njihove značilnosti, motnje, socialni status družine itd.

Vendar tudi v Sloveniji problem revščine dobiva iz leta v leto večje razsežnosti in pomembno vpliva na izobrazbene možnosti številnih otrok iz revnih družin. Vpliv

revščine je treba namreč pojmovati v povezavi s prikrajšanostjo posameznika glede na možnosti udobja, samospoštovanja in tudi šolanja, ki se v določeni družbi razume kot normalno (Novak, 1994). Čeprav imamo v Sloveniji mnogo ugodnejše možnosti za izobraževanje kot v nerazvitih državah Afrike, Azije, Latinske Amerike itd., pa Slovenija kljub temu spada v skupini 20 držav med države z zelo nizkim povprečnim številom let šolanja (OECD, 2000). Povprečno število let šolanja je pomembno povezano z družbenim dohodkom države, izobrazbeno strukturo v družbi, brezposelnostjo, prihranki posameznika, družinsko pismenostjo itd.

Doyal in Gough (po Novak, 1994) sta oblikovala kazalce temeljnih življenjskih potreb, ki vključujejo komponente potreb v zvezi s fizičnim zdravjem in avtonomijo. Za prispevek so zanimivi podatki s področja avtonomije. Komponente temeljnih potreb avtonomije sta delila na:

- *mentalne probleme* s kazalcem najpogostejših psihičnih bolezni;
- *spoznavne deprivacije* s kazalci pomanjkanje kulturno relevantnega znanja, nepismenost, pomanjkanje matematičnega in drugega temeljnega znanja in neznanje jezikov;
- *možnosti za ekonomske aktivnosti* s kazalcema brezposelnosti in drugih oblik socialnega izključevanja ter pomanjkanjem prostega časa.

Nekateri kazalci s področja spoznavne deprivacije in možnosti za ekonomske aktivnosti že opozarjajo na slabšo realizacijo temeljnih življenjskih potreb številnih Slovencev, zato bi se morali sistematično lotiti reševanja problemov. V Sloveniji je bilo konec 1999. leta 114.348 brezposelnih oseb (Gačeša, 2000a). Okoli 40.000 ljudi že živi pod pragom revščine (Gačeša, 2000b). 45,6 odstotka oseb, starih od 18 do 26 let, je upravičenih do denarnega dodatka in 54,6 odstotka od teh upravičencev ima le osnovnošolsko izobrazbo ali še te ne (Javornik, 1999). V zahodnoevropskih državah je brezplačen obrok hrane, ki ga dobi otrok v šoli, pokazatelj revščine. V šolskem letu 1996/97 je v slovenskih osnovnih šolah že 28.714 otrok prejemale brezplačen obrok hrane (Statistični urad Republike Slovenije).

V šolskem letu 1996/97 je bilo 6,6 odstotka negativno ocenjenih osnovnošolcev in 15 odstotkov osipnikov v srednjih šolah. Srednješolski osipniki praviloma živijo v težjih socialnih pogojih in njihovi starši imajo pomembno nižjo izobrazbo kot starši srednješolcev, ki ostanejo v šoli (Trbanc, 2000). Dekle pa navaja, da visok odstotek otrok in mladostnikov z motnjami vedenja izhaja iz revnih družin in so v šoli praviloma neuspešni (Zajec, 1999).

Iz podatkov, dobljenih na vzorcu odraslih oseb iz Slovenije, vključenih v mednarodno raziskavo *Pismenost in udeležba odraslih v izobraževanju* (gradivo Andragoškega centra za konferenco, 2000), je razvidno, da 65 do 70 odstotkov odraslih nima zadostnega znanja in spretnosti za ravnanje z informacijami, ki vsebujejo različne vrste besedil, obrazcev in slikovne prikaze podatkov ter uporabo računskih operacij v vsakdanjih okoliščinah. Na osnovi analize podatkov je ugotovljeno, da sta stopnja izobrazbe odraslih, vključenih v vzorec, in stopnja izobrazbe

njihovih staršev pomembno povezani z ravno pismenosti posameznika. Starši odraslih oseb z nizko ravno pismenosti so bili praviloma manj izobraženi kot starši odraslih z visoko ravno pismenosti. Pri številnih odraslih osebah, ki so dosegli nizko raven pismenosti, lahko sklepamo, da je prisoten tudi vpliv nižje družinske pismenosti, saj se nižji nivo pismenosti prenaša iz roda v rod (Knaflič, 1999).

Iz analize podatkov različnih raziskav, predvsem longitudinalne študije Parsons in Bynner (1998), je razvidno, da ima revščina pomemben vpliv na funkcionalno pismenost (jezikovno in numerično) v dobi odraslosti. Pomembno večje število otrok iz revnih družin je bilo v odraslosti funkcionalno nepismenih kot odraslih iz družin z višjim socio-ekonomskim statusom. Ker je večina staršev otrok iz revnih družin slabo izobraženih, ne nudijo otrokom dovolj spodbud, jim ne znajo pomagati pri učenju, se ne zanimajo za šolsko uspešnost otrok, nimajo pozitivnih stališč do nadaljnega izobraževanja otrok itd.

2. Učne težave otrok iz revnih družin

Otroci iz revnih družin predstavljajo heterogeno skupino otrok, saj so med njimi zelo nadarjeni, povprečno uspešni in otroci, ki imajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. V literaturi pogosto zasledimo podatek, da je med otroki iz revnih družin okoli 60 odstotkov otrok, ki imajo učne težave. Lewis in Doorlang (1987) ugotavljata, da so pri skupini otrok s posebnimi potrebami, ki živijo v revnih družinah, najpogosteje prisotne *posebne izobraževalne potrebe in potrebe, povezane s socialno integracijo*.

2.1. Posebne izobraževalne potrebe

Učne težave so prisotne pri zelo heterogeni skupini otrok z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot vrstniki (Learner, 1997).

Učne težave otrok iz revnih družin imajo najpogosteje primarne *vzroke v okolju* (npr. otroci iz družin z nizkim socio-ekonomskim statusom dosegajo pomembno nižje rezultate na področju besednjaka kot otroci iz družin z visokim socio-ekonomskim statusom, po Rožanc, 2000). *Primarni vzroki* pa so lahko tudi *v otroku* (specifični primanjkljaji, razvojne motnje) ali pa je *kombinacija vzrokov v okolju in v posamezniku*.

Otroci iz revnih družin imajo lahko *splošne učne težave* pri večini izobrazbenih predmetov (usvojijo nižjo raven pismenosti, slabše obvladajo strategije reševanja problemov, skromna je sposobnost generalizacije znanja itd., uspešni pa so lahko pri praktičnih dejavnostih) in/ali *specifične primanjkljaje pri posameznih predmetih*.

Manj spodbudno okolje že v predšolskem obdobju vpliva na razvoj potrebnih predznanj, sposobnosti in spretnosti za uspešno šolsko delo (kot so: pozornost, grafomotorika, besednjak, razumevanje terminov in navodil itd.). Z ukinitvijo "male šole", ki je izvajala neformalno pripravo vseh otrok na šolo, bo večina otrok iz revnih družin še slabše pripravljenih na izobraževanje. V Angliji skušajo izboljšati pripravo otrok na formalno izobraževanje z vključevanjem staršev v projekte, v katerih se starši praktično usposabljujejo za organizacijo dejavnosti in spodbudnega okolja za otrokov razvoj. Letos bodo v tako usposabljanje vključili 50.000 brezposelnih staršev predšolskih otrok.

V šolskem obdobju učitelji pri številnih otrocih iz revnih družin opažajo skromne sposobnosti izražanja, skromno splošno poučenost, manj razvite sposobnosti in spretnosti (npr. analiza glasov, grafomotorne spretnosti, strategije štetja, strategije branja, sposobnost sledenja navodilom itd.), ki omogočajo uspešnejše učenje osnovnih šolskih znanj, kot so branje, pisanje in računanje. Če imajo otroci doma zaradi obremenjenosti ali nesposobnosti staršev manj spodbud in manj pomoči pri učenju, so pogosto manj motivirani za učenje in se zato njihove težave iz leta v leto le poglobljajo. Včasih učitelji tudi pozabijo, da starši otrokom težko kupijo šolske pripomočke in dodatno literaturo. Zaradi finančnih težav starši lahko kupijo le manj kvalitetne izdelke, ki lahko še povečajo otrokove težave (npr. manj kvalitetno šestilo bo nespreten otrok težje uporabljal in bodo tudi zato njegovi izdelki manj točni). Otroci so zaradi revščine prikrajšani tudi za različne oblike obšolskih dejavnosti (npr. šole v naravi, izletov, obiskov predstav itd.). Starši pa pogosto niso sposobni poiskati niti tistih oblik pomoči, ki so jim na razpolago. Nekateri pa se takih oblik pomoči ne poslužujejo zaradi finančnih težav (npr. plačilo žetonov za obisk institucij, izostanka iz službe itd.).

V eni od londonskih šol, ki vključujejo okrog 80 odstotkov otrok iz neangleško govorečih družin, ki imajo tudi nizek socio-ekonomski standard, so organizirali zelo intenzivne oblike učne pomoči tem otrokom. Učitelji prvih razredov so imeli v razredu asistenta, ki je otrokom dodatno razlagal navodila, imeli so dodatne vaje sporočanja in branja z asistentom ali specialnim učiteljem izven razreda in kot zanimivost tudi prostovoljne tedenske vaje branja in računanja z bančnimi uslužbenci. Bančni uslužbenci iz sosednje banke so med svojim odmorom za kosilo prihajali v šolo in pomagali otrokom pri branju in računanju.

2.2. Potrebe na področju socialne integracije

Pri otrocih z učnimi težavami pogosteje zasledimo tudi slabšo sposobnost socialne integracije v okolje (npr.: prisotnega je več socialnega strahu, težave imajo pri navezovanju stikov z vrstniki, manjša je priljubljenost med vrstniki, problematičen je odnos do avtoritete, redkeje so izbrani pri različnih kolektivnih igrah, ker imajo npr. težave z upoštevanjem pravil pri igri itd.) (Vaughn in Sinagub, 1998). Ti otroci so tudi bolj ogroženi zaradi nasilja v družini ali ožjem okolju (fizične in spolne

zlorabe, manipulacije itd.). Otroci imajo slabše razvite sposobnosti in spretnosti socialne integracije zaradi slabših socialnih veščin, ki so lahko pogojene s kulturno manj spodbudnim okoljem, izolacijo družine (npr. osamljena kmetija), manj treninga ustreznih socialnih veščin (nima zglada in spodbud) itd. Otroci so pogosteje osamljeni, odklonjeni, izključeni iz družbe vrstnikov itd. V šoli pa imajo tudi premalo priložnosti, da bi pred vrstniki pokazali svoje sposobnosti in spretnosti (npr. pri praktičnih dejavnostih, poznavanju značilnosti narave itd.) ali specifične nadarjenosti.

2.3. Zakonsko opredeljene oblike pomoči

Po Zakonu o osnovni šoli (1996) spadajo otroci z učnimi težavami v skupino otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Učitelj jim mora prilagajati metode in oblike dela v razredu in organizirati dopolnilni pouk ter individualne in skupinske oblike pomoči. Pri otrocih z učnimi težavami iz revnih družin pa je potrebno dodatno pozornost posvetiti še tistim dejavnikom, ki so pogojeni z revščino in zmanjšujejo otrokovo učno učinkovitost.

3. Kako doseči resnično vključitev vseh otrok

Nova usmeritev v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami je inkluzija (vključevanje) otrok s posebnimi potrebami. *Inkluzija zahteva zamenjavo pretekle usmeritve, ki je temeljila na identifikaciji otrok s posebnimi potrebami z identifikacijo ovir za učenje, kar omogoča maksimalen razvoj potencialov vseh otrok in mobilizacijo vseh virov v otroku, učitelju, okolju, državnih službah itd.* (Unesco, 1999).

Nova usmeritev poudarja, da ni le otrok tisti, ki ga je potrebno spremeniti, ampak je potrebno spremeniti izobraževalni sistem tako, da bo odgovarjal potrebam vseh otrok in tudi družbi (Ahuja, 2000). Učinkovito vključevanje večine otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redne osnovne šole omogočajo: podporno šolsko okolje, ki vključuje pozitivna stališča do otrok, aktivno vključevanje otrok v vzgojno-izobraževalni proces in fleksibilno rabo materialnih sredstev. Odpravljanje ovir, ki preprečujejo uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v proces izobraževanja, terja aktivno sodelovanje učencev, staršev, izobraževalnega osebja, družbenih služb itd.

Inkluzija otrok iz revnih družin v proces izobraževanja je uspešna le takrat, kadar so *upoštevane posebne vzgojno-izobraževalne potrebe otrok* (npr.: zaradi slabšega besednjaka je otroku potrebno omogočiti različne oblike posredovanja znanja, dodatno razlago navodil, terminov, besedil itd.; ker ima doma manj didaktičnih igrac, dodatne literature, ne more dobiti dodatne razlage itd.), je potrebno v procesu

izobraževanja organizirati čimbolj spodbudno učno okolje, potrebno ga je še dodatno motivirati za izobraževanje). Otrokove posebne potrebe bodo realizirane, če bo narejena dobra ocena realnega stanja, če bodo identificirane možnosti za spodbujanje inkluzije in bo organizirana ustrezna strokovna in materialna pomoč.

Med največjimi ovirami inkluzije je vedno *razumevanje posebnih potreb otrok*. Učitelj mora imeti pozitivno stališče do revnih otrok z učnimi težavami, razumeti mora njihove posebne potrebe, da jih bo resnično vključeval v razredni kolektiv. Razvijati mora strategije učinkovite pomoči. Bodoči učitelji bi morali že v času študija spoznati posebne potrebe teh otrok, možnosti prilagajanja okolja, strategije učinkovitejšega poučevanja itd.

Kurikulum mora biti fleksibilen, da učitelju omogoča upoštevanje vzgojno-izobraževalnih potreb vseh otrok v razredu, kar pa seveda terja tudi ustrezno strokovno pomoč učitelju in potrebne materialne vire.

Če je *proces ocenjevanja* nefleksibilen in učitelj ocenjuje le določene vrste znanja in vidike učenja, predvsem količino informacij, ki se jo je otrok naučil, namesto razumevanja pojmov, bo imel otrok z učnimi težavami še več težav. Otroku je potrebno omogočiti poleg ustnega in pisnega posredovanja znanja tudi različne druge možnosti prikaza znanja (npr. izdelavo izdelka, grafično predstavitev rezultatov itd.).

Pomembno vlogo ima tudi *komunikacija s starši*. Staršev, ki so manj izobraženi ali preobremenjeni z delom v boju za preživetje, ne smemo obremenjevati z zahtevami po različnih intenzivnejših oblikah pomoči otroku pri učenju. Mnoge med njimi s takimi zahtevami spravljamo v stisko, da se počutijo neuspešne in čutijo, da ne morejo nič prispevati k uspešnejšemu učenju otroka. S starši naj učitelj vzpostavi partnerski odnos. Skupaj naj načrtujejo realne oblike pomoči otroku, kot npr.: spodbujanje otroka pri učenju, poslušanje otroka pri branju, da se pozanimajo, kaj je otrok delal v šoli itd..

Poslušati je potrebno tudi otroka. Veliko otrok zna v razgovoru navesti svoje posebne izobraževalne potrebe (npr. ne razume matematičnih nalog, doma mu nihče ne zna razložiti snovi, pri učenju nima miru, ker imajo le eno sobo itd.) in ovire za uspešno učenje (doma nima zemljevida, geometrijskega orodja, vseh potrebnih učbenikov itd., je obremenjen z delom, varuje mlajše brate in sestre, sošolci se nočejo igrati z njim, ker zaudarja po potu, doma pa nimajo kopalnice itd.).

V Sloveniji moramo takoj začeti sistematično reševati problem nizke ravni pismenosti, saj le-ta pomembno vpliva na družbeni in osebni standard prebivalcev. Začnimo z organizacijo zgodnje in intenzivne pomoči otrokom s posebnimi potrebami, med katerimi so tudi številni otroci iz revnih družin!

LITERATURA

1. Ahuja, A. (2000) Overcoming barriers to learning in developing countries. Kay speaker. ISEC, Manchester, 24.-28.7. 2000.
2. Gačeša, J. (2000a) Tisoč novih možnosti. Program za dolgotrajno brezposelne. Delo, 7.3. 2000, str. 2.
3. Gačeša, J. (2000b) Okoli 40.000 ljudi že živi v revščini. Delo, 14.8. 2000, str. 2.
4. Javornik (1999) Več bogatih, a še preveč ujetih v past revščine. Delo, 18.10.1999.
5. Kavkler, M. (1999) Revščina – pogost vzrok učne neuspešnosti. Šolski razgledi, 50, št. 17, str. 11.
6. Knaflič, L. (1999) Družinska pismenost in šola. Vzgoja in izobraževanje, 30, št. 6, str. 49-53.
7. Kos-Mikuš, A. (1999) Revščina, izključevanje in psihosocialni razvoj otrok. Varovanje duševnega zdravja. Kolaborativni center Svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje otrok pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše, Inštitut za varovanje duševnega zdravja republike Slovenije. Ljubljana.
8. Lerner, J. (1997) Learning disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies. Houghton Mifflin Company. Boston.
9. Lewis, R.B., Doorlang, D.H. (1987) Teaching Special Students in the mainstream. Merrill Publishing Company. London.
10. Novak, M. (1994) Dober dan revščini. Dejstva, pristopi, politike. Socialna zbornica. Ljubljana.
11. Parsons, S., Bynner, J. (1998) Influences on adult basic skills. Factors affecting development of literacy and numeracy from birth to 37. The Basic Skills Agency.
12. Rožanc, M. (2000) Vpliv revščine na besednjak učencev tretjega razreda osnovne šole. Diplomsko delo. Pedagoška fakulteta. Ljubljana.
13. Trbanc, M. (2000) Overview of the disadvantaged youth problem and contribution of a certification system. MOCCA Project No. 5. Stocktaking and clarification of concepts for certification. Draft version. Ljubljana.
14. Vaugh, S., Sinagub, J. (1998) Social Competence of students with Learning disabilities: Intervention and issues. Learning about learning disabilities. Ed. by Bernice Wong. Academic Press. New York. Pp 453-489.
15. Education now: Break the cycle of poverty. Fenet -Enabling education. Issue 4, march 2000, pp. 15.
16. Zajec, M. (1999) Osip v šoli, pot brez rešitve. Delo, 18.10.2000, str. 3.
17. UNESCO, Salamanca five years on. A review of Unesco activities in the light of the Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Unesco, 1999.
18. Zakon o osnovni šoli (1996) Uradni list Republike Slovenije, št. 12. Ljubljana.

Andreja Burger

Neverbalna komunikacija

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.335:159.925.8

DESKRIPTORJI: neverbalna komunikacija, gibanje telesa, mimika, zunanji videz, dotik, učitelj – učenec

POVZETEK – Avtorica v prvem delu prispevka opisuje tipe (izraz obraza, obnašanje oči, dinamika in gibanje telesa, osebni ali zunanji videz, obleka, dotik, medosebna razdalja, vpliv okolja, parajzik ter vonj in okus) in funkcijo (ponavljanje, namestitve/zamenjava, dopolnjevanje, varljivost/odkritost, uravnavanje in naglas/poudarek) neverbalne komunikacije. Opredeljuje tudi neverbalno komunikacijo, ki poteka preko pisnega in slikovnega materiala – slike, pisma, internet. V empiričnem delu je opazovala neverbalno komunikacijo na razredni stopnji osnovne šole.

Review

UDC 371.335:159.925.8

DESCRIPTORS: non-verbal communication, body movement, mimicry, appearance, touch, teacher – student

ABSTRACT – The first part of the article describes the types (facial expression, eye movement, dynamics and body movement, personal or outer appearance, clothing, interpersonal space, impact of the environment, para- language, and smell with taste) and the function (repetition, placement/change, supplementing, deception/candour, regulation and accent/emphasis) of non-verbal communication. It also defines the non-verbal communication of written or picture material – pictures, letters, internet. The empirical part presents the observation of non-verbal communication at the class level of primary school.

1. Uvod

Ljudje se že od pradavnine sporazumevamo na različne načine. Prvotno so ljudje med seboj komunicirali s pomočjo preprostih besed in znakov. Znanstveniki so v jamah našli tudi stenske slike, kar je dokaz, da so se takratni ljudje sporazumevali tudi drugače. Moški člani družine so bili predvsem lovci in so bili dolžni poskrbeti za obstoj svoje družine. Ker pa smo ženske že po naravi bolj radovedna bitja, so prav gotovo tudi takratne žene hotele vedeti, kakšna je bila ujeta žival, kako so jo lovili, na kakšen način so jo ujeli, jo razkosali in prinesli domov. Pri takih razlagah še dandanes človek težko stoji pri miru in monotono pripoveduje, kaj se je dogajalo. Prav nič težko si ni predstavljati, kako so se lovcu v pradavnini najprej zasvetile oči, potem pa je začel kriliti z rokami, se obračati, poskakovati in glas, ki je bil najprej tih (zasledovanje živali), je postajal vse glasnejši (napad). Žena si je lahko predstavljala, kako je bilo na lovu. Seveda se nihče od njiju še ni zavedal, da komunicirata na verbalni in neverbalni način.

V začetku naj bi se ljudje sporazumevali le z neverbalnimi znaki. Ker pa z rokami, nogami, očmi in obrazom ni mogoče povedati vsega, sploh pa ne tistega, kar čutimo, se je iz neverbalne razvila še verbalna komunikacija.

Verbalna komunikacija se je pri človeku razvila, ker mu neverbalna ni zadoščala, da bi se znašel v zahtevnih razmerah, ki jih je človek sam postopoma ustvaril.

To, da so se ljudje v začetku sporazumevali le neverbalno, dokazuje tudi razvoj govora pri otroku. Le-ta se najprej izraža z neverbalnimi znaki (kdo ga nauči, da mora jokati, ko je lačen), šele nato se nauči sporazumevati z besedami. Vendar le takrat, ko živi v vzpodbudnem okolju, ki ga uči govora. Otroci, ki so bili zapuščeni in najdeni v gozdu in so odraščali med zvermi, se govora niso naučili. Naučili pa so se komunikacije z živalmi, saj so slišali in videli le njih.

Neverbalna komunikacija skozi stoletja ni izgubila svojega pomena in je tudi danes sestavni del vsakega govora. Razlika od pradavnine je le v tem, da se danes vse več ljudi zaveda velikega pomena neverbalne komunikacije pri vsakodnevnem sporazumevanju. Z nepoznavanjem pomena neverbalne komunikacije lahko ljudi pri svojem nastopu zavajamo (govorimo nekaj, naše kretnje, mimika in drža pa govorijo ravno nasprotno), se od njih oddaljujemo ali pa se jim nezavedno približujemo.

Komunikacija je prisotna pri vseh živih bitjih in je zelo zapleten proces, ki pa je lahko enosmeren (predavanja, notranji monolog) ali dvosmeren (pogovor).

2. Osnovne funkcije neverbalne komunikacije

Veliko ljudi misli, da je "body language" (govorica telesa) edina oblika neverbalne komunikacije. Neverbalna komunikacija pa vsebuje veliko več kot samo govorico telesa. Neverbalna komunikacija je naša obleka, hoja, točnost na sestankih, vljudnost in nenazadnje tudi mimika obraza, uporaba rok pri govorjenju in drugi tipi neverbalne komunikacije. Pogosto nismo pozorni na to, kako komuniciramo neverbalno, zato je ta komunikacija najbolj iskrena. Seveda le pod pogojem, da zavedno ne zavajamo ljudi.

In katere so neverbalne ali nebesedne značilnosti, na katere moramo biti pozorni, ko komuniciramo z enim ali več sogovorniki? Barkerjeva (1997) je opredelila šest osnovnih funkcij neverbalne komunikacije, poleg njih pa tudi deset različnih tipov neverbalnega komuniciranja.

1. *O ponavljanju* govorimo takrat, ko uporabljamo verbalne in neverbalne komponente skupaj. Tako npr. rečemo: "Ja, ja" in pri tem kimamo z glavo. Seveda bi bile samo besede čisto dovolj, vendar s kimanjem besede samo še potrdimo. Ponavljanje s kretnjami ali mimiko je nezavedno in spontano.

2. *Nadomestitev/zamenjava* – Ko je govorjenje ali poslušanje nemogoče zaradi različnih vzrokov, je neverbalna komunikacija tista, ki nadomesti vse besede. Ko

pogledamo nekoga, ki joče, točno vemo, da joče zaradi sreče, žalosti ali pa morda zaradi bolečine. Seveda je pri tem pomembna tudi interpretacija neverbalnosti. Različni znaki različno pomenijo, pa tudi različni ljudje na različne načine izražajo svoja notranja doživljanja. Iz lastnih izkušenj vem, da je lahko štopanje z iztegnjenim palcem tudi nevarno. In to celo v Evropi. V nekaterih mediteranskih državah to ni znak za štopanje, ampak pomeni isto kot pri nas iztegnjen sredinec.

3. Neverbalno komunikacijo uporabljamo tudi za *dopolnjevanje* ali razlago, kako nekaj narediti, pa tudi pri opisu kakega zapletenega postopka. Besede in dejanja se in se morajo vedno dopolnjevati. Kako naj oče svojega sina nauči zavezati kravato samo z besedami? Besedni razlagi mora slediti natančen prikaz postopka, razlaga in urjenje.

4. *Varljivost/odkritost* – Če nam ni všeč prijateljičina obleka, ji rečemo, da je najlepša, z mimiko obraza to pritrujemo, medtem, ko z rokami nezavedno kažemo, da to ni res (vrtimo gumb na obleki, ne vemo, kam bi dali roke). Obraz in oči so najizrazitejši del neverbalne komunikacije, toda povedo največ laži, medtem ko kretnje rok in nog pogosto povedo resnico.

5. *Uravnavanje* – Z neverbalnim načinom govora znamo že od zgodnjega otroštva povedati, kdaj bi radi govorili in kdaj želimo, da nekdo drug nadaljuje našo misel. Govorec z načinom govora uravnava komunikacijo. Od načina govora pa so odvisni tudi odgovori sogovorca. Na burno razpravo bo sogovorec reagiral burno, na tiho in mirno govorjenje pa bo sledil prav tak odziv.

6. *Naglas/poudarek* sta zelo pomembna pri verbalni komunikaciji. Poslušalcu brez besed povesta, kaj je tisto najpomembnejše, kar govorec pripoveduje. Govorec nekatere dele stavkov ali besed poudari, pove bolj počasi ali hitreje, lahko naredi premor ali pa povzdigne glas.

3. Tipi neverbalne komunikacije

Različni avtorji neverbalno komunikacijo klasificirajo zelo različno. Tako jo je npr. Barkerjeva (1997) razdelila na deset različnih tipov. To so: izraz obraza, obnašanje oči, dinamika in gibanje telesa, osebni ali zunanji videz, obleka, dotik, proksemike ali medosebne razdalje, vpliv okolja, parajezik ter vonj in okus.

3.1. Mimika obraza

Obraz je najočitnejši prenašalec neverbalne komunikacije. Ne da bi spregovorili, nam obraz lahko pokaže trenutno razpoloženje, starost, poklic, pripadnost rasi in celo način življenja, pa tudi ekonomski status govorca.

Birkenbihl (1999) namesto mimike obraza govori o *izrazu obraza*. Obraz je razdelila na tri območja, in sicer na čelno območje (vključno z obrvmi), srednji obraz, ki obsega oči, nos in lica ter usta s čeljustjo. Vsako od teh območij ima svoje specifičnosti, vendar menim, da ne moremo obravnavati vsakega območja zase. Če gledamo samo gube na čelu in ne vidimo izraza ustnic ali oči, ne moremo natančno sklepati, kaj oseba čuti ali misli.

Vsekakor pa velja, kot pravi Barker, da tudi dve kulturi ne reagirata enako na podoben ali enak stimulus. Pravil, ki veljajo v posamezni družbi, se otroci naučijo zelo zgodaj. Že majhen otrok ve, da se mora za prejeto darilo zahvaliti, pa četudi mu ni všeč. In tudi z obrazom ne sme pokazati nezadovoljstva.

3.2. Obnašanje oči

Oči so del obraza, vendar je njihovo obnašanje in reagiranje tako zelo specifično, da si zaslužijo posebno mesto pri obravnavi neverbalne komunikacije.

Obstajajo različne teorije o tem, kako mora govorec spremljati poslušalce z očmi (v obliki črke w, vsakega poslušalca pogledati za nekaj sekund, zostriti pogled na začetku in ko koncentracija pade). Seveda je vse odvisno od števila poslušalcev, njihovega interesa in motivacije, razvrstitve sedežev v prostoru in ostalih dejavnikov.

Seveda ne smemo pozabiti na poslušalca, ki kontaktira ali pa ne z govorcem. Poslušalec, ki med govorom ne gleda govorca, prav gotovo nekaj skriva, misli mu uhajajo drugam, ne razmišlja o temi. Govorec ima upravičeno občutek, da se mu jemlje kontrola in avtoriteta.

3.3. Dinamika in gibanje telesa

Vsak človek pošilja okolici na tisoče neverbalnih znakov, ki jih oddaja s svojim telesom. Vsi znaki so med seboj močno povezani in prepleteni, tako da jih je težko klasificirati v posamezne skupine.

Z dinamiko (način hoje) in držo telesa (prekrižane ali odprte roke, noge), mimiko obraza, pogledom, zavzemanjem prostora med govorom (hoja po prostoru, kriljenje z rokami), medosebno razdaljo in drugimi dejavniki, pokažemo okolici naše razpoloženje, čustva, motivacijo in resničnost povedanega.

P. Ekman in W. V. Friesen (Barker, 1999, str. 73-74) sta razvila idejo o petih specifičnih izrazih telesa. Ti so: znamenja ali simboli, pojasnjevalci, urejevalci, čustveno stanje in vpliv telesa.

Medtem pa je Birkenbihl (1999) delila dinamiko in gibanje telesa na notranjo in zunanjo držo telesa ter na gibe in kretnje.

3.4. Osebni ali zunanji videz

Osebni ali zunanji videz je v družbi zelo pomemben dejavnik, saj si ljudje na različne načine vsak dan prizadevamo, da bi postali še lepši. Vedno nam pripovedujejo, da je notranja lepota tista, ki je najpomembnejša, pa vendar smo obsedeni s shujševalnimi dietami, plastičnimi operacijami, ličenjem, frizuro, lepo obleko ipd. Ko sogovornika ob prvem srečanju premerimo "od pet do glave", nam le-ta brez besed pove, kakšna oseba je (urejenost), s čim se največ ukvarja v svojem življenju (športniki, rudarji). Seveda je bolj pomembno, kakšna osebnost se skriva znotraj našega videza, toda nikoli nam ne sme biti vseeno, kakšni smo na zunaj, saj je tudi naše psihično počutje največkrat odvisno od tega, kako smo urejeni.

3.5. Obleka

Pogosto pravijo, da "obleka naredi človeka", toda lahko bi tudi rekli, da obleka je človek. Thourlby poudarja pomembnost obleke v poslovnem svetu, saj je pogosto obleka tista, ki določa človekov uspeh v službi in družbi (Barker, 1997, str. 78-79). Po obleki lahko ocenimo starost osebe, njene navade, interese, socialni status in nenazadnje celotno osebnost.

3.6. Dotik

Dotik je prva telesna komunikacija med mamo in otrokom in prav fizični kontakt med starši in otroki ima velik vpliv pri psihičnem razvoju otrok. Spomnimo se samo poskusov, ki so jih izvajali po vojni v Nemčiji. Otroci so imeli izpolnjene vse fizične pogoje za bivanje, manjkal pa jim je dotik in ti otroci so imeli kasneje v življenju velike težave, saj jim je bila odvzeta ljubezen. Z dotikom si namreč izkazujemo ljubezen, saj česar se dotikamo, je ljubljeno in pozitivno, česar pa se ne dotikamo, je vir sramu, gnusa, nečistosti.

3.7. Proksemika (medosebna razdalja)

a) *Razdalja* med dvema ali več sogovorniki je tista, ki določa v kakšnem odnosu sta sogovornika. Razdelimo jo na več podskupin. Za razdaljo pa velja, da je manjša, čim intimnejši so pogovori in intimnejši je odnos med sogovornikoma.

- Intimno območje med sogovorniki poteka na oddaljenosti do 45 centimetrov. Seveda je ta razdalja odvisna od posameznega naroda. "Pogoj, pod katerim koga prostovoljno spustimo v svoje intimno področje, je zaupanje." (Birkenbihl, 1999, str. 99) Na žalost pa veliko ljudi nehote vdira v območje intimnosti. Predvsem je to značilno za nekatere poklice, kot so učitelj, prodajalec in različni vodstveni delavci (šefi, nadzorniki, vodje obratov...).

Z vdorom v intimni prostor posameznika prizade-nemo, ponižamo in s tem tudi povemo, da ga ne spoštujemo kot človeka.

- Osebnost je v komunikaciji poteka na razdalji od 0,5 do 1,2 metra. Na tej oddaljenosti je naš intimni prostor zavarovan, razdalja je ravno pravšnja, da sogovornika najlažje opazujemo in ga tudi slišimo.
- Družabno območje med sogovorniki poteka na oddaljenosti od 1,2 do 3,5 metra. Ta razdalja se največkrat pojavlja pri poslovnih odnosih, manjših predavanjih in konferencah. Pa tudi z osebami, ki jih prvič srečamo, komuniciramo na tej razdalji.
- Območje javnosti pa je razdalja, ki je večja od 3,5 metra. Na tej oddaljenosti potekajo predavanja večjim skupinam, javni nastopi pred množico ljudi.

b) *Prostor (teritorij)*. Osebnostni teritorij nakazujemo z različnimi deli telesa. Če npr. držimo roke v bokih pomeni, da smo zavarovali naše intimno področje, pa tudi del osebnega. S postavitvijo rok ali nog sogovorniku pokažemo, do kod se nam sme približati. Teritorij pa nakazujemo tudi z različnimi predmeti, npr. na mizi razstavimo svinčnik, radirko, knjigo in si tako "prisvojimo" del ali celo mizo.

c) *Razvrstitev sedežev v prostoru*. Ko vstopimo v prostor, kjer bomo morali sedeti, si najprej ogledamo možnosti in se v hipu odločimo za svoj sedež. Za ljudi, ki sedijo na določenih mestih veljajo nekatere značilnosti. Sedeži na koncu mize (head of a table) veljajo za vroče sedeže in tisti, ki sedijo na njih, so vodje pogovora ali vsaj govorijo največ. Te osebe imajo rade pregled in nadzor nad vsem dogajanjem. Intimna prijateljica bosta za pogovor izbrala vogal mize (zaupnost, intimnost), sodelavca se bosta sedla drug poleg drugega, tekmovalca pa bosta sedela drug nasproti drugemu, saj tako ohranita močan očesni kontakt in ne vdirata drug drugemu v intimni prostor.

Sedeča razvrstitev v razredu ima velik vpliv na odnos med učiteljem in učencem. Barkerjeva govori o treh popularnih razvrstitvah sedežev v razredu. To so: pravokotna razvrstitev (frontalno delo), razvrstitev v obliki podkve ali polkroga (pogovor, utrjevanje snovi), moderna razvrstitev (razvrstitev v skupine).

Seveda je razvrstitev sedežev v prostoru odvisna od starosti in števila učencev. In ker učenec izbira sedež glede na interes, motivacijo, čustva ali užitek pri predmetu, lahko učitelj že prvo uro ugotovi, kateri učenci bodo delavni in kateri ne.

3.8. Vpliv okolice

a) *Arhitektura in predmeti*. Prostor je tisti, ki lahko s svojimi neverbalnimi sporočili vpliva na naše počutje in obnašanje. Prav zato imajo v dobrih restavracijah, klubih ali barih notranost opremljeno tako, da pozitivno vpliva na njihove goste. Medla svetloba, nežne barve, glasba in oprema, ki sprošča in pomirja. V nasprotju pa so diskoteke nabite z energijo, utripajoča svetloba, glasna glasba, ropot kozarcev, gneča, prerivanje so tisti dejavniki, ki nekoga lahko sproščajo (mladi), druge pa delajo nervozne (starejši).

b) *Barve*. Življenje brez barv ni. Vse okrog nas je v barvah. In tudi tisti, ki ne vidijo, vedo, da je trava zelena in nebo modro.

Tudi ljudje se oblačimo v različne barve. Izbor barve je odvisen od naše osebnosti in tudi od trenutnega razpoloženja. Strokovnjaki, ki proučujejo barve, pravijo, da imajo posamezne barve velik vpliv na razpoloženje ljudi. Ljudje, ki se oblačijo v žive barve (rdeča, modra, zelena, oranžna) so polni energije, visoko motivirani, vesele narave, uprti v prihodnost, medtem, ko so ljudje, oblečeni v črno, sivo in rjavo, bolj zaprti, zagrenjeni, razočarani in nesrečni.

Barker govori le o barvi oblačil. Sama pa menim, da ima velik vpliv na uspešnost ljudi tudi barva v delovnem prostoru. Bela barva v prostoru daje občutek odprtosti, svežine, modra barva sten deluje na nas pomirjevalno, črna depresivno in nas dezorientira. Zato je treba pomisliti tudi na počutje ljudi, ko izbiramo barvo sten v pisarni, doma, v restavraciji ali bolnišnici.

c) *Čas*. Znanstveniki so odkrili, da je zaznavanje časa razlikuje od kulture do kulture. Zahodni, industrijski svet čas zaznava kot linearnost, ki je odvisna od preteklosti, sedanosti in prihodnosti. Sedanjost je le povezava med preteklostjo in prihodnostjo. Vzhodne kulture čas doživljajo drugače. Živijo za danes, za ta trenutek in jih nič ne veže na včeraj ali jutri.

Tudi o ljudeh imamo v povezavi s časom določeno mnenje. Tisti, ki vedno znova zamujajo, so nezanesljivi ali pa tekmovalni in prezaposleni. Tisti, ki prihajajo prekmalu na sestanke, so označeni kot manj dinamični in nenazadnje tisti, ki so vedno točni, so zanesljivi in pripravljeni na delo.

d) *Glasba* je prisotna na vsakem koraku. V naravi poslušamo ptičje petje, v avtu radio, doma igranje klavirja mlajše sestre, v službi govor sodelavca (tudi govor ima melodijo)... Osebnostne značilnosti so pogosto povezane z izborom glasbe, ki jo oseba najraje posluša. Menim, da je izbor glasbe velikokrat odvisen predvsem od trenutnega razpoloženja.

3.9. Parajezik

Ljudje, ki govorijo isti jezik, ne govorijo enako. Za vsakega so značilne nekatere posebnosti. Prav zato lahko hitro ugotovimo, ne da bi videli osebo, kdo nas kliče po telefonu ali kdo govori v sosednji sobi. Zlahka določimo spol govorca, starost, pa tudi izobraženost.

Govorimo o karakteristikah govora, ki so značilne za posameznikov govor. Parajezik je "jezik znotraj jezika". Vsebuje glasovne karakteristike, kot so resonanca, tempo in kakovost, pa tudi zven glasu, ki je povezan s čistočo grla (godrnjanje, mrmranje, pogrkanje), intonacijo, glasnost, barvo in menjavanje glasu glede na situacijo.

3.10. Vonj in okus

Vonj in okus nas spremljata vsak dan na vsakem koraku. Preden gremo v službo, se umijemo z odišavljenim milom, si umijemo zobe z "okusno" zobno kremo, se nadišavamo z deodorantom ali parfumom in oblečemo sveže, dišeče perilo. Zaznavanje vonja je različno glede na vpliv kulture. Evropejci in Američani pripisujejo velik pomen telesnemu vonju, ki ne sme biti naraven, ampak "obogaten" z različnimi kemičnimi pripravki. Afričani in vzhodni narodi pa se ne sramujejo osebnega telesnega vonja, ki je specifičen za vsakega posameznika.

Nekateri vonji v nas vzbudijo spomine, prijetne ali malo manj prijetne. Ob določenih vonjih postanemo depresivni, nostalgčni, srečni ali pa zagrenjeni in melanholični.

Tudi okus ima pomembno vlogo pri neverbalni komunikaciji. Okus je sestavni del prehranjevanja, le-ta pa je naša vsakdanja biološka potreba. Jedi, ki lepo dišijo, bomo lažje in hitreje sprejeli in pojedli kot jedi, ki nimajo prijetnega vonja. Pri hrani pa je pomemben dejavnik tudi izgled pripravljene hrane, saj bomo po hrani, ki je lepo aranžirana, hitreje segli, kar pa seveda ne pomeni, da je tudi prijetnega okusa.

K vsem tem desetim tipom Barkerjeve neverbalne komunikacije bi dodala še dva tipa, ki se mi zdita zelo pomembna pri komunikaciji in nista sestavni del verbalne komunikacije. To sta *slikovni in pisni material*.

Nekdo, ki ne zna komunicirati z besedami, se lahko izraža s slikami. Z izborom barv, kompozicijo, velikostjo predmetov in oseb lahko določimo čustveno stanje osebe, ki je risala ali slikala. Predvsem se mi zdi, da je slikovno gradivo pomembno pri interpretaciji čustvenega in osebnostnega stanja pri osebah, ki so drugačne (zlorabljene, duševno motene, autisti...). S slikami in risbami lahko določimo mentalno starost osebe, npr. pri vpisu v šolo otrok nariše sliko, na podlagi katere lahko strokovnjaki ocenijo njegove sposobnosti zaznav, predstav, fine motorike in ostalih dejavnikov.

Slike in risbe nam marsikdaj brez besed povedo več, kot bi nam povedale besede. "Slikar" (lahko je to umetnik, otrok ali odrasla oseba) pri spontanem ustvarjanju sprosti notranjo napetost in naslika tisto, kar zares čuti.

Tudi na daljavo se sporazumevamo neverbalno. Včasih pismo, danes pa internet omogoča, da nekomu sporočimo naše misli želje, občutke. Vendar samo preko besed. Kaj nismo že na začetku razmišljali o tem, da se je zato, ker z besedami ni bilo mogoče povedati vsega, razvila nebesedna komunikacija? Če torej ne zmoremo nečesa povedati samo z besedami, tega tudi ne moremo natančno zapisati. Pisana beseda je torej slaba komunikacija z bralci, saj le-ti ne morejo natančno vedeti, kaj je pisec ob dogodku doživljal in občutil.

4. Neverbalna komunikacija učitelja na razredni stopnji osnovne šole

Vsa živa bitja torej med seboj komuniciramo na dva načina – verbalno in neverbalno. Zato tudi učitelji v tem niso izjema. Če bi vprašali učence, bi jih večina odgovorila, da učitelji največ časa porabijo za verbalno komunikacijo, saj kar naprej nekaj razlagajo, sprašujejo, vpijejo in komplicirajo. Pa vendar vedno vedo, da je učitelj slabe volje, da je slabo spal, da ga muči zobobol in da grd pogled pomeni težave. Vendar jim teh stvari noben učitelj (upam, da je tako) ne razlaga. Vse to je mogoče opaziti pri učiteljevi neverbalni komunikaciji.

V preteklosti, je bilo poučevanje dolgo časa individualno. Komunikacija, verbalna in neverbalna, je potekala dvosmerno med učencem in učiteljem. Takšno poučevanje je bilo z vidika učenčevega napredka zelo pozitivno, saj je učitelj delal po individualnem programu, ki ga je prilagodil vsakemu učencu posebej. Vendar je bilo takšno poučevanje predvsem neekonomično. Privoščili so si ga lahko samo bogatejši sloji.

Ko pa je prišel na oblast meščanski razred, se je razvila tudi množična šola, ki je podobna današnji. En sam učitelj je poučeval veliko učencev, ki jih ni dobro poznal, bil je oddaljen od njih, ni bilo več individualnega dela s posamezniki. Učenec, ki je lahko sledil pouku, je bil priden in delaven, učenec, ki pa ni mogel slediti tempu dela, je bil len in nesposoben.

Z načinom poučevanja se je spremenila tudi neverbalna komunikacija med učencem in učiteljem. Pred uvedbo množičnega šolstva je bilo veliko očesnih kontaktov, bolj opazna je bila mimika obraza, dinamike in gibanja telesa je bilo manj, parajezik ni bil tako raznolik, saj je moral učitelj pritegniti le enega učenca.

Z uvedbo množičnega šolstva je bil učitelj kar naenkrat postavljen na ogled vsem učencem (njegov zunanji videz, obleka), razdalja med učiteljem in učencem se je povečala, parajezik se je močno spremenil – predvsem glasnost govora, pojavi se dinamika in gibanje telesa in še mnogo drugih dejavnikov, ki neposredno vplivajo na proces poučevanja in učenja.

Komunikacija, ki je bila prvotno vedno dvosmerna (en učitelj in en učenec), je sedaj postala večinoma enosmerna, saj govori le učitelj. Vendar lahko učenci med seboj in z učiteljem neprestano komunicirajo neverbalno.

4.1. Neverbalna komunikacija v praksi

S pogledom v prakso sem želela preveriti, kakšna je neverbalna komunikacija učitelja na razredni stopnji. S hipotezami, ki sem si jih postavila, preden sem stopila v razred, sem želela potrditi oziroma ovreči neverbalno komunikacijo učitelja, ki dela z najmlajšimi učenci. Pri tem pa sem upoštevala vse razvojne značilnosti, ki so pomembne za učence med sedmim in desetim letom starosti.

Hipoteze

Preden sem tudi sama stopila v razred, da bi se prepričala o neverbalni komunikaciji razrednih učiteljic (razrednih učiteljev na naši šoli žal nimamo), sem postavila hipoteze, ki naj bi veljale za učitelja/-ico razrednega pouka.

- Ker so učenci v tem obdobju na stopnji konkretnega razmišljanja, predvidevam, da bo učiteljica z različnimi ponazorili pomagala učencu pri razumevanju snovi. Npr. pri štetju bo števila ponazarjala s kockami, pri seštevanju bo oba seštevanca pokazala z roko in učenci bodo prešteli njene prste...
- Učiteljica bo z dotikom otrokom večkrat pokazala, da jih opazuje, učence bo pobožala in jih s tem pohvalila, učenca bo prišla za roke in mu pomagala pri štetju, pisanju.
- Velikokrat bo prisoten pogled, ki bo pomenil: "Ja, prav je." ali pa bo to strog pogled, ki bo pomenil: "Prosim, bodi tiho, sedi..." in z njim tudi mimika obraza in prikimavanje ali odkimavanje.
- Razdalja med učiteljem in učencem bo intimna, ko bo učiteljica individualno delala z učencem, osebna, ko bo razlagala skupini učencev ali pa družbena, ko bo razlagala ali utrjevala snov.
- Učiteljica med razlago ali utrjevanjem snovi ne bo sedela, ampak bo stala pred učenci ali hodila po razredu.
- Prisotne bodo kretne roke, ki bodo nakazovale, kdo naj govori, kaj naj delajo (npr. prst na ustih).
- Učiteljica bo govorila dinamično, glasno in tiho, hitro in počasi, visoko in nizko... Nezavedno bo upoštevala vse prvine parajezika. Njen govor ne bo monoton.

Izvedba opazovanja

Opazoval sem dve učiteljici, ki poučujeta na razredni stopnji. Učiteljici sem želela posneti z video kamero, a sta mi, ne da bi vedeli, zakaj bi ju snemala, povedali, da ne želita, da bi njun pouk kdo posnel. Tako sem ju pri učni uri le opazovala in si v izdelano shemo sproti zapisovala, kar sem opazila.

Prisostvovala sem dvema urama matematike in sicer v prvem in drugem razredu. Učiteljici, ki sta bili opazovani, nista vedeli, kaj opazujem, zato mislim, da je bila njuna neverbalna komunikacija spontana.

Po končanem opazovanju sem se z učiteljicama pogovorila in jima povedala, kaj sem opazovala. Obe sta mi povedali, da bi ravnali drugače, če bi vedeli, da opazujem njih. Mislili sta, da opazujem obnašanje in reakcije otrok ter načine in metode podajanja nove snovi oz. utrjevanja.

Kako sem opazovala? Na list sem si izpisala glavne tipe in funkcije neverbalne komunikacije, ki jih je določila Barkerjeva. Med uro sem si sproti beležila, kakšne so učiteljčine geste, mimika, hoja...

Z natančnim opazovanjem pa sem prišla so naslednjega zapisa (primer zapisa neverbalne komunikacije za eno izmed učiteljic):

- **Ponavljanje:** "Pst." in prst na ustih, "Ja." in kimanje.
- **Zamenjava/nadomestitev:** Učenci pravilno odgovorijo na vprašanje, učiteljica pa jih vpraša: "Jih je res toliko?" in pri tem spremeni mimiko obraza (resna) in čaka na odgovor. Drža telesa govori, da je res, mimika obraza kaže na dvom, potem sledi nasmeh in odgovor "Ja, res je.", "grd" pogled kot zamenjava za besede "Tiho bodi, če nisi vprašan."
- **Dopolnjevanje:** Ker niso znali povedati, koliko je 2 x 3, so račun nastavili z barvicami in učiteljica je popravila napačne nastavitve.
- **Varljivost/odkritoost**
- **Upravnavanje:** Učiteljica je govorila tako, da so učenci točno vedeli, kdaj lahko odgovarjajo (poslušali so, da je povedala do konca).
- **Naglas/poudarek:** Poudarja neznane besede, jih ponovi in razloži, ko podaja nov račun, ga izgovori glasno in natančno.
- **Mimika obraza:** Natančna izreka neznanih besed – tudi z natančno obrazno mimiko; mimika se spreminja glede na govor, prisoten je smeh, prijazen pogled.
- **Obnašanje oči:** Stalen stik z vsemi učenci, gleda tistega, s katerim se pogovarja, vmes pa pogleduje tudi ostale učence, da pozornost ne upade, čaka, da vsi učenci odprejo zvezke – brez besed in le z očmi pokaže, koga še čaka.
- **Dinamika in gibanje telesa:** Piše po tabli, giblje se ob tabli, kaže z roko slike na tabli. "Preštejmo," kaže po tabli in šteje, simbol – prst na ustih, z roko in s celim telesom se giblje ob tabli in "obkroža", kaže pomembne stvari, šteje s pomočjo prstov, s prstom pokaže, kaj si je treba zapomniti: "Poglej!" in učencu pokaže, kaj mora narediti.
- **Dotik:** (3x) Popravi učenčevo sedenje, skupaj z učenčevimi prstki računa, dotakne se učenca, ki mu ne gre in ga vzpodbuja.
- **Proksemika**
 - a) **razdalja:** Večino časa je pred tablo oz. pred vsemi učenci, skloni se k učencu tako, da ohrani stik z očmi in mu pomaga pri pisanju naloge (intimno obm.), nasloni se na mizo in gleda v učenčev zvezek (osebno obm.), intimna razdalja z učencem, ki rešuje naloge na tabli.
 - b) **prostor:** Eno roko upne v boku, z drugo kaže po tabli (nakazuje avtoritativnost).
 - c) **razvrstitev sedežev:** Razporejeni so tako, da učencem omogočajo pogled na tablo, med sabo se ne morejo motiti, ker se ne vidijo. Postavitev pri tej učni uri je bila zelo primerna, saj je ta način postavitve najprimernejši pri frontalnem delu – pri obravnavi nove snovi.
- **Vpliv okolice** (glasba, čas, barve, arhitektura in predmeti): Razred je svetel, prijeten in velik. Mize so razporejene tako, da zadaj ostaja veliko prostora za igro. Po stenah, zavesah, omarah in z luči visijo novoletni okraski.

- *Parajezik* (menjavanje glasov, tempo, resonanca, kvaliteta, premor, intonacija, glasnost): Počasno in nežno govori, povzdigne glas, ko učenci klepetajo, glasno in počasno izgovarja neznane besede in pomembne stvari s prisotno mimiko obraza.
- *Vonj in okus, osebni videz, obleka*: Teh treh dejavnikov nisem natančno analizirala, ker so preveč subjektivni. Vonj v šoli je bil nevtralen, okušala nisem ničesar, osebni videz in obleko učiteljice pa bi označila kot urejeno in čisto.
- Pri uri sta bila prisotna tudi pisanje in risanje, ki sta po mojem mnenju del neverbalne komunikacije. Učiteljica je na tablo pisala z barvnimi kredami, slike so bile velike, pisava čitljiva in dovolj velika, da so lahko prebrali tudi učenci v zadnji klopi.

Rezultati opazovanja

Med opazovanjem in zapisovanjem sem ugotovila, da je težko ločiti in opazovati vsak tip neverbalne komunikacije posebej, saj se vsi tipi med seboj nenehno prepletajo. Tako se v istem trenutku učiteljica nasmehne, učenca lepo pogleda, mu pokima in pomaha z roko. Pa vendar sem poskušala zapisati vse, kar sem opazila. Opazovanje bi lahko bilo še natančnejše, če bi učiteljico snemala z video kamero in analizirala posnetek.

Z opazovanjem sem potrdila naslednje hipoteze:

- Ker so učenci še vedno na stopnji konkretnega mišljenja, jim je učiteljica večkrat pomagala s ponazorili (svinčniki, prsti) in jim tako približala abstraktne stvari s konkretnimi predmeti.
- Tudi pogled, ki pomeni: "Ja, ja. Ja, prav je. Tiho bodi, motiš. Usedi se. Čakam.", je bil nenehno prisoten. Učiteljici tako ni treba nenehno ponavljati teh besed, ampak učenci že točno vedo, kaj pomeni posamezen pogled in nanj hitro reagirajo.
- Nobena od obeh učiteljic med razlago nove snovi ali utrjevanjem ni sedela, ampak je stala ali se gibala pred učenci. Tako je bilo moč občutiti dinamiko pri razlagi, pa tudi učiteljica je hitro opazila, kdo potrebuje pomoč, in je stopila k njemu.
- Razdalja med učencem in učiteljico je bila po predvidevanjih intimna, ko je učiteljica individualno delala s posameznim učencem, osebna, ko je komunicirala s skupino učencev in večino časa družbena, ko je učencem razlagala ali skupaj z njimi utrjevala učno snov.

Vendar je bilo prisotno tudi individualno delo z "družbene razdalje". Ko je učiteljica spraševala (računanje) in je učenec napačno odgovoril, ni stopila k njemu in z njim individualno delala, ampak je ostala na svojem mestu in pred skupino učencev z njim delala individualno toliko časa, da je prišel do pravega rezultata.

- Govor obeh učiteljic je bil zelo pester, saj sta ves čas uporabljali vse prvine parajezika (dinamiko, tempo, hitrost, premor, intonacijo, menjavali sta načine govora). Učenci se niso dolgočasili, pa tudi koncentracija pri delu ni padla predvsem zaradi načina govora, ki je učence nenehno spodbujal k delu.

Hipoteze, ki so z opazovanjem *zavrnjene*:

- Učiteljici s kretjnami rok nista nakazovali, kdo naj govori, ampak sta to naredili tako, da sta učenca poklicali po imenu. To je, po mojem mnenju, veliko bolj osebno kot kazanje z roko. Res pa je tudi to, da obe učiteljici učence v razredu dobro poznata, saj jih poučujeta vsak dan in da je v razredu malo otrok (18 in 20). Vendar pa je bila prisotna kretnja, ki je nakazovala, kako naj se učenci obnašajo (prst na ustih je pomenil, naj bodo tiho).
- Dotik je bil zelo malokrat prisoten. Pri vsaki učiteljici le trikrat. Pričakovala pa sem, da se bo učiteljica otrok večkrat dotaknila (kot pohvala, znak za "Opazujem te." "Pomagam ti.", "Dajva skupaj, saj bo šlo."). Po opazovanju sem se z obema učiteljicama o tem tudi pogovorila in druga učiteljica mi je povedala, da dotik ni bil prisoten predvsem zato, ker je šlo za obravnavo nove snovi in frontalni način dela. Prva učiteljica pa je večino ure uporabila za utrjevanje skupaj z vsemi učenci. Obe sta povedali, da je dotik veliko bolj prisoten pri individualnem delu s posameznimi učenci, ko je le-ta del vzpodbude in pohvale.

5. Zaključek

Neverbalna komunikacija je del komunikacije, ki nas spremlja v vsakdanjem življenju na vsakem koraku. Prav tako je neverbalna komunikacija najpogosteje najbolj iskrena, saj se večina ljudi ne zaveda, da z rokami, mimiko obraza ali očmi potrjujejo ali negirajo tisto, kar so povedali.

Tudi učitelj ni izjema. Učenci pa so tisti, ki ga vsak dan opazujejo in ocenjujejo. In čeprav bi kdo pomislil, da učenci na razredni stopnji osnovne šole še ne vedo, kaj je to neverbalna komunikacija, ga lahko hitro postavim pred dejstvo z vprašanjem: Kako pa potem otrok ve, kdaj je učiteljica dobre volje in kdaj slabe? Zakaj že prvošolci staršem pripovedujejo, da je bila učiteljica danes tako prijazna ali pa morda tečna? Tega jim sama prav gotovo ne pove. Vse to in še več lahko že majhen otrok razbere iz obrazne mimike, pogleda, govora, gibanja telesa...

Z razvojem šolstva, predvsem s prehodom na množično šolstvo, se je tudi v procesu poučevanja spremenila učiteljeva in učenčeva komunikacija. Danes en sam učitelj poučuje veliko otrok, za katere je odgovoren in jih mora ves čas pouka ne samo poučevati, ampak jih tudi voditi in kontrolirati (predvsem njihovo obnašanje, delo, motivacijo).

Začetno in današnje "množično šolstvo" se zelo razlikuje. Včasih so imeli učitelji veliko več možnosti za avtoritativno obnašanje (telesna kazen), bili so daleč nad učenci. Danes se odnos vse bolj spreminja v smeri prijateljstva in zaupanja med učiteljem in učencem. Žal pa se v zadnjem obdobju celo učiteljeve dobronamerne poteze vzamejo za slabe. V mislih imam situacijo, ko učitelj/-ica prvošolca stisne k sebi, ga potolaži in mu da občutek toplote ter zaupanja. Glede na vse zakone o zaščiti in nedotakljivosti otrok, se najdejo starši, ki to gesto vzamejo kot nezakonito

izkoriščanje otroka in z vsemi možnimi pravnimi elementi oblatijo učitelja/-ico. Ta pa je želel/-a ponuditi otroku tisto toplino, za katero so ga pikolovski starši že od majhnih nog prikrajšali.

Na neverbalno komunikacijo pa bi morali veliko bolj paziti tudi učitelji, ki so vsak dan, vsako uro izpostavljeni in na ogled postavljeni vsaj dvajsetim parom oči. Zavedati bi se morali, da učence čisto nič ne zanimajo njihovi vsakdanji problemi in težave, ampak da želijo le novo znanje ali pomoč pri reševanju svojih težav.

Učitelj mora biti pozoren na zunanji izgled (obleka, ličenje), ki ne sme biti izživalen ali zanemarjen. Paziti mora tudi na obnašanje, obvladovanje osebnega prostora (kriljenje z rokami), hojo, način govora (hitro/počasi, tiho/glasno, nizko/višoko) in druge dejavnike neverbalne komunikacije.

Žal imam občutek, da je premalo učiteljev, ki se zavedajo pomembnosti neverbalne komunikacije pri poučevanju. Treba bi se bilo pogovarjati o tem, učitelji bi morali hospitirati pri sodelavcih in jih opozoriti na pozitivne in negativne stvari, ki se dogajajo pri njihovi uri. Opazovani učitelj pa bi moral kritiko sprejeti kot pozitivno, ki lahko predvsem izboljša njegovo delo in ne kot kritiziranje sodelavcev.

Mene je kup knjig, razmišljanje o neverbalni komunikaciji in pogovor o tem s sodelavkami pripeljal do tega, da se vsak dan po končanem pouku zamislim in razmislim o svoji verbalni in neverbalni komunikaciji. Sem učencem dala tisto, kar so želeli in potrebovali ali so občutili, pa čeprav samo za kanček, tudi mojo napetost, nepotrepljivost, razdraženost?! Upam, da je tega slednjega zelo malo. Najbolje bi bilo, da bi o tem povprašali učence in njihove starše.

LITERATURA

1. Barker, Larry: Communication. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey 07632, 1997.
2. Birkenbihl, Vera F.: Sporočila govornice telesa. Center za tehnološko usposabljanje, Ljubljana, 1999.
3. Brajša, Pavao: Pedagoška komunikologija. Školske novine, Zagreb, 1993.
4. Furlan, Ivan: Učenje kot komunikacija. DZS, Ljubljana, 1972
5. Hayes, Nicky: Psihologija. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1998.
6. Jelenc, Dora: Osnovna vedenja o komunikaciji. Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1998.
7. Leksikon Cankarjeve založbe, Ljubljana, 1984.
8. Neill, Sean: Neverbalna komunikacija u razredu. Educa, Zagreb, 1994.
9. Pease, Allan: Govornica telesa. Mladinska knjiga, Ljubljana, 1997.
10. Rutten-Saris, Marijke: Porajajoči se jezik telesa. Hogeschool Nijmegen, Nizozemska, 1992.
11. Komunikacija in jezikovna kultura v šoli. Zbornik. Pedagoška akademija Ljubljana, Ljubljana, 1990.

Nekateri vidiki odnosne komunikacije učitelj – učenec v luči nekaterih psihodinamičnih teorij

Strokovni članek

UDK 371.32:316.77

DESKRIPTORI: učitelj, učenec, medosebni odnosi, psihodinamika

POVZETEK – Za uspešno sodelovanje med ljudmi je komunikacija izrednega pomena, saj med govornici ustvarja primerno klimo, ki omogoča pozitivne rešitve. Komunikacija pa je odvisna od mnogih dejavnikov, tako zunanjih kot notranjih, ki se med seboj prepletajo in drug na drugega učinkujejo. Glede na različne povezave in kombinacije so nastale nekatere psihodinamične teorije, ki proučujejo interakcijo in komunikacijo. Komunikacija je umetnost, ki zajema več vrst odnosov. Odnos med učiteljem in učencem temelji na racionalni bazi, ki je objektivna in hierarhično pogojena. Poleg profesionalnega odnosa med njima vlada tudi osebni odnos s subjektivnimi teorijami, stališči, mnenji, izkušnjami in pričakovanji. Na to razumsko podlago pa se močno veže emocionalna, ki prispeva k ugodni čustveni klimi, potrebni za spontano interakcijo.

Professional paper

UDC 371.32:316.77

DESCRIPTORS: teacher, student, interpersonal relations, psychodynamics

ABSTRACT – For successful co-operation among people communication is a very important element. It contributes to a pleasant atmosphere that brings about positive solutions. Communication depends on several factors – internal and external ones which are interwoven and influence one another. Different combinations and connections gave origin to several psychodynamic theories, which study interaction and communication. Communication is an art based on several kinds of relations. Relation teacher – student is based on a rational basis of an objective nature resulting from a hierarchical relationship. Besides the professional relationship between teacher and student, there is also a personal one, which is highly important. It is characterised by subjective theories, opinions, expectations and experience. The emotional basis, on the other hand, contributes to a favourable atmosphere necessary for spontaneous interaction.

1. Uvod

“V življenju vsakega človeka so nekateri medosebni odnosi še posebej pomembni, imajo poseben čustveni pomen in pomenijo veliko za obstoj človeka. Navadno prestopijo ozke okvire samega odnosa in njih vzroki in posledice, pogoji in vplivi se razgrnejo daleč navzven zunaj njih samih, bodisi časovno, vertikalno (prej, pozneje) ali prostorsko horizontalno (tu, drugje). V zvezi s tem se najpogosteje omenjajo odnosi starši – otrok, učitelj – učenec, prijatelj – prijatelj... Našteti odnosi so po svoje čustveno nabiti, v njih se prepletajo racionalno in iracionalno, zavestni in podzavestni psihološki mehanizmi, meddoživljaji, projekcije, verbalna in neverbalna komunikacija, doživetje svoje lastne vrednosti itd.” (Brajša, 1985, str. 78)

2. Odnos, interakcija in komunikacija v psihodinamičnih teorijah

Da bi se proučevanja odnosa učitelj – učenec sploh lahko lotili, moramo najprej spoznati nekatere značilne opredelitve temeljnih pojmov odnosne psihodinamike, t.j. predmeta njenega proučevanja, odnosa, interakcije in komunikacije.

P. Brajša (1983, str. 29) opredeljuje predmet odnosne psihodinamike kot "...odnosno, komunikacijsko in odnosno obrambno vedenje človeka v njegovi lastni in družbenozgodovinski stvarnosti." To je pristop k ljudem kot bitjem z medsebojnimi odnosi, ki med seboj komunicirajo in drug drugega potrebujejo. Tri osnovna področja proučevanja so torej medsebojni odnos, komunikacija in potreba, pri čemer je za vsa tri naštetna področja značilno "...zavestno in podzavestno, navzven izraženo in potisnjeno, posredno in neposredno, racionalno in iracionalno, zunanje in notranje, kot posebna razsežnost."

Gre torej za pristop, ki proučuje človeka pod vplivom:

- poleg zavestnih tudi podzavestnih mehanizmov,
- dejavnikov iz prejšnjega razvoja osebnosti,
- prepletanja njegovega psihičnega življenja z biološkimi, socialnimi in kulturnimi dejavniki.

Vse to izhaja iz predpostavk, da se človek nenehno nahaja v odnosih z drugimi ljudmi, da se vseh svojih odnosov in oblik komuniciranja vedno ne zaveda, da se še manj zaveda večine svojih obrambnih mehanizmov in da je možno človekovo vedenje razumeti le, če ga opazujemo v odnosu z drugimi ljudmi.

"Kvaliteta človeka je odvisna od kvalitete njegovih odnosov z drugimi, od značilnosti njegove komunikacije z okoljem in od stopnje enakopravne recipročnosti v tem, ko uporablja druge ljudi zato, da zadovoljuje svoje lastne medosebne potrebe." (Brajša, 1983, str. 30)

3. Odnos učitelj – učenec

Pri obravnavanju odnosa učitelj – učenec bom upoštevala vse navedene predpostavke. M. Bratanič (1991) v delu Mikropedagogija razmišlja o odnosih v vzgojno-izobraževalnem procesu. Meni, da je medosebni odnos tisti mikroelement vzgojnega dogajanja, od katerega zavisi uspešnost vzgojnega delovanja. Je kompleksen pojav, ki se ga ne da v celoti racionalizirati in pojasniti, saj obstajata v njem dva nivoja nezavednega: intrapersonalno in interpersonalno.

Če sprejmemo takšno izhodišče, potem sledi, da se najodločilnejši dejavnik vzgojno-izobraževalnega procesa izmika naši zavesti in da njegova uspešnost zavisi od tistih nevidnih, nezavednih, iracionalnih moči, ki delujejo v polju medosebnega

odnosa. Iz tega sledi paradoks: uspešnost vzgoje kot zavestne dejavnosti zavisi od delovanja nezavednih sil.

Spoznati medosebni odnos še ne pomeni tudi obvladovati ga, zato učitelju ne zadostuje samo znanje, marveč gre najprej za umetnost vedenja, spretnost vzpostavljanja in ohranjanja medosebnih odnosov (Bratanič, 1991).

Konsekvence takšnega pristopa so za teorijo in prakso vzgojno-izobraževalnega dela zelo pomembne. Najprej si oglejmo nekatere opredelitve odnosa.

M. Bratanič (1991) opredeljuje odnos kot zapleten dinamični proces v paru ali skupini, ki določa vedenje oseb, ki v njem sodelujejo. Če prenesemo opredelitev na področje vzgoje in izobraževanja, gre za proces, ki se vzpostavlja med vzgojiteljem in gojencem, učiteljem in posameznim učencem ali razredom kot celoto.

P. Brajša razlikuje več vrst odnosov:

1. *Neposredni in posredni odnosi.* Za prve je značilno neposredno ali direktno srečanje z drugim človekom, pri čemer nam ta ne služi za zadovoljitev nekih potreb, temveč ga sprejmemo takšnega, kot je. Pri posrednih odnosih nastopa indirektnost, potreba po drugem zaradi nečesa ali nekoga drugega.
2. *Dosedanji, sedanji in prihodnji odnosi.* Pretekli odnosi vplivajo na sedanje in tudi prihodnje, moč vpliva pa je odvisna od osebe, s katero smo bili v odnosu, obdobja, v katerem so se dogajali (vpliv zgodnjih obdobij človekovega osebnostnega razvoja), njihove konfliktnosti in travmatičnosti in stopnje razrešenosti teh konfliktov v prejšnjih odnosih.
3. *Zunanji in notranji odnosi.* Pretekli odnosi, ki so bili zaradi česar koli konfliktni, nerazrešeni, nedokončani, vendar za nas eksistenčno pomembni in čustveno obremenjeni, so bili potisnjeni, izrinjeni, internalizirani in se v nas spreminjajo v nekaj, kar še naprej deluje in aktivno vpliva na naše dejanske sedanje interpersonalne odnose. Tako se zunanji odnosi na nek način spreminjajo v notranje.
4. *Zavestni in podzavestni odnosi.* Odnosi, v katerih smo nekoč bili, so zaradi konfliktov izrinjeni v podzavest in delujejo v sedanjem zunanjem; tako bi lahko obstoj podzavestnega pri človeku pojasnili s prejšnjimi odnosi.
5. *Statični in razvojni odnosi.* Vsak posamezen odnos in vsak človek kot odnosno bitje ima svoja razvojna stanja, katera lahko, vendar ni nujno, preživi. Tako obstaja možnost, da se zadrži samo na enem od njih ali pa se vrača na enega od njih.
6. *Prijetni in neprijetni odnosi.* Govorimo lahko o časovnem (trenutek in trajanje), vsebinskem (podobnost in različnost), prostorskem (bližina in oddaljenost), dinamičnem (spodbujanje in umirjanje), čustvenem (frustriranje in zadovoljevanje potreb) in razvojnem (progresivno in regresivno) odnosu, glede na odnosne polarnosti.
7. *Odnosi z utrjenim in premičnim položajem subjekta in objekta.* Pri odnosih z utrjenim položajem udeleženca odnosa ne moreta spreminjati svojih pozicij, sta fiksirana, kar vodi v izkoriščanje in odvisnost.

8. *Subjektivno doživeti in objektivno obstoječi odnosi.* Tuj odnos do nas v vsakdanjem življenju dojemamo selektivno, delno in nepopolno, dajemo mu pomen, za katerega ni nujno, da ustreza resničnemu namenu in motivom našega partnerja. Tako selektivno dojetemu in subjektivno interpretiranemu odnosu dodamo še projekcije in podobno, s katerimi lahko resničnost odnosa povsem popačimo. Rešitev je v svobodni verbalizaciji doživljanja.

9. *Medosebni odnosi z enakim in različnim doživetjem vrednosti svoje lastne osebnosti tistih, ki so v odnosu.* Gre za doživetje sebe v odnosu do drugih, pri čemu šele doživljaj enake vrednosti omogoča enakopravno izmenično zavzemanje položaja subjekta in objekta.

M. Bratanić (1991, str. 37) izpostavlja naslednje značilnosti odnosov:

- interakcijo,
- recipročnost,
- cirkularno stimuliranje in
- delovanje nezavednega.

Čeprav so navedene značilnosti lastne odnosom nasploh, so njihove zakonitosti v vzgojno–izobraževalnem procesu še posebej pomembne.

Odnose lahko razdelimo na osebne in profesionalno–družbene.

Odnos učitelj – učenec sodi med profesionalno–družbene odnose, saj vstopita učitelj in učenec v odnos z jasno določenim ciljem, ki je racionalen, neodvisen od medosebne privlačnosti in objektivni ter kot tak pogojuje tudi trajnost odnosa. Odnos je hierarhičen, kar pogojuje obstoj latentne agresivnosti in napetosti med učiteljem in učencem. In končno je odnos učitelj – učenec javen (Bratanić, 1991, str. 34-35).

4. Interakcija – komunikacija

Značilnost medsebojnih odnosov je interakcija, ki se kot aktualen proces odraža v medosebnem delovanju oseb, ki obojestransko določajo svoje vedenje na temelju stališč, ki jih oblikujejo ena od druge (Bratanić, 1991, str. 76). Vedenje ene osebe v odnosu je vedno pogojeno z vedenjem druge osebe, pri čemer je to medosebno vplivanje rezultat izoblikovanih stališč o sebi in drugi osebi, pogojenih z zakonitostmi oblikovanja stališč. Preprosto povedano, ni odnosa brez interakcije, tako kot ni interakcije brez vplivanja.

Pri odnosu učitelj – učenec razlikujemo oblike komunikacije glede na organizacijsko obliko, v kateri se učni proces odvija: individualno, parno, skupinsko, oz. glede na število učencev, ki so v odnosu z učiteljem (Bratanić, 1991, str. 82).

Ko komuniciramo, prenašamo na drugega določeno sporočilo, vsebino in hkrati določamo svoj odnos do tega sporočila in do tistega, ki mu to sporočamo. Pri tem je možno razlikovati med štirimi situacijami (Brajša, 1983, str. 43):

- razhajanje v vsebini, vendar brez škode za odnose;
- strinjanje z vsebino, razhajanje na nivoju odnosov;
- zamenjevanje obeh nivojev zaradi načelnega nasprotovanja;
- dvom o zaznavah na vsebinskem nivoju zaradi strahu pred porušenjem odnosov.

Odnos pogojuje tudi zaporedje komunikacijskih tokov: pogosto naše vedenje do druge osebe ni reakcija na njeno obnašanje do nas, marveč obratno, njeno vedenje je reakcija na naše obnašanje. Tako je različna interpretacija določenega interpersonalnega dogajanja pri udeležencih odnosa lahko razlog interpersonalnega konflikta.

Učitelj in učenec delujeta v medosebnem odnosu vsak kot celovita in svojevrstna osebnost, pri čemer je njun odnos hkrati osebni in profesionalno–družben. Vedenje vsakega od njiju je pogojeno z osebnostjo in vedenjem drugega. Med osebnostne vplive bi lahko prištevali učiteljeve in učenceve subjektivne teorije, stališča, pričakovanja, izkušnje v najširšem smislu; med vplive, ki jih pogojuje njuno medsebojno vedenje, pa vse interakcije in komunikacije, ki se v odnosu pojavljajo. V odnosu imajo odločilno vlogo nezavedni mehanizmi intrapersonalnega in interpersonalnega funkcioniranja, katerih pojavljanje je v veliki meri odnoso pogojeno (Brajša, str. 43-44).

V odnosu med učiteljem in učencem ni mogoče zanikati interakcije in komunikacije, pri čemer pa je udobnost in uspešnost odnosa odvisna od tega, v kolikšni meri medosebno vedenje obvadujejo nezavedni mehanizmi.

Odnos med učiteljem in učencem v idealizirani projekciji humanizacije in demokratizacije vzgojno–izobraževalnega procesa bi v luči odnosne psihodinamike lahko predstavili s pomočjo desetih značilnosti odnosov med ljudmi:

1. Priznavanje različnosti.
2. Recipročnost odnosov.
3. Omogočanje individualizacije.
4. Dajanje in sprejemanje povratnih informacij.
5. Priznavanje konfliktov.
6. Priznavanje simetričnosti in komplementarnosti v odnosih.
7. Razlikovanje med komunikacijo vsebine in komunikacijo odnosa.
8. Preprečevanje double bind situacije.
9. Odsotnost sleherne mistifikacije.
10. Odsotnost nehotene in nevrotične zlorabe drugega (Brajša, 1983, str. 82-118).

5. Emocionalni faktor komunikacije – empatija

Vpliv emocionalnosti v medosebnem odnosu izraža izreden pomen čustev simpatije in antipatije. Prvo čustvo omogoča spontano in naravno interakcijo ter komunikacijo, medtem ko ju antipatija zavira. Ti dve čustvi nista samo trenutni, temveč močno sovplivata na razvoj stališč.

Zahteva po pozitivnih emocionalnih stališčih in čustveno naklonjeni socialni klimi v razredu, oz. v odnosu učitelj – učenec, je upravičena tudi z dejstvom, da če učitelj pokaže naklonjenost učencu, tedaj se bo po pravilu pojavila tudi naklonjenost do njega. Dalje, vedenje in postopke osebe, za katero čutimo, da nam je naklonjena in kateri smo naklonjeni mi, bomo razlagali popolnoma drugače kot postopke in vedenje osebe, ki ji nismo naklonjeni.

Pomen emocionalnih faktorjev izpostavlja tudi I. Furlan (1984, str. 61) v zvezi z razvojem pozitivnega emocionalnega odnosa do učenja. Opozarja na fiziološko pogojenost čustvovanja (povezanost čustvovanja z živčnim sistemom, možgani itd.) in na njihovo socializiranost, kot rezultata učenja. Poudarja, da je najmočnejši dejavnik razvoja emocionalno pozitivnega odnosa do učenja doživetje uspeha na eni in ravnanje učiteljev na drugi strani.

Večina psihologov in pedagogov poudarja zahtevo po takšnem pristopu k učencu, ki bo združeval vse tri komponente (emocionalno, kognitivno in konativno); v tej zvezi se najpogosteje uporablja pojem empatije. Opredelili bi jo lahko kot spoznavno–emocionalno sposobnost vživljanja v položaj druge osebe in gledanje na svet z njenimi očmi (Bratanić, 1991, str. 61). Empatija vključuje kognitivno–intelektualne komponente ter afektivno–emocionalne komponente.

V naši pedagoški literaturi se sposobnost empatije poudarja v zahtevi po diferenciranem in individualiziranem pouku, ki predpostavlja dobro poznavanje učencev in upoštevanje didaktičnih načel. Pri tem ostaja večina razmišljanj na zahtevi po kognitivnem spoznavanju učencev. Za prepoznavanje učenčevega čustvovanja in nezavednih motivov njegovega vedenja se mora učitelj prav tako usposobiti.

O uspešnosti učiteljev, vzrokih neučinkovitosti in možnih rešitvah razmišlja tudi T. Gordon (1983, str. 8), ki poudarja, da je namen njegovega pristopa trening, ki naj učitelju razvije spretnosti komunikacije, za katero meni, da ni tako zapletena, da se je ne bi mogel naučiti vsak učitelj, tako pač kot vrste drugih spretnosti – od šivanja, smučanja ali igranja na kakšen instrument. V nadaljevanju izpelje model komuniciranja, ki temelji na jeziku sprejemanja, aktivnem poslušanju in JAZ-sporočilih. Pri tem pa opozarja: "Za to, da učitelj lahko uporabi tehniko aktivnega poslušanja, mora imeti določena stališča. Brez njih bo aktivno poslušanje izpadlo umetno, kot manipulacija." Gre torej za več kot obvladovanje spretnosti, gre za spreminjanje učiteljevih stališč, za zahtevo, ki bi jo komaj lahko imenovali trening.

Jezik sprejemanja, ki ga predlaga Gordon (1983), bi naj učitelja sprostil prevelikih idealiziranih pričakovanj in mitov o idealnem učitelju, zaradi katerih je s svojim delom nezadovoljen, in mu omogočil, da je v razredu enostavno človek, do česar ima vso pravico. Hkrati pa ponovno opozarja, da nekoga sprejemati, pomeni preprosto imeti ga rad. Pri tem ne gre le za to, da obstaja taka čustvena naravnost nekje v človeku, ampak mora biti aktivno izražena. Še več, od učitelja zahteva terapevtski pristop do učenca, nalaga mu torej novo in spremenjeno pozicijo, čeprav utemeljuje spremenjene odnose kot odnos dveh tovarišev, prijateljev. Tak učitelj je lahko preprosto človek le, če ima v celoti izoblikovana ustrezna stališča, nikakor pa ni mogoče izpolniti Gordonovih zahtev, če jih razumemo zgolj kot razvijanje spretnosti oz. obvladovanje tehnike. Da gre pri Gordonovem izvajanju za spreminjanje učiteljevih stališč in ne usvajanje tehnik, potrjuje tudi njegovo poudarjanje iskrenosti učiteljevega sprejemanja, saj je vsako sprenevedanje neuspešno. Za dejanji morajo torej stati ustrezna stališča in prepričanja. Končno potrjuje povedano tudi avtor sam, ko pravi, da so učitelji, ki so se udeležili treninga, spremenili svoja stališča in svoje vedenje v celoti.

6. Zaključek

Če se oprem na Watzlawickovo misel, da ni mogoče ne komunicirati, potem sledi, da sta učitelj in učenec v trenutku, ko stopita v medosebni kontakt, v intenzivnem vzajemnem vplivanju, ki poteka preko verbalnega in neverbalnega. Njuna medosebna interakcija nenehno vpliva na njuno spoznavanje, čustvovanje, vrednotenje in akcijsko delovanje ter se pri tem poslužuje raznovrstnih posredovalnih poti.

LITERATURA

1. Brajša, P.: Vodenje kot medosebni proces, Center za samoupravno normativno dejavnost pri DDU Univerzum, Ljubljana, 1983.
2. Brajša, P.: Splošna psihodinamika samoupravnega vedenja, Delavska enotnost, Ljubljana, 1985.
3. Bratanić, M.: Mikropedagogija, Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja, Školska knjiga, Zagreb, 1990.
4. Furlan, I.: Primijenjena psihologija učenja, Školska knjiga, Zagreb, 1984.
5. Gordon, T.: Trening večje učinkovitosti za učitelje, Svetovalni center, Ljubljana, 1983.
6. Jelenc, Z.: Svetovalno delo pri vzgoji in izobraževanju odraslih, DDU Univerzum, Ljubljana, 1982.
7. Labinowicz, E.: Izvirni Piaget: mišljenje – učenje – poučevanje, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1989.
8. Marentič-Požarni, B.: Nova pota v izobraževanju učiteljev, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1987.

9. Pediček, F.: Usmerjanje v vzgoji in izobraževanju, Pedagoško teoretični vidik, DDU Univerzum, Ljubljana, 1985.
10. Strmčnik, F.: Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije s pomočjo Izobraževalne skupnosti Slovenije, Ljubljana, 1987.

Je učenje drugega tujega jezika res lažje?

Strokovni članek

UDK 372.880

DESKRIPTORJI: učenci, večjezičnost, občutek za jezik, prvi tuji jezik, drugi tuji jezik, učne strategije

POVZETEK – Pričujoči članek želi pokazati, da je učenje vsakega nadaljnega tujega jezika lažje, če znamo pouk pravilno oblikovati. Učenec, ki se uči drugega tujega jezika, je običajno starejši in zrelejši, zato lahko pouk kritično sooblikuje, učitelj pa naj mu pomaga, da bo gradil na že pridobljenih izkušnjah. Ker se učne strategije pri učenju jezikov bistveno ne razlikujejo, naj se učitelj in učenec pri drugem ali tretjem tujem jeziku poslužita tega in izpopolnita že usvojene strategije. Učitelj lahko z oblikovanjem ustreznih vaj izkoristi tudi sorodnost nekaterih jezikov, kot sta npr. angleščina in nemščina. Tesno sodelovanje med učitelji tujih jezikov na šolah rodi boljše rezultate.

Professional paper

UDC 372.880

DESCRIPTORS: students, multilingual dimensions, feeling for language, first and second foreign language, learning strategies

ABSTRACT – The intention of the present article is to show that studying any language beyond mother tongue is easier provided it is taught correctly. A student who learns the second foreign language is usually older and wiser, that is why he is capable of critical co-operation in the process of language learning. The teacher is expected to help him/her in order to be able to build on his/her previous experiences. In language learning, strategies do not basically differ. When learning the second or third foreign language, the teacher and the student should make use of strategies applied previously. The teacher can prepare appropriate exercises and make good use of the languages that are closely related, for ex.: English and German. Close co-operation among the teachers of foreign languages can bring about better results.

1. Uvod

Leto 2001 je bilo razglašeno za mednarodno leto jezikov. V današnjem svetu igrajo jeziki in medkulturno razumevanje že od otroštva dalje zelo pomembno vlogo. Skoraj samo po sebi umevno je, da mora vsak človek obvladati vsaj en svetovni jezik in razumeti še kakšnega. Že otroci se morajo orientirati v večjezičnem svetu. Vsa ta dejstva pa nas postavljajo pred nekaj ključnih vprašanj: kdaj začeti otroke učiti tujih jezikov, katere jezike jih učiti in na kakšen način.

Neizpodbitno dejstvo je, da se je angleščina v zadnjih desetletjih dokončno uveljavila kot globalno komunikacijsko sredstvo in prvi oz. svetovni jezik. Znanje angleščine je postalo splošna izobrazba vsakega Zemljana. Iz tega sledi, da se v večini neangleško govorečih dežel učijo angleščine kot prvega tujega jezika.

V mnogih državah začenjajo z učenjem angleščine že zelo zgodaj, temu nekaj let za tem pogosto sledi pouk drugega tujega jezika. Druga, novejša možnost pa je, da otroke že zelo zgodaj soočimo z več jeziki z namenom, da bi jih napravili občutljive za jezike, kar pa ne pomeni, da začnemo sistematično poučevati več jezikov hkrati. Pod okriljem pariške Sorbone se je razvil projekt Eulang (Sokrates – Lingua – Projekt), ki združuje univerze in raziskovalne inštitute iz Italije, Francije, Avstrije in Švice. Ta projekt izvaja programe z otroki v starosti od 8 do 11 let. Njihov cilj je vzbuditi v otrocih občutek za večjezičnost. Otroci naj bi bili bolj odprti za jezikovno in kulturno raznolikost ter bolj motivirani za učenje tujih jezikov, ne glede na to, s katerim bodo začeli. Otroci zgodaj razvijejo miselne, metajezikovne in komunikacijske spretnosti, kar jim olajša kasnejše sistematično učenje tujih jezikov, oziroma naj bi bili tu bolj uspešni. Bistvena značilnost tega projekta je, da se vedno pojavi več jezikov istočasno. Projekt je dokaj mlad in njegovi rezultati se bodo pokazali šele v nekaj letih. Prav gotovo pa je res, da otroka, ki se že zelo zgodaj sreča z več jeziki (pa čeprav gre za nekaj preprostih igric z osnovnim besediščem), obvarujemo pred začetnimi strahovi ob soočenju s poukom prvega tujega jezika. Iz vsega povedanega sledi, da je pomembno, da učenje jezikov poteka povezano.

S šolskim učenjem prvega tujega jezika začenjamo pri nas nekje v osnovni šoli. Na številnih šolah je to angleščina, ki ji ponekod v nekaj letih sledi še poljuben drugi tuji jezik. Že zdavnaj so bila ovržena zmotna mišljenja raziskovalcev šestdesetih let, ki so svarili pred zmedo pri učenju več tujih jezikov. Ugotavljali so, da se pri pouku drugega tujega jezika pojavljajo številne napake, ker učence moti poleg materinščine še prvi tuji jezik. Poudarjali so predvsem negativen aspekt učenja več jezikov in pri tem popolnoma zanemarili, celo spregledali, številne pozitivne strani. Zato so svetovali pouk jezikov tako časovno kot tudi metodično didaktično ločiti. Šele kakšnih dvajset let kasneje so se začeli oglašati zagovorniki pozitivnih plati (Hufeisen, 1999). Z leti se je razvilo čisto samostojno raziskovalno področje, ki se ukvarja samo s fenomenom drugačnosti poučevanja drugega tujega jezika. Osnovna ideja je, da je učenje jezikov med sabo tesno povezano, iz česar sledi, da bi učenec pri učenju drugega tujega jezika moral biti na nek način bolj uspešen.

2. Karakteristike pouka drugega tujega jezika

Analizirajmo torej pouk drugega tujega jezika in poiščimo smernice, katerih naj bi se držali učitelji, ki ta jezik poučujemo, če hočemo biti skupaj z učenci uspešnejši!

Najprej se nam gotovo postavi vprašanje, zakaj posegati nazaj po prvem tujem jeziku. Postavimo se v vlogo učenca, opazujmo učni proces iz perspektive tistega, ki se jezika uči, opazujmo, kaj se dogaja v njegovi glavi!

Kdor se uči drugega tujega jezika, se namreč dotakne vseh že usvojenih jezikovnih elementov, aktivira dotedanje izkušnje iz jezikovnega procesa pri prvem tujem jeziku. Očitno je znanje jezikov v glavi povezano. Če smo se že učili tujega jezika, gotovo že vemo, kakšen učni tip smo, oziroma kako se najhitreje česa naučimo.

Učenci, ki začenjajo z drugim tujim jezikom, običajno niso več otroci. To so mladostniki, skorajda odrasli ljudje, ki se močneje orientirajo na miselni proces. Gre za zavestno učenje, pri katerem je učenec sam zelo aktiven: razmišlja, analizira, primerja, tvori hipoteze, odkriva zakonitosti, analizira zaključke... Od pouka prvega tujega jezika prinese s sabo izkušnje, ki jih lahko zdaj s pridom uporabi. Seznanjen je z določenimi tipi vaj in potekom učenja. Na to se lahko zdaj nasloni in razširi, seveda če ga učitelj zna k temu spodbuditi in mu pomagati.

Iz povedanega sledi, da bi moral učitelj imeti pregled nad učnimi metodami pri prvem tujem jeziku, kajti učne strategije se pri drugem bistveno ne razlikujejo. Poleg tega je za drugi jezik v primerjavi s prvim v šoli nasploh na razpolago manj časa. To pa pomeni pospešen učni tempo (več snovi za eno učno enoto, bolj koncentrirana razlaga, intenzivnejše vaje...). Poučevanje naj bo zato bolj ekonomično, k čemur prispevajo tudi učenci sami s svojimi izkušnjami s prvim tujim jezikom. Že pri prvi učni enoti drugega tujega jezika moramo ustvariti prijetno vzdušje, odpraviti strahove in učence opozoriti na predznanje in izkušnje, ki jih s tujim jezikom že imajo. Učenec se mora zavedati, da ga ne čaka nova situacija in da je zaželeno, da sam zavestno, aktivno, konstruktivno in kritično sooblikuje celoten učni proces. Morda je dobrodošlo, če učitelj na začetku predstavi tudi sebe kot bivšega učenca, kako se je učil, opiše svojo učno pot, svoje priljubljene učne strategije... To naj motivira učence, da razmišljajo o tem, kako so se sami doslej učili prvega tujega jezika, katere strategije so uporabljali pri pouku... Večina učencev o tem doslej verjetno ni razmišljala.

2.1. Učne strategije

Pod pojmom učna strategija razumemo načrt, ki spodbuja učni in miselni proces. S tem, ko spodbuja razumevanje, pomnjenje in kreativno rabo tujih oblik, besed, struktur (Rieger, 1999, str. 12). Nedvomno imajo vsi učenci neke izkušnje, ne znajo pa jih definirati in ovrednotiti. Skupaj z učiteljem naj te strategije poimenujejo, opišejo, ovrednotijo in analizirajo dobre in slabe strani. Nadalje lahko posamezne strategije označimo kot bolj ali manj primerne za določen učni tip oziroma za učenje specifičnega področja (npr. strategije za učenje besed, za slovnico, komunikacijske strategije, strategije za bralno razumevanje...).

Učence je treba privedi do tega, da se teh strategij zavedo, da jih znajo vrednotiti ter jih pri učenju novega tujega jezika začno zavestno uporabljati, jih po potrebi spreminjati, razširjati, dopolnjevati in prilagajati različnim učnim situaci-

jam. Če se zavemo že obstoječega znanja in poskušamo novo navezati na že znano, to brezpogojno prispeva k uspešnejšemu pouku in pripomore k večji avtonomiji učencev.

Zadnje čase teoretiki zelo poudarjajo vedenje o učenju jezikov in uporabo refleksije. Ko govorimo o navezovanju na predhodne izkušnje, ne izključujemo možnosti, da so bili učenci priče ne najbolj kvalitetnega pouka prvega tujega jezika. V takem primeru je treba postopoma učence odvaditi od slabih navad, oz. neučinkovite strategije čimprej zamenjati z novimi, boljšimi.

Razlike med strategijami pri učenju prvega in drugega tujega jezika sicer obstajajo, vse pa govori v prid drugega jezika. Pri starejših učencih npr. lahko določene strategije veliko prej uvedemo (strategije za sistemizacijo, za generalizacijo). Vemo tudi, da so take in podobne aktivnosti nekoč že bile izvedene, prvič pri učenju materinščine, drugič pri učenju prvega tujega jezika. Ker se pri drugem tujem jeziku prej pričakuje učenčeva popolnejša neodvisnost od učitelja, igrajo strategije za samostojno in neodvisno učenje tu večjo vlogo.

Naloga učitelja je, da od prve do zadnje učne ure v enakomernem časovnem razmaku vključi vadbo različnih strategij v učni proces. Pod vadbo strategij si razlagamo predstavitve, vajo in evalvacijo. Samo na ta način lahko postanejo dobra podlaga za uspešno samostojno učenje. Pri pouku naučenih strategij naj se jih učenec poslužuje doma pri samostojnem učenju. Učitelj mora pomagati najti njim in tekoči snovi najboljšo strategijo in njeno uporabo z njimi dovolj vaditi.

2.2. Učna snov

Glede na to, da je v Sloveniji zelo pogost vzorec angleščina kot prvi tuji jezik in kot drugi nemščina, se bom pri obravnavani problematiki v nadaljnjem tekstu osredotočila na ta dva jezika. Kot germanska jezika sta si v mnogočem sorodna. To se izraža najprej v besedišču (še zlasti na elementarnem področju, torej pri besedišču na začetni stopnji), v obeh jezikih najdemo kopico internacionalizmov, kjer nastopijo razlike le v pisavi in izgovorjavi.

Podobnosti med obema jezikoma lahko pri učenju nemščine za angleščino dajejo navdih številnim vajam in nalogam z vseh področij jezikovnega sistema: besedišče, izgovorjava, pisava, slovnica... Kako torej oblikovati naloge in vaje, pri katerih nam bo angleščina v pomoč? S primerjanjem in analizo podrobnosti oz. razlik si učenec oblikuje odnose med materinščino ter prvim in drugim tujim jezikom. Spodbujati ga moramo, da zavestno aktivira vse svoje pridobljeno znanje in izkušnje, kar mu pomaga najti najustreznejšo strategijo. Zavestna uporaba obstoječega znanja angleščine pri nemščini pomeni, da npr. razumemo nek element nemškega jezika (besedo ali strukturo) s pomočjo analognega ključa tako, da si pomagamo z ustreznim angleškim izrazom. Miselni proces od enega k drugemu jeziku v tem primeru opisujemo kot aha-efekt (npr. v tekstu srečamo besedo *Knief*,

takoj dobimo asociacijo na *Knief* in ker je iz konteksta verjetno, da gre za del telesa, bo najverjetneje imela beseda isti pomen kot v angleščini, torej koleno). B. Hufeisen je sestavila abecedni seznam besed, ki so v angleščini in nemščini podobne in so zato primerne za hitro razširitev besednega zaklada (Hufeisen, 1994). To so splošni pojmi s področja bivanja, prostora, časa, kvalitete in kvantitete razmerij ter izrazoslovje iz specifičnih tematskih sklopov, npr. zdravje, učenje, prosti čas, delo, nakupi, okolje... Gre torej za to, da v spominu na enem mestu zberemo vse besede (v več jezikih), ki sodijo v isto elementarno izkustveno področje z namenom, da si jih čim lažje zapomnimo in jih hitreje najdemo. Pri oblikovanju takih zbirk besed v dveh ali treh jezikih nam pomagajo številne vaje (skice, slike, pari protipomenk...). Učence lahko opogumljamo s podatkom, da jim bo znanje angleščine velikokrat, zlasti pri bralnem razumevanju nemškega teksta, v pomoč (po Hufeisnovi približno 650 besed). Dokler ni učbenikov, ki bi gradili na povezavi pri učenju jezikov, moramo biti pri oblikovanju vaj sami dovolj kreativni. Pomembno je, da besed ne ponujamo izolirano (zgolj kot primerjavo), temveč morajo biti vedno vključene v kontekst. Učenci zbirajo in sortirajo angleške oziroma nemške izraze, razširjajo in dopolnjujejo nemško besedišče in v jezikovno primerjanje vključijo tudi materinščino. Zaradi številnih germanizmov v slovenščini je treba spodbujati učence, da iščejo sorodstvene vezi na relaciji: materinščina – prvi tuji jezik – drugi tuji jezik. Takšne vaje izostrujejo zavestno zaznavanje jezikovnih fenomenov, pospešujejo razvoj občutka za jezik in služijo pripravi na učenje nadaljnjih jezikov.

2.3. Negativna interferenca

Poleg velike pozornosti, ki jo ves čas posvečamo pozitivnemu transferu, ne smemo zanemariti negativne interference. Eden od primerov s tega področja so napačni prijatelji – besede, ki se v obeh jezikih glase podobno, imajo pa različen pomen. Na srečo teh besed ni ravno veliko (po Hufeisnovi približno 100). Znana primera zamenjave pri mojih učencih sta glagola *become* in *bekommen* (npr. *Ich moechte Aertzin bekommen / werden.*, *Can I become / get a beefsteak?*) in pa vprašalnici *wer* in *where*. Tudi razlike pri izgovorjavi včasih vodijo v napačno razumevanje. (npr: *Mir tut das Knie weh.* Napačno prebrano se to glasi: *Mir tut das nie weh.*)

3. Zaključek

Prepričana sem, da se je že vsakemu učitelju kdaj zgodilo, da je kateri od učencev obupano potožil, da se tega ne bo nikoli naučil, da tega enostavno ne more in ne more razumeti... Ko pridemo v takšno situacijo, učitelj drugega tujega jezika mora opogumljati učenca in da bi odpravil frustracijo, ga poskuša opozoriti na njegove izkušnje: Kako si pa to rešil pri angleščini, si imel podobne težave,

kakšne učne strategije si uporabil...? Sem mnenja, da bi učitelji tujih jezikov morali več kooperirati, morali bi se medsebojno obveščati o napredku pri posameznih učencih v prid boljših rezultatov pri obeh jezikih. Zdi se mi, da je takega sodelovanja na naših šolah ponekod še premalo. Sicer pa bo do pouka, ki bo gradil na medsebojnih zvezah med jeziki, verjetno preteklo še precej časa. V večini dežel namreč pouk angleščine in nemščine poteka še precej nepovezano. Številni učitelji ne razpolagajo z zadostnim znanjem angleščine oz. drugih jezikov in nenazadnje tudi učbenika, ki bi pri načrtovanju in oblikovanju pouka izhajal iz zaporedja angleščina pred nemščino, doslej še ni nobenega.

Leta 2001 bo v Luzernu potekalo mednarodno zasedanje učiteljev nemščine, katerega tema bo učenje nemščine kot drugega tujega jezika znotraj konceptov k večjezičnosti. Mogoče bomo kmalu priča novi generaciji učiteljev, ki bo izhajala iz prepletanja različnih tujih jezikov?

LITERATURA

1. Berger, M.C., Colucci, A.: Übungsforschlaege fuer Deutsch nach Englisch, Fremdsprache Deutsch, št. 1/1999, str. 22-25.
2. Hufeisen B.: Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Klett Edition Dutsch, Muenchen, 1994.
3. Hufeisen B.: Deutsch als zweite Fremdsprache, Fremdsprache Deutsch, št. 1/1999, str. 4-6.
4. Macaire, D.: Erziehung der Kinder zur Mehrsprachigkeit: Wahn oder Sinn? Fremdsprache Deutsch, št. 1/1999, str. 48-49.
5. Stankulowa, K.: Spielerisch Idiome lernen – auf Deutsch und auf Englisch, Fremdsprache Deutsch, št. 1/1999, str. 50-51.

Računalnik kot rehabilitacijski pripomoček

Strokovni članek

UDK 376.4:681.3

DESKRIPTORI: računalnik kot rehabilitacijski pripomoček, poslušanje, slušno razločevanje, pozorno poslušanje z razumevanjem

POVZETEK – V prispevku predstavljamo možnosti uporabe računalnika kot rehabilitacijskega pripomočka za otroke s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami. Z uporabo računalnika kot rehabilitacijskega pripomočka za otroke z motnjami v duševnem razvoju pomagamo otrokom premostiti ovire, ki izhajajo iz njihovih primanjkljajev ter pri razvoju in urjenju določenih sposobnosti in spretnosti. Poudarjena je otrokova lastna aktivnost, ki je gibalno razvoja in učenja. Predstavljene so vaje za razvijanje in urjenje pozornega poslušanja navodil z razumevanjem, ki jih izvajamo s programom Slikar.

Professional paper

UDC 376.4:681.3

DESCRIPTORS: computer as a rehabilitation aid, listening, listening discrimination, attentive listening with comprehension

ABSTRACT – The article presents the possibilities of using the computer as a rehabilitation device for children with special educational needs. Children with disorders in mental development can be assisted in overcoming the obstacles resulting from their deficiencies and in the development and training of certain abilities and skills. The child's own activity is emphasised as it represents the motive power of development and learning. There is a computer program Slikar (Painter), which provides exercises for developing and training attentive listening to instructions with comprehension.

1. Uvod

Informacijska tehnologija postaja v današnjem času del vsakdana. Buren razvoj izobraževalne tehnologije ima za posledico, da se tudi na področju vzgoje in izobraževanja računalnik pojavlja kot enakovreden dejavnik pouka in nastopa kot učno sredstvo ali pripomoček v vseh ali samo nekaterih fazah vzgojno-izobraževalnega procesa.

2. Računalnik kot rehabilitacijski pripomoček, učno sredstvo in orodje v pomoč otrokom s posebnimi potrebami

V vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami lahko računalnik uporabljamo kot učno sredstvo, rehabilitacijski pripomoček ali pripomoček strokovnim delavcem za spremljanje otrokovega razvoja.

Kot učno sredstvo je računalnik odličen pripomoček tako strokovnim delavcem kot tudi otrokom. Strokovnim delavcem omogoča multimedijško podporo vzgojno izobraževalnega dela, otrokom pa predstavlja izredno motivacijsko sredstvo, saj jim omogoča učenje skozi igro ter v njim primernem tempu dela, ustvarjalno delo, lažjo komunikacijo, trening različnih miselnih, motoričnih, socialnih spretnosti, dostop do informacij. Otrokom omogoča aktivno sodelovanje z možnostjo samostojnega izbiranja, odločanja, reševanja problemov. Je priljubljeno sredstvo pri zapolnitvi prostega časa, učinkovit pri navduševanju otrok in mladostnikov za samoizobraževanje ter uporabo računalnika na različnih življenjskih področjih. Pri uporabi računalnika je izjemnega pomena sprotne kontrole rezultatov dela (takojšnja povratna informacija) in nagrada, kar spodbuja pozitivno doživljanje in krepi samopodobo.

Strokovni delavci lahko s pomočjo programske opreme pripravijo svoj program spremljanja razvoja, program za individualizirano načrtovanje dela, izvajanje individualiziranih programov in njihovo evalvacijo.

Kot *rehabilitacijski pripomoček* je računalnik že vrsto let v pomoč slepemu otroku pri komunikaciji z okolico in dostopu informacij preko Braillove tipkovnice, povečevalnika, sintetizatorja govora, gluhemu otroku omogoča uspešnejšo komunikacijo in dostop do informacij tudi preko interneta in elektronske pošte, gibalno oviranemu otroku ali otroku s težavami na področju fine motorike pri zapisih učne snovi, geometriji, likovnem izražanju, otrokom z motnjami v duševnem razvoju pa pri razvijanju in treningu določenih sposobnosti.

Z uporabo računalnika kot rehabilitacijskega pripomočka pomagamo otrokom premostiti ovire, ki izhajajo iz njihovih primanjkljajev ter pri razvoju in treningu določenih sposobnosti, spretnosti itd. Razvijamo lahko naslednja področja:

1. *Senzomotorično in perceptualno-motorično integracijo* (vidno zaznavanje, razlikovanje, vizualno motorična integracija, prostorska orientacija, časovna orientacija in količinska orientacija).
2. *Govor in jezik* (poslušanje: slušno razlikovanje, pomnjenje, razumevanje, sledenje in izvajanje navodil, usvajanje novih pojmov; izražanje: artikulacija glasov, besed, stavkov; širjenje izraznega besedja in razvoj jezika, izvajanje navodil, branje z razumevanjem s pomočjo opisov, pripovedi, odgovorov na vprašanja, obnavljanja, izvajanja navodil, uporabo ločil, osnovnih slovničnih pravil).
3. *Pozornost in koncentracija* (razvoj vizualne pozornosti in koncentracije, razvoj slušne pozornosti in koncentracije, integracija vizualne in slušne pozornosti).
4. *Pomnjenje, pojmovnost in kritično mišljenje* (širjenje poglobljanje razumevanja, analiza in sinteza, posploševanje – generalizacija, razvoj kritičnega mišljenja: pisno sporočanje misli, reševanje matematičnih in drugih problemov, razumevanje serij zaporednih vzorcev, razvoj kombinatorike, razvoj analognega mišljenja, ugotavljanje razlik in nasprotij, splošna poučenost).

Seveda pa s pomočjo računalnika vzpodbujamo tudi razvoj otrokovih močnih področij, saj otroka obravnavamo celostno.

3. Razvijanje in urjenje pozornega poslušanja z razumevanjem s pomočjo računalnika

3.1. Pozorno poslušanje z razumevanjem

V knjigi "Pozorno poslušanje z razumevanjem" avtorice F. Mravlje lahko preberemo, da so v osnovni šoli učenci pogosto v situaciji, ko morajo poslušati. Poslušajo razlago učne snovi, učitelja ali sošolce, pri spraševanju, posredovanju različnih informacij, pripovedovanju, branju, v pogovoru... Učenec pa nastopa kot poslušalec še v mnogih drugih situacijah. Mlajši učenci, ki še ne berejo in pišejo, se v celoti učijo s poslušanjem.

Torej poslušanje ni enostavna in spontana, pač pa zahtevna spretnost. S poslušanjem sta prav tako neločljivo povezani sposobnosti pozornosti in koncentracije. Poslušanje zahteva miselni napor, dobro pozornost in koncentracijo ter željo poslušati. Če želimo, da bodo naši otroci dobri poslušalci, moramo posebno pozornost posvetiti slušnemu razločevanju ali razločevalnemu poslušanju. Slušno razločevanje je osnova za učenje govora, branja, pisanja in temelj za razvoj drugih vrst poslušanja: poslušanja z razumevanjem, doživljajskega poslušanja, terapevtskega poslušanja, priložnostnega poslušanja. V šoli moramo poleg slušnega razločevanja razvijati tudi sposobnost pozornega poslušanja. To je zahtevna dejavnost, ki v veliki meri pogojuje učenčovo učno učinkovitost. Če hoče učenec neko snov usvojiti, mora razumeti učiteljevo razlago (slišano sporočilo), informacije ovrednotiti in jih vključiti v sistem znanja, ki ga o določeni temi že ima.

L. Plut v knjigi "Učenje ob poslušanju" navaja naslednja področja, na katerih je možno razvijati pozorno poslušanje z razumevanjem:

- sledenje učiteljevim navodilom,
- ugotavljanje zaporedja v slišnem govornem sporočilu,
- ugotavljanje vodilne misli sporočila,
- zapomnitev podatkov v navodilu,
- globlje razumevanje sporočila.

Za vsako od teh področij obstajajo številne vaje, ki jih najdemo v različni literaturi, lahko pa jih izdelamo tudi sami, zlasti tiste s področja sledenja učiteljevim navodilom.

Tako smo se na OŠ Minke Namestnik – Sonje v Slov. Bistrici na pobudo psihologinje F. Mravlje odločili izboljšati poslušalske navade naših učencev. Ugotovitev, da je poleg znižanih sposobnosti pogosto vzrok slabšega rezultata neučin-

kovitost poslušanja in šibka pozornost, je rodila pobudo za pripravo vaj "pozorno poslušanje učiteljevih navodil". Na delovnih srečanjih so nastajale vaje "papir, svinčnik", ki smo jih najprej preizkušali sami, nato pa še z otroki. Pod vodstvom F. Mravlje se je projekt dograjeval tri leta. Končna ugotovitev projekta je potrdila pravilnost pristopa. F. Mravlje je zbrano gradivo predstavila tudi v svojem priročniku "Pozorno poslušanje z razumevanjem", ki je namenjen učiteljem, vzgojiteljem in staršem.

Po zaključku projekta pa se mi je porodila ideja, da lahko določene vaje izvajamo tudi s pomočjo računalnika. Z dovoljenjem F. Mravlje smo izbrali predvsem tiste vaje, ki od otroka zahtevajo grafično aktivnost, za kar je bila najboljša programska oprema v grafičnem operacijskem sistemu Windows s programom Slikar.

3.2. Navodila za izvajanje vaj

Za izvajanje vaj uporabimo programsko opremo v grafičnem operacijskem sistemu *WINDOWS* s programom *SLIKAR*. Seveda pa je predpogoj za izvajanje vaj s pomočjo računalnika računalniška opismenjenost otroka. Ta mora obvladati naslednje korake:

- vklopi računalnik,
- uporabi miško,
- požene grafično okolje Windows,
- požene program Slikar,
- v tem programu nariše predmet po navodilih in shrani risbo,
- natisne risbo s tiskalnikom,
- zaključi delo v okenskem okolju.

Pozornost učencev usmerimo na naslednje:

- da smo vsakodnevno veliko časa v vlogi poslušalca;
- da nekatera sporočila poslušamo pozorno, druga manj, nekatera pa kar preslišimo;
- poslušanje je pomembna spretnost, ki nam omogoča pridobivanje znanj in nam olajšuje vsakodnevno življenje (tu opozorimo učence tudi na pomen vidnih sporočil, sporočil, pridobljenih s tipom, vonjem, okusom);
- opozorimo na dejavnike, ki vplivajo na kakovost poslušanja;
- pozorno in učinkovito poslušanje lahko urimo in razvijamo s pomočjo zanimivih vaj.

Pri izbiri vaj za razvijanje pozornega poslušanja upoštevamo:

- starost učencev in njihove razvojne značilnosti;
- posebnosti poslušalskih navad;

- vaje oblikujemo tako, da lahko učenci takoj preverijo pravilnost svojega izdelka (predloge);
- pri sestavljanju vaj in branju navodil smo pozorni na to, da učenci vse uporabljene pojme resnično razumejo (pojem, ki ga ne poznajo, pred vajo razložimo);
- vaje za vzpodbujanje in razvijanje pozornega poslušanja naj služijo samo temu namenu;
- vaje so uspešno sprostitevno in motivacijsko sredstvo;
- smiselno je spremljati učenčev napredek.

Pri izvajanju vaj mora učitelj upoštevati:

- učencem pojasnimo vse pojme, ki jih vsebujejo vaje;
- vsako navodilo ponovimo dvakrat; ključne pojme poudarimo;
- sproti preverjamo, kako učenci sledijo navodilom;
- vaje lahko ponavljamo večkrat (priporočljiv je časovni razmik med ponavljanji);
- učenci vedno dobijo takojšnjo povratno informacijo o kvaliteti svojega dela (predloge);
- ob vsakem izvajanju vaj vodimo zapisnik o izvajanju vaj.

3.3. Vrednotenje izdelkov

1. *Ob vsakem izvajanju vaj beležimo:*

- katero uro smo vaje izvajali,
- posebnosti in zanimivosti ob izvajanju vaj,
- morebitne potrebe po spreminjanju navodil, delov vaj...

2. *Vsak izdelek ocenimo po kriterijih:*

- element je prisoten – oznaka 1,
- element je odsoten – oznaka 0.

3. *Pozorni smo na več možnih različic, kadar smer nekega elementu ni posebej določena.*

4. *Če izdelka ali dela izdelka ni možno ovrednotiti, ga označimo kot neovrednotenega.*

4. Zaključek

Današnji hiter in buren razvoj elementov izobraževalne tehnologije prinaša v naše življenje revolucionarne spremembe. Med te spremembe sodi tudi uporaba računalnika v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Izkoristimo ga v pozitivni smeri, kot pomočnika, ki otrokom s posebnimi potrebami olajša živi-

jenje, jih izobražuje, jim pomaga pri učenju, premagovanju ovir in integraciji v življenje.

Predstavljen način dela, razvijanje pozornega poslušanja z razumevanjem, sprejmejo otroci kot igro, hkrati pa razvijajo pomembno spretnost pozornega poslušanja in upoštevanja besednih sporočil. Ker je računalnik za otroke nov pripomoček, jih delo z njim močno privlači in motivira. Program "Slikar" je preprost za uporabo, njegova uporabnost je skoraj neomejena in tako lahko otrok ustvarja vsakokrat na drugačen, še zanimivejši način. Da izdelki niso pusti in dolgočasni, nam "Slikar" ponuja različne možnosti, da jih otrok barvno opremi in svoj izdelek tudi natisne. Pri delu so otroci sproščeni, vedoželjno in pozorno spremljajo nastajanje izdelka in dobijo takojšnjo povratno informacijo, ki jih usmerja k nadaljnji aktivnosti.

Izsledki mnogih raziskav poudarjajo, da je za otroka računalnik veliko motivacijsko sredstvo. Če se zavedamo, da je uspešnost usposabljanja otrok s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami odvisna tudi od njihove motiviranosti, potem je skrajni čas, da uporabimo računalnik kot pripomoček in izkoristimo njegovo motivacijsko moč, možnost takojšnje povratne informacije (feedback) in možnost prilagajanja otroku (individualizacija).

LITERATURA

1. Florjančič, F.: Kako učence OŠ vpeljati v delo z računalnikom, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1996.
2. Galeša, M.: Osnove specialne didaktike, Didakta, Radovljica, 1993.
3. Mravljje, F.: Pozorno poslušanje z razumevanjem, Educa, Nova Gorica, 1999.
4. Plut Pregelj, L.: Učenje ob poslušanju, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.
5. Povzetki iz srečanja strokovnih delavcev OŠ s prilagojenim programom v R Sloveniji, Ljubljana, 2000.

Bojana Zafošnik (1968), vzgojiteljica v Domu učencev osnovne šole Minke Namestnik Sorje v Slovenski Bistrici.

Naslov: Pesnica 70, 2211 Pesnica pri Mariboru, SLO; Telefon: 386 02 81 82 266

NAVODILA SODELAVCEM

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

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

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

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

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

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov: Pedagoška obzorja, Prešernov trg 3, p. p. 124, 8000 Novo mesto; ali pa na elektronski naslov: info@pedagoska-obzorja.si.
2. Prispevek s povzetkom priložite na disketi. Ime datoteke naj bo priimek avtorja (npr. Furlan.doc) in naj bo jasno označeno tudi na nalepki diskete. Prispevek naj bo 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, EMŠO 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).