

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
- Dr. Dolfe Rajtmajer
- Dr. Cveta Razdevšek Pučko
- Dr. Darja Skribe Dimec
- Dr. Milena Valenčič Zuljan
- 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

Oblikovanje naslovnice: Agencija IMELDA
Tisk: Littera picta d.o.o., Ljubljana

2001 letnik 16

2 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja
znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

- | | | |
|---|------------|---|
| Dr. Marjan Blažič | 3 | RAZVOJ TEORIJE NADARJENOSTI IN REFLEKSIJA V PRAKSI |
| Dr. Jana Bezenšek | 12 | NEKATERI VIDIKI DRUŽBENE NEENAKOSTI NADARJENIH IN IZOBRAŽEVANJE |
| Dr. Majda Pšunder | 18 | MOŽNOSTI ZAZNAVE POTENCIALNE NADARJENOSTI V PREDŠOLSKI DOBI |
| Dr. Milena Valenčič Zuljan | 34 | POJMOVANJE POKLICA PRI ŠTUDENTIH RAZREDNEGA POUKA NA ZAČETKU ŠTUDIJA |
| Dr. Marina Tavčar Krajnc | 53 | PROBLEMI TRANSFORMACIJE SOCIOLOGIJE V ŠOLSKE PREDMET – ANALIZA IN KOMPARACIJA UČBENIKOV |
| Dr. Vlasta Hus | 71 | VREDNOTENJE UČNIH CILJEV ZA PREDMETA SPOZNAVANJE OKOLJA IN SPOZNAVANJE NARAVE IN DRUŽBE V PODROBNIH UČNIH NAČRTIH |
| Mag. Claudio Battelli | 86 | ANALIZA UPORABNOSTI KLJUČA ZA DOLOČANJE ALG |
| Mag. Jelka Razpotnik | 104 | INFORMACIJSKA TEHNOLOGIJA PRI POUKU ZGODOVINE |
| Dr. Milena Ivanuš Grmek, Petra Klemenčič | 112 | ŠOLSKA KAZEN V 19. IN 20. STOLETJU |
| Dr. Majda Schmidt | 120 | ZNAČILNOSTI VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V VZHODNI IN SREDNJI EVROPI |
| Tatjana Jereb Miklavčič | 131 | OTROCI IMAJO TEŽAVE – KAKO JIH REŠUJEJO? |

Razvoj teorije nadarjenosti in refleksija v praksi

CONTENTS

Marjan Blažič, PhD	3	THE DEVELOPMENT OF GIFTEDNESS THEORY AND REFLECTION IN PRACTICE
Jana Bezenšek, PhD	12	ASPECTS OF SOCIAL INEQUALITY OF GIFTED PERSONS AND THEIR EDUCATION
Majda Pšunder, PhD	18	ARE PARENTS AWARE OF THE POTENTIAL GIFTEDNESS OF THEIR PRE-SCHOOL CHILD?
Milena Valenčič Zuljan, PhD	34	HOW BEGINNING STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION UNDERSTAND THEIR FUTURE PROFESSION
Marina Tavčar Krajnc, PhD	53	THE PROCESS OF TRANSFORMING SOCIOLOGY AS A SCIENCE INTO A SCHOOL SUBJECT – TEXTBOOK ANALYSIS AND COMPARISON
Vlasta Hus, PhD	71	ASSESSMENT OF TEACHING GOALS FOR THE SUBJECTS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AND EARLY SCIENCE AND SOCIAL STUDIES, AS THEY ARE PRESENTED IN DETAILED CURRICULA
Claudio Battelli, MA	86	ANALYSIS OF THE APPLICABILITY OF THE ALGAE IDENTIFICATION KEY
Jelka Razpotnik, MA	104	INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING HISTORY
Milena Ivanuš Grmek, PhD, Petra Klemenčič	112	PUNITIVE MEASURES IN SCHOOLS OF THE 19 TH AND 20 TH CENTURY
Majda Schmidt, PhD	120	CHARACTERISTICS IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN CENTRAL AND EASTERN EUROPE
Tatjana Jereb Miklavčič	131	CHILDREN EXPERIENCE DIFFICULTIES – HOW CAN THEY SOLVE THEM?

Izvorni znanstveni članek

UDK 371.212.3

DESKRIPTORJI: nadarjenost, talentiranost, koncepti, modeli, polifaktorska teorija nadarjenosti, identifikacija, pospeševanje razvoja

POVZETEK – V zadnjih dvajsetih letih je pojmovanje nadarjenosti dobilo nova obeležja. Izoblikovali so se koncepti, ki presegajo prvotno enodimenzionalno opredelitev. Razvile so se polifaktorske teorije nadarjenosti, ki poleg večdimenzionalnih psihomotoričnih konceptov inteligence vključujejo tudi kognitivne, socialne, emocionalne, kulturne, antropološke in druge določilnice. S tem postaja tudi diferenciacija med pojmovoma nadarjenost in talentiranost vse bolj konsistentna.

Različni koncepti, modeli in programi za pospeševanje razvoja nadarjenih predstavljajo potrebno osnovo za konkretne pedagoške aktivnosti znotraj rednega učnega dela kakor tudi izven njega, pri čemer pa mora delo z nadarjenimi učenci in mladostniki temeljiti na načelu znanstveno raziskovne klime v okviru hevrističnih učnih pristopov. Nekateri možni didaktični pristopi so tudi predstavljeni.

Avtor ugotavlja, da je zaradi nekaterih objektivnih, večinoma pa subjektivnih dejavnikov razkorak med stopnjo razvitosti teorije in dejanskimi operativnimi možnostmi nadarjenih, v primerjavi s tujimi izkušnjami, prevelik.

Original scientific paper

UDC 371.212.3

DESCRIPTORS: giftedness, talent, concepts, models, polyfactor theory of giftedness, identification, accelerating development

ABSTRACT – The past twenty years have witnessed a new conception of giftedness. Concepts have been formed, which go beyond the original one-dimensional definition. Alongside the multidimensional and psychomotor concepts of giftedness, polyfactor theories have been developed, which include cognitive, social, emotional, cultural, anthropological and other dimensions of giftedness. This allows for a more consistent differentiation between the concepts of giftedness and talent.

Various concepts, models, and programmes for accelerating the development represent a necessary foundation for concrete pedagogical activities internally, in regular teaching and learning settings as well as externally, whereby work with gifted children and youth must be based on the principles of scientific and research climate within the framework of heuristic learning principles. The book presents applicable teaching approaches.

Due to certain objective but predominantly subjective factors, the author finds the discrepancy between the stage of theoretical development and actual operational opportunities for the gifted to be too large in comparison with the situation abroad.

1. Uvod

Komensky je pred skoraj štiristo leti v svoji Veliki didaktiki zapisal, da so nadarjeni posamezniki dar narave in ugotovil, da sta "vzgoja in učenje potrebna topoglavim in nadarjenim". "Nadarjenim je pouk še dosti bolj potreben, kajti bister duh se bo ukvarjal z marsičim nekoristnim, nenavadnim in škodljivim, če ni

zaposlen s koristnimi stvarmi. Tudi bister duh se, če nima priložnosti, da bi bil resno zaposlen, zaplete v prazne, čudne in škodljive stvari, da samega sebe uničuje." (Komensky, 1995, str. 49) Izoblikoval je celo svoj koncept o vrstah nadarjenosti in didaktični model dela z nadarjenimi učenci.

Pogled v zgodovino nam pove, da so se nadarjene osebe pojavljale v različnih kulturah skozi vso zgodovino. V preteklosti so osebe z izjemnimi sposobnostmi in dosežki občudovali in spoštovali, včasih so se jih tudi bali, ali jih celo preganjali. Spremembe v odnosu do pojava nadarjenosti do danes skoraj ni opaziti, spremenilo pa se je zavedanje o tem, kako pomembni so nadarjeni za kulturni napredek, znanstvene inovacije in gospodarsko blaginjo.

Zanimanje javnosti se je za omenjeno področje v zadnjih letih izredno povečalo in bo verjetno raslo tudi še v prihodnosti. Za to obstaja vrsta razlogov.

V dobi rastoče globalizacije in močne mednarodne konkurence poudarek ni več na mitu (paradigmi, zgledu) genija kot posameznika, temveč na odkrivanju in izobraževanju čim večjega števila nadarjenih otrok in najstnikov. Zadnjih nekaj desetletij se povsod po svetu izjemno razcveta umetnost, znanost, tehnologija in podjetništvo. To vse pa spremljata naraščajoča diferenciacija in specializacija delovnih mest. Čeprav proizvodnja novega znanja hitro narašča, pa se količina problemov, ki jih je treba rešiti, s tem ne manjša. Zahtevni intelektualni, osebni in družbeni izzivi so prisotni povsod in nadarjeni, ustvarjalni ter talentirani ljudje si morajo pridobiti strokovna znanja in dosežati visoke ravni odličnosti in odgovornosti. Zato ni presenetljivo, da so raziskave o nadarjenosti deležne tolikšne pozornosti javnosti in različnih institucij (mednarodnih organizacij in nacionalnih oblasti), pa tudi staršev in nadarjenih otrok ter najstnikov (Heller, 2000, str. 11).

Gospodarstveniki upajo, da bo odkrivanje, spodbujanje razvoja in sistematično usposabljanje nadarjenih izboljšalo gospodarske in socialne pogoje ne le v industrializiranih državah, temveč predvsem v državah tretjega sveta.

V državah z jasno zastavljenimi strateškimi cilji narašča tudi zavedanje o tem, da so človeški viri eden najpomembnejših virov rasti v prihodnosti. V teh načrtih je odnos do edukacije nadarjene populacije posebej izpostavljen.

Če se je pred tridesetimi oz. štiridesetimi leti večina izobraževalnih ustanov v industrijskem svetu osredotočala na probleme socialno in intelektualno prikrajšanih otrok, za katere so na temelju šolske zakonodaje razvili posebne dopolnilne programe, pa danes obstaja splošno soglasje stroke, da potrebujejo poseben pedagoški pristop ne le otroci z učnimi težavami, temveč tudi nadarjeni otroci, ki sicer ne bi razvili svojih potencialov. Tako se je v zadnjih desetih letih za nadarjene učence v svetu pojavila vrsta posebnih šol, posebnih razredov, programov in edukacijskih projektov v okviru civilne družbe. Praktične izkušnje, pridobljene na osnovi omenjenih programov, predstavljajo pomemben vir za razumevanje nadarjenih učencev in za oblikovanje ustreznih programov tudi v prihodnje.

Interes za področje nadarjenosti se zrcali tudi v številu specializiranih revij, monografij, knjig in člankov o raziskavah nadarjenosti in o praktičnih ukrepih pospeševanja razvoja nadarjenih v šoli in izven nje, ki jih je dandanes skoraj nemogoče prešteti. Vsako leto izide na stotine novih publikacij. Vse te informacije, skupaj z različnimi znanstvenimi deli in teorijami, praktičnimi projekti in programi bi bilo treba zbrati in ustrezno ovrednotiti.

Od začetka 20. stoletja so strokovnjaki nadarjenost obravnavali teoretično zelo heterogeno, obenem pa so se že usmerjali v prakso. Niti v zgodovini raziskav niti v praksi ni mogoče zaslediti enega samega prepoznavnega splošnega sistema. Izid je neverjetno veliko število psiholoških, bioloških, izobraževalnih in socialnih spoznanj, ki pa se zelo razlikujejo v svoji zanesljivosti in verodostojnosti. Zato se teoretični in praktični, strokovnjaki in laiki težko znajdejo v zapletenem in kompleksnem področju teoretičnih pristopov, metodoloških postopkov, empiričnih spoznanj, praktičnih izkušenj in nasprotujočih si ocen.

2. Koncepti nadarjenosti

V zadnjih dveh desetletjih je v raziskavah opaziti spremembe v konceptih o nadarjenosti. Medtem ko so pred petnajstimi ali dvajsetimi leti še prevladovali koncepti enodimenzionalne nadarjenosti, pa temelji večina sodobnih modelov na večdimenzionalnih psihometričnih konceptih inteligence (npr. Gardnerjeva teorija mnogoterih inteligenc) ali na pristopih informacijske teorije in kognitivne psihologije (npr. Sternbergov model triarhične inteligence). Drugi modeli vsebujejo tudi elemente socializacijskih teorij, kot sta npr. triadični interdependenčni Moenksov model nadarjenosti (Nickel et al., 1992, str. 20), ki poudarja vpliv družine, šole in terciarnih skupin, in razširjen Renzullijev model (Sternberg, 1986, str. 61). Korak dalje k oblikovanju celovitejše teorije nadarjenosti je napravil Urban (1990) z interakcijsko-kompleksnim pristopom med mikro in makro okoljem, ki ga je upošteval tudi Heller pri koncipiranju muenchenskega multidimenzionalnega modela nadarjenosti in talentiranosti (Perleth, Heller, 1994), ki ga je kasneje Ziegler (1997) nekoliko modificiral in poimenoval dinamični model nadarjenosti. Navedena prizadevanja raziskovalcev so prispevala k oblikovanju celovitejše polifaktorske teorije nadarjenosti, ki poleg večdimenzionalnih psihomotoričnih konceptov inteligence vključuje tudi kognitivne, socialne, emocionalne, kulturne, antropološke in druge določilnice, ki so med seboj v interaktivnem interdependenčnem razmerju.

3. Razloček med nadarjenostjo in talentiranostjo

Na sedanji stopnji razvoja teorije nadarjenosti ne bi smela biti več prevladujoča smer razpravljanja in razmišljanja o sestavinah nadarjenosti, temveč tudi o vrstah nadarjenosti. Če upoštevamo polifaktorski pristop, lahko nadarjenost opredelimo kot individualni, kognitivni in motivacijski potencial v socialnih in kulturnih pogojih za doseganje odličnosti na enem ali več področjih, kot so matematika, jeziki, umetniška področja, in sicer pri zahtevnih teoretičnih nalogah v nasprotju s praktičnimi (Heller, 1992). Talent pa je dar ali sposobnost na določenem področju, npr. glasbenem, umetniškem, matematičnem ...

Diferenciacijo med obema pojmom je že pred petnajstimi leti predlagal Gagne, vendar se v številnih jezikih oba pojma uporabljata bolj ali manj soznačno. Ugotavljamo, da je terminološko razlikovanje teh dveh pojmov pri nas ustrezno. Vendar pa je treba opozoriti, da analize znanstvenih prispevkov usmerjajo v zaključek, da se izrazi, kot so npr. inteligenca, ustvarjalnost, sposobnost, pogosto uporabljajo večznačno.

Pogosto je definicija nadarjenosti odvisna tudi od namena. Na izraz nadarjenost ali talentiranost vplivajo med drugim tudi družbene norme in prepričanja. Nedvomno končno definicijo nadarjenosti določa tudi izbira merilnih instrumentov.

4. Identifikacija nadarjenih

Od stroke pričakujemo čim zgodnejšo identifikacijo in zanesljivo diagnosticiranje zelo nadarjenih otrok, čeprav v praksi še vedno nismo dovolj premislili o nevarnostih prezgodnjega etiketiranja "zelo nadarjen" ter razrešili neizogibnih problemov, ki izvirajo iz napačnih pričakovanj in omejitve vseh razvojnih psiholoških in didaktičnih prognoz.

Diagnostika visoke nadarjenosti, zlasti v otroški dobi, je tema, o kateri je izredno veliko napisanega in povedanega na znanstvenih srečanjih, kar kaže, da temeljni problem še zdaleč ni rešen. V literaturi najdemo različna izhodišča. Med njimi so kritični opisi stanja sedanje prakse, ki jih spremljajo razprave o implikacijah in konsekvencah. Vmes so tudi najraznovrstnejše empirične raziskave ter načelne problemske analize, ki so se jih znanstveniki lotili z zelo različnih teoretičnih izhodišč.

Eno temeljnih vprašanj se nanaša na razmerje med nadarjenostjo in visokim dosežkom. Za izhodišče je treba najprej razlikovati med latentnimi in manifestnimi spremenljivkami, torej med sposobnostmi in nadarjenostjo na eni strani in dosežki na drugi strani. Raziskave potrjujejo domnevo, da na splošno izkazujejo bolj sposobni tudi večje dosežke in manj sposobni ustrezno manjše dosežke. Če spremljamo zelo nadarjene posameznike in takšne, ki dosegajo izjemne dosežke, velja, da

se visoka nadarjenost in izjemen dosežek najpogosteje pojavljata skupaj, vendar pa ne izključno. Domnevamo lahko, da obstajajo zelo nadarjeni ljudje, ki iz različnih razlogov ne dosegajo visokih rezultatov, in da obstajajo ljudje z izjemno visokimi dosežki, ki nikakor niso zelo nadarjeni.

Veliki ali celo izjemni dosežki, ki jih nekdo zmore doseči, so vsekakor pokazatelj, vendar ne tudi dokaz za visoko nadarjenost. Izjemen dosežek je vsaj v določenih primerih pogojen z razlogi, ki so zunaj nadarjenosti. Prav tako pa obstajajo tudi razlogi, ki preprečujejo marsikateremu nadarjenemu doseči zares velike uspehe (Prado, 1998). Kopičenje neugodnih okoliščin ali lastnosti lahko visoko nadarjene ovira pri njihovem optimalnem razvoju. Visoko nadarjeni ali celo genialni ljudje se ne uveljavijo vedno, o čemer so bili kar preveč naivno prepričani številni nativisti.

Teoretično še bolj zanimivi so morda tisti mejni primeri, kjer so bili doseženi največji dosežki brez visoke nadarjenosti. Ob tem se postavlja vprašanje, s čim je mogoče kompenzirati manjkajočo visoko nadarjenost? Ali z velikim trudom, torej z nadpovprečno motivacijo? Ali je morda potreben poseben splet okoliščin?

Lahko domnevamo, da so bili tisti, ki so že v šoli izstopali zaradi uspehov:

- precej nadpovprečno motivirani in zainteresirani,
- deležni v družini in šoli posebnih pospeševalnih ukrepov ter
- da so kazali nadpovprečne šolske ter intelektualne sposobnosti.

Nekatere študije potrjujejo v javnosti pogosto zanikano povezanost med uspehom v šoli in v življenju (Samson et al., 1984, str. 313). Pri tej kategoriji izstopa njihova nadpovprečna motivacija. Zdi se, da je prav v tem eden izmed ključev za njihove izjemne uspehe. Vendar ne le dosežki in sposobnosti, temveč verjetno tudi nadpovprečne motivacijske komponente so bile najbrž še povečane zaradi pomoči, ki so jo dobili od svojih staršev in učiteljev, kot so sami zatrjevali. Lahko si zamislimo, kaj se zgodi, kadar ni takšne posebne spodbude ali če se celo sprevrže v svoje nasprotje, kar morebiti doživljajo posebej nadarjeni otroci iz socialno najbolj zapostavljenih okolij. Obratno si prav tako lahko zamislimo, da utegne v posameznih primerih pomoč v družini in šoli zelo motivirane mlade ljudi, ki niso prav nič nadpovprečno nadarjeni, pripeljati celo do ekstremnih dosežkov.

Visokega dosežka in visoke nadarjenosti nikakor ni mogoče izenačevati, čeprav se oba fenomena zelo pogosto pojavljata skupaj. Razen tega tudi ni nikakršnih pomislekov, da ne bi aktualne ravni dosežkov obravnavali kot indikatorja ravni nadarjenosti. Funkcija indikatorja je mišljena tako, da se samo domneva verjetnostna povezava med nadarjenostjo in dosežkom. Vse preizkusne teorije domnevajo celo strogo enakomerno povezavo med obema spremenljivkama, da z večjo nadarjenostjo narašča tudi verjetnost doseganja visokih dosežkov in da se pri višjem dosežku sme z večjo verjetnostjo domnevati o večji nadarjenosti.

Ugotavljamo, da so zelo sporne trditve o tem, po katerih značilnostih se da najbolje spoznati visoko nadarjenost, zlasti pri mladih ljudeh.

Visok uspeh v šoli seveda hitro vzbudi domnevo, da gre za visoko nadarjenost. Vendar pa po vsem, kar je bilo doslej povedano, šolski uspeh ni niti nujen niti sam po sebi zadosten pogoj za to.

Pogosto se dogaja, da so učenci zelo uspešni, ne da bi se za to posebej naprezali. Zdi se nam celo, da so premalo zaposleni in jim ostaja še veliko časa za druge aktivnosti. Zato moramo kot znak visoke nadarjenosti upoštevati tudi druge spremenljivke, kot so izvenšolske dejavnosti in najrazličnejši interesi.

Nedvomno morajo obstajati ob visoki inteligenci še druge določilnice, da bi lahko govorili o visoki nadarjenosti, npr. kanček ustvarjalnosti in originalnosti. O tem je smiselno diskutirati ali spekulirati šele takrat, če lahko upamo, da smo spremenljivke tako zajeli, da je mogoče na ta vprašanja odgovoriti tudi empirično.

Kadar razpravljamo o pojmu nadarjenost, se v razpravo navadno med drugim vtihotapi še nativistični pomenski moment, tako da se zdi, kot da je nadarjenost vedno podedovana. Posamezne raziskave vsekakor kažejo, da igrata pri nastanku nadarjenosti vloga oba vidika, tj. dednost in vplivi okolja, čeprav je treba za inteligenco in tudi za specialno nadarjenost domnevati pomembne vplive dednih dejavnikov (prim. Locurto, 1990, str. 275-292). Z diagnostičnega vidika je problematika dednosti in okolja irelevantna, ker ne poznamo nobene zanesljive metode, s katero bi mogli oceniti obe komponenti v posameznem primeru.

5. Pospeševanje razvoja nadarjenih

Praksa pospeševanja razvoja nadarjenih učencev ima že dolgo zgodovino in svoje vrhunce, ki so bili povezani z različnimi pedagoškimi koncepti in izobraževalnimi cilji. Da je treba za 2% najbolj nadarjenih in nadaljnjih 10% zelo nadarjenih otrok ustvariti "razširjene oblike izobraževanja", je vedel že nemški razvojni psiholog W. Stern (1916). Bil je med prvimi, ki so natančno vedeli, da intelektualna nadarjenost sama po sebi ni odločilna za uspeh, "temveč se ji morata pridružiti še močan interes in sposobnost volje". Prav tako je opozoril, da je nadarjenost sama po sebi le možnost za uspeh, kot nek neizbežni predpogoj. "Nadarjenost še ne pomeni samega uspeha." S tem je Stern že na začetku prejšnjega stoletja, ko so se številni njegovi kolegi še oklepali biološkega determinizma, jasno izrazil, da visoka nadarjenost ne pomeni enostranske in občutno visoke določene inteligence, ki se izraža v odličnih dosežkih.

Če vzamemo za referenčni okvir razred enako starih učencev, lahko nadarjene oz. zelo nadarjene otroke opišemo kot tiste otroke, ki lahko v krajšem času obvladajo več učne snovi in to tudi hočejo. Zato so vsi ukrepi pospeševanja usmerjeni v to, da se nadarjenim učencem ponudi širša in bolj poglobljena učna snov (obogatitveno izhodišče – enrichment) in če tudi to ne zadošča, lahko otroci preskočijo enega ali več razredov (akceleracijsko izhodišče). Pri tem je pomembno,

kako sta raven in tempo pouka prilagojena sposobnostim nadarjenih otrok, individualno ali v skupini (Mönks, Heller, 1993). To poskušamo v šolski praksi doseči z oblikovanjem homogenih ali heterogenih učnih skupin.

Razprave, ki potekajo pri nas o ustreznem pospeševanju razvoja vseh otrok v naših šolah, so pod močnim vplivom tujih izkušenj in učnih konceptov. Poudariti moramo, da se posebno veliko lahko naučimo iz izkušenj v ZDA, saj so tam razvili strategije, ki povezujejo identifikacijo nadarjenih otrok z izvajanjem ustreznih pospeševalnih programov. V celoti si zelo prizadevajo, da bi šole izvajale potrebno diferenciacijo. Ko se pri nas razgledujemo po tujih izkušnjah, ne bi smeli pozabiti, da tudi reformna pedagoška gibanja iz začetka prejšnjega stoletja ponujajo veliko, še največ prizadevanja in dejanske pedagoške rešitve M. Montessori. Individualizacija pouka, ki je temeljna za pedagogiko M. Montessori, je morda osrednji pedagoški ukrep, da bi v institucionaliziranem izobraževalnem procesu lahko izpolnili zahteve, ki izvirajo iz nepregledne raznolikosti nadarjenosti in številnih učnih predpogojev.

Omeniti moramo dve zelo pomembni oviri pri zasnovi organizacije pouka in sestavi učnih načrtov za delo z nadarjenimi. Nedvomno je prva ovira predpisana splošna šolska obveznost, ki določa, da mora praviloma vsak otrok obiskovati državno šolo. Ta zgodovinsko pogojen ukrep, nastal iz družbenoekonomskih in v mnogo manjši meri iz človekovih individualnih potreb, je opravil z domačimi učitelji ter z množico različnih programov in pristopov.

Organizacija pouka po kronološki starosti učencev (po letnikih) predstavlja drugo težavo. Učenci približno enake starosti predelujejo enake učne vsebine istočasno. Znano je, da je še v 18. stoletju prevladoval sistem predmetnih razredov, kjer so bili učenci razvrščeni v razrede glede na njihovo znanje posameznega predmeta. Tako so bili lahko učenci enake starosti pri posameznih predmetih v različnih razredih z različnim nivojem znanja. Taka organizacija je zahtevala veliko usklajevanja. Z naraščanjem števila učencev in povečanjem števila predmetov usklajevanje ni bilo več mogoče. V začetku 19. stoletja so v šolah dali prednost enostavnejši organizaciji pouka na račun neupoštevanja individualnega znanja učencev. Obe zgodovinsko pogojeni spremembi v organizaciji pouka sta danes zakoreninjeni v toliki meri, da pomenita resno oviro pri humanizaciji šole v smislu zadovoljevanja potreb zelo nadarjenih učencev, ki potrebujejo počasnejši tempo učenja.

Zasnove in postopki pospeševanja nadarjenosti obstajajo, odkar so prvotne domneve o genetski dispoziciji kot edini determinanti nadarjenosti zamenjala spoznanja o pomenu okolja.

Tudi v novejših raziskavah se poleg osebnih določilnic poudarjajo tudi socialno kulturne determinante vrhunskih dosežkov, ki so specifični za nadarjenost. Vzpodbude, pričakovanja, socialni status ter klima v družinskih, šolskih, poklicnih in

prostočasnih okoljih so potemtakem odločilni predpogoji za dosežke (Heller, 1989). Naloga pospeševanja nadarjenosti je optimiranje takšnih okolij.

Zadnja leta so se razvile mnogoštevilne nove možnosti v obliki konceptov, programov in posameznih ukrepov pospeševanja nadarjenih učencev. V tako razširjenem spektru možnosti pospeševanja izstopajo trije dominantni pristopi (Feger, 1987). Pospeševanje nadarjenosti je mogoče izvajati z združevanjem nadarjenih v homogene skupine ("ability grouping"), s časovno pospešenim usvajanjem učne snovi ("acceleration") ali obogatitvijo z novimi učnimi vsebinami ("enrichment"). Vsak od teh konceptov vsebuje prednosti in slabe strani. Še najbolj sporen je prvi koncept. Osrednje vprašanje je, ali je nadarjene sploh mogoče definirati kot homogene skupine, za katere so potrebne kvalitativno drugačne oblike poučevanja in učenja. Zato je seveda treba razviti specialno didaktiko za pospeševanje razvoja nadarjenih.

Dotatne izobraževalne aktivnosti pa izvajajo poleg šol tudi druge nešolske organizacije, društva in klubi.

Ker smo želeli dobiti podatke o vplivu različnih pedagoških aktivnosti na razvoj nadarjenosti, smo zadnjih pet let kontinuirano spremljali del populacije Zoisovih študentov. Respondenti menijo, da so najpomembnejše sredstvo za pospeševanje razvoja nadarjenih učencev kvalitetne prostočasne dejavnosti v šolah, sledijo pedagoške aktivnosti za pospeševanje razvoja nadarjenih, ki jih organizirajo različne nešolske institucije (klubi, društva) z visokostrokovno usposobljenim kadrom, na zadnjem mestu pa omenjajo pouk, ki je na srednjih šolah praviloma reproduktivno artikuliran.

Do podobnih odgovorov je prišel tudi R. Wolf s čičaške univerze, ki je v svoji študiji proučeval izjemno ustvarjalne pisatelje, glasbenike, poslovneže in dobitnike Nobelove nagrade za znanost. Vprašani nikoli ne omenjajo svoje osnovne ali srednje šole kot ustanove, ki jim je pomagala razvijati zanimanje in strokovno znanje, zaradi katerega so bili kasneje ustvarjalni in uspešni. Skoraj vsak pa omenja enega ali dva zelo vplivna učitelja. Razrednih dejavnosti se spominjajo kot dolgočasnih in represivnih.

6. Zaključek

Kako naprej? Svetovne izkušnje nas opominjajo, da resnejših premikov ni mogoče pričakovati brez nacionalnega programa za pospeševanje razvoja nadarjenih, kakor so to storile druge države. Številne izkušnje iz preteklosti, ko smo sprejemali, s strokovnega vidika neoporečne in kvalitetne, družbene dokumente, resolucije in proklamacije, nas opozarjajo, da pri oblikovanju tovrstnih projektov ni dovolj prizadevanje stroke. Brez sodelovanja politike in ekonomije so vsa prizadevanja jalova.

LITERATURA

1. Bauer, D.: Begabungsförderung in allgemeinbildenden Schulen, EWB (heft 17), Universität, Rostock 1990.
2. Embretson, S.E.: Measuring and validating cognitive modifiability as an ability: A study in the spatial domain, *Journal of Education Measurement*, 29, 1992.
3. Feger, B.: Socialprobleme bei der Identifikation Hochbegabter aus Risikogruppen, *Zeitschrift fuer Differentielle und diagnostische Psychologie*, 8, 1987.
4. Feger, B.: Hochbegabung, Chancen und Probleme, Verlag Hans Huber, Stuttgart, 1988.
5. Heller, K.A., Menacher, P.: Researche on giftedness and talent in the Proceedings of the WCGT Conference, V: Möncks, F.J., Peters, A.M. (ur.): Talent for the Future, Van Gorcum, Assen/Maastricht, 1992, str. 138-148.
6. Heller, K.A. et al.: Giftedness and Talent, Elsevier, Oxford, 2000.
7. Klauer, K.C.: Kriteriumsorientierte Tests, Hogrefe Verlag fuer Psychologie, Goettingen, 1987.
8. Komensky, J.A.: Velika didaktika, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1995.
9. Locurto, C.: The malleability of IQ as judged from adoption studies, *Intelligence*, 18, 1990.
10. Mönks, F.J., Heller, K.A.: Identification and programming, Pergamon, Oxford 1993.
11. Nickel, H. et al.: Begabung und Hochbegabung, Verlag Hans Huber, Bern, 1992.
12. Perleth, Ch., Heller, K.A.: The Munich Longitudinal Study of Giftedness, Norwood, Ablex, New York, 1994.
13. Prado, T.M., Feger, B.: Hochbegabung, Die normalste Sache der Welt, Primus Verlag, Darmstadt, 1998.
14. Samson, G.E. et al.: Academic and occupational performance: A quantitative synthesis, *American Educational Research Journal*, 21, 1984.
15. Stern, W.: Psychologische Begabungsforschung, Teubner, Leipzig 1916.
16. Sternberg, R.I., Davidson, J.E. (ur.): Conceptions of giftness, Cambridge University Press, New York, 1986.
17. Ziegler, A., Perleth, Ch.: Muenchner Begabungsmodell, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 1997, str. 152-163.

*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 (0)7 33 7 66 00
E-mail: marjan.blazic@guest.arnes.si*

Nekateri vidiki družbene neenakosti nadarjenih in izobraževanje

Izvirni znanstveni članek

UDK 316.344.232

DESKRIPTORJI: družbena neenakost, izobraževanje, nadarjeni učenci, družina, družba

POVZETEK – Družbena neenakost je imanentna značilnost modernih družb. Del sociologov jo opredeljuje kot neracionalno sestavino, ki ogroža stabilnost družbenega sistema, del pa jo razume kot prispevek h koheziji posamične družbe in je v tem smislu racionalna. Glede razlikovanja učinkovitosti neenakosti lahko protisloven značaj družbene neenakosti opredelimo tudi kot kazalec družbene (ne)pravičnosti. Kot racionalna izbira za družbeni sistem v celoti je lahko na področju izobraževanja in vzgoje v specifičnih razmerah celo dejavnik destabilizacije sistema. Tako tudi Rawls obstoj družbene neenakosti utemeljuje z dejstvom, da se na ta način izboljšuje položaj najmanj privilegiranih. Malnar (1996) pa dodaja, da je zato neenakost legitimna tudi z vidika družbene pravičnosti, a le pod pogojem, da imajo od neenakosti vsi koristi.

Original scientific paper

UDC 316.344.232

DESCRIPTORS: social inequality, education, gifted students, family, society

ABSTRACT – Social inequality is an immanent characteristic of modern societies. Some sociologists define it as an irrational element, threatening the stability of a social system, while others see it as a contribution to the cohesion of individual society, and as such rational. With regard to the differentiation of the effectiveness of inequality, the contradictory nature of social inequality can also be defined as an indicator of social (in)justice. As a rational choice for the social system as a whole, it can act under specific conditions in the area of education as a factor of its destabilisation. According to Rawls, the existence of social inequality can be justified with the fact that it improves the situation of the least privileged. Malnar (1996) adds that, therefore, inequality becomes legitimate also from the aspect of social justice but only under the condition that everybody profits from this inequality.

1. Uvod

Ali res v slovenski družbi ni možno, da bi zrasel nadarjeni posameznik, ki bi s svojim znanjem, ravnanjem, obnašanjem, prakticiranimi vrednotami idr. že od mladih let naprej zacvetel prej kot ostali in po svojih kvalitetah zrasel do neba in morda še čez?

Nesporno je, da je izobraževanje v najširšem pomenu (tudi) eden od dejavnikov socializacije, ker vključuje pridobivanje novih znanj in učenja večšin ter spretnosti in ker pogosto (so)oblikuje posameznikova prepričanja, stališča in vrednote. Čeprav se vsak posameznik (že) rodi z imanentnimi dispozicijami, le-te v procesih socializacije še razvije v sposobnosti, spretnosti, večšine in znanja. Ta razvoj temelji na individualni ravni še na dednih danostih, nezadržnih vplivih socialnega okolja

in (predvsem) lastni aktivnosti posameznika. Med pomembnejše dejavnike procesov socializacije uvrščamo še družino, šolo, vrstnike, množične medije, religijo pa tudi širšo družbo. Tako je vsak posameznik že v svoji družini deležen ne samo potrebne nege, pač pa tudi procesov vzgoje in učenja, ki potekajo v skladu z validnimi vrednotami, normami in pravili posamične družine in družbe, v kateri le-ta živi. Posameznik že (relativno) zgodaj, tudi zaradi doseženega in prakticiranega življenjskega stila svoje družine doživi specifičen vpliv vzgojnega stila, ki pomembno vpliva na uresničevanje njegovega optimalnega razvoja in na njegovo vključevanje v globalno družbo. Čeprav posameznik z všolanjem šolo doživi kot univerzalno institucijo bolj izobraževanja kot vzgoje, ki ciljno uresničuje vrednote, norme in pravila ter interese družbe, pa hitro zazna, da slednje niso vedno usklajene s cilji, vrednotami in normami njegove družine ali da celo nasprotujejo njegovemu dosedanemu razvoju. V doživljanju t. i. vrednostnega trka posameznik vedno bolj spoznava, da vrednote in prepričanja tvorijo jedro kulture, ki mu služijo kot orientacija pri sprejemanju odločitev in pomembno vplivajo na njegovo ravnanje. To lahko pomeni, da šola sicer posamezniku ponuja možnosti razvoja, ki pa ni vedno nujno kontinuiran in premočten s ciljem nadaljevanja kvalitetnega razvoja posameznika. V procesu institucionalnega izobraževanja pa se posameznik sooča z različnimi izhodiščnimi možnostmi tudi zaradi:

- različne stopnje ujetosti v tradicionalne vzorce življenja,
- bolj ali manj prikritih pričakovanj okolja,
- razlik v ekonomskem položaju družin (Beck, 1996, str. 69).

Tako posameznikov položaj v strukturi družbene neenakosti določa posameznikovo zaznavo neenakosti. Določitev družbenega položaja posameznika v strukturi družbene neenakosti pa določajo še kriteriji umeščanja vanje, kar povzroča, da posameznik družbeno neenakost v realnih družbenih pogojih sistema vzgoje in izobraževanja doživlja kot kompleksno razsežnost z vidika strukture in permanentne dinamike družbe, ki ji pripada.

2. Družbena neenakost, posameznik in izobraževanje

Posameznik v slovenski družbi osnovno šolo doživlja in prakticira kot obvezen standard, srednje, višje in visoke šole pa kot ponujeno pravico. Sistem je zastavljen tako, da vsem pod enakimi pogoji daje enake možnosti za prisotnost v izobraževalnem procesu in doseglo ustreznega certifikata. Tako je res, da so v naši družbi že redki mladostniki, ki izobraževanja po končani osnovni šoli ne nadaljujejo. Res pa je tudi, da znaten del mladih srednjega izobraževanja ne konča uspešno oziroma da se za njimi zgubi sled, kar je vsekakor škodljivo in nedopustno.

Ista logika (bi) mora(la) slediti v nadaljevanju izobraževanja, kjer pa se že pojavljajo dileme enakih možnosti vstopa v podsisteme nadaljnega izobraževanja. Tako se nam kritično zastavljata vprašanji o:

- vplivu družbene neenakosti na razvoj sposobnih posameznikov v smislu enakih izhodiščnih in prakticiranih možnosti na področju izobraževanja in posledično tudi trga dela in
- (z)mogućnostih posamezne družbe pri uresničevanju skladnosti med sposobnostmi in izobraževanjem posameznika ter doseganjem določenega družbenega mesta v družbeni hierarhiji.

Nesporno je, da družbena neenakost pogojuje različne izhodiščne možnosti razvoja sposobnosti posameznika tudi zato, ker le-ta že ob rojstvu neenako vstopa v družbo, ki mu določa in kanalizira razvoj njegovih sposobnosti in danosti preko življenjskega stila in standarda njegove družine, privzgojenih vrednot, norm in vzorcev življenja. Tako se ob vsolanju srečujejo posamezniki z različno kvaliteto pa tudi kvantiteto kulturnega kapitala, ki ga skozi procese formalnega in neformalnega izobraževanja in vzgoje bolj ali manj nadgradijo. Vsekakor pa različnost v izhodišču sproži problem posameznikove (ne)zmožnosti preseganja (že) izhodiščnega, pogosto pa tudi še kasneje nastalega primanjkljaja kulturnega kapitala. Tudi Makarovič (1984) ugotavlja, da primarna, sekundarna, terciarna in kvartarna neenakost vplivajo druga na drugo v zaporedju, ker hkrati pogojujejo primarno neenakost in razporeditev družbenih vlog in položajev za naslednjo generacijo, pa vertikalna mobilnost procese neenakosti ohranja in omogoča, da se obstoječa neenakost ne le ohranja, pač pa celo prenaša kot model delovanja na naslednjo generacijo v obliki vzročno-verižnega dogajanja. Rešitev deficita vodi v zastavljanje novih, pragmatičnih ciljev družinske družbene politike, ki bi na eni strani omogočali izboljšanje akutnih socialnih razmer družin in tako posredno prispevali k večji možnosti razvoja nadarjenih otrok, po drugi pa tudi ustrežnejših ciljev na področju izobraževanja, ki bi zmanjševali neskladje med že obstoječimi sposobnostmi posameznika ter formalnim izobraževanjem in vzgojo.

Slovenska šola kot vzgojna in izobraževalna institucija je pogosto deležna kritike, da zanemarija vzgojne in izobraževalne funkcije za nadarjene, preferira tekmovalnost, (nezdravo) storilnost, povzročča preobremenjenost otrok, da ocenjuje z neustreznimi mehanizmi, metodami in lestvicami, ker na tak način producira družbeno neenakost. Althusser (2000) ugotavlja, da posameznik šolo doživlja tudi kot ideološki aparat države v funkciji reprodukcije "kapitalističnih razmerij izkoriščanja", saj se vladajoča ideologija najpogosteje realizira preko konflikta znotraj ideoloških aparatov države tako, da so družbeni cilji institucionalnega sistema vzgoje in izobraževanja zastavljeni v skladu z interesi in potrebami družbe. Kot tak je ta sicer eden izmed podsistemov globalne družbe, ki pa je hkrati odraz družbene, političnega, ekonomskega pa tudi vrednostnega stanja družbe.

Slovenska šola pa se sooča z družbeno neenakostjo tudi v obliki socialne izključenosti učencev, ki je posledica socialne šibkosti družin učencev. Ta nemalo-

krat meji že na pravo, čeprav težko priznано revščino družine. Le-ta pa vodi v kulturno, družbeno, politično in še kako obliko najprej odmaknjenosti, nato pa nezadržne izolacije. Ker socialna izključenost vključuje pomanjkanje različnih oblik na materialni in nematerialni ravni, presega pojem klasične revščine. Posameznik pomanjkanje doživlja kot:

- deprivacijo (pomanjkanje materialnih dobrin in virov),
- izolacijo (siromašenje in pomanjkanje socialnih stikov, katerih trend je v slovenski družbi najbolj občuten) in
- anomijo (posledično občutenje nemoči).

Izračuni indeksov deprivacije, izolacije in anomalije tvorijo indeks socialne izključenosti, ki za slovensko družbo kaže, da čutimo najnižje tveganje socialne izključenosti v pomanjkanju materialnih virov in dobrin.

Slovenska družba se tako posledično sooča s t. i. deprivilegiranimi učenci, ki najpogosteje izhajajo iz socialno in ekonomsko deficitarnih družin, ki se za otrokove šolske uspehe ne zanimajo. Nekateri starši pa nudijo svojemu otroku višji življenjski standard, pogosteje komunicirajo z učitelji ter bolj odločno in jasno izražajo svoje zahteve in cilje pri izobraževanju svojih otrok. Takim staršem učitelji in drugi šolski delavci posvetijo več pozornosti, tudi pozitivna samopodoba učenca ni ogrožena. Za otroke iz ekonomsko, ni pa nujno tudi vrednostno, socialno idr., revnejših družin pa tudi zaradi njihove zmanjšane samozavesti in "odsotnosti v šoli", obstaja nenehna latentna nevarnost negativne stigmatizacije zaradi deficitarnih življenjskih pogojev in prepričanja o (morebitni) intelektualni inferiornosti otrok.

Slovenski sistem vzgoje in izobraževanja doživlja družbeno neenakost tudi v okviru svetovne globalne družbe, kar se kaže v višini deleža družbenega proizvoda, ki ga država namenja za njegovo delovanje in posodabljanje. Vse bolj spoznavamo, da procesi globalizacije potekajo tudi v navzkrižju z demokracijo, ker delujejo po principih kapitala v lasti vedno manjšega števila subjektov. Hkrati pa se moramo zavedati še, da globalizacija pomeni tudi svoboden pretok kapitala, tehnologij različnih vrst, ljudi in torej tudi znanja. Slovenska družba, majhna v marsičem, a tudi velika takrat, ko to (z)more in mora, bo lahko preživela le, če bo zmogla čim višjo družbeno naložbo v razvoj človeških potencialov s čim manjšimi omejitvami. In prav nadarjeni bi morali imeti, ne glede na svoj socialni status, odprte možnosti za čim bolj prost vstop na področje izobraževanja in vzgoje.

3. Zaključek

Ko razmišljamo o potrebi preseganja reprodukcije obstoječega stanja nadarjenih na globalni ravni slovenske družbe, ugotavljamo:

- Pristop k problemu obravnavanja nadarjenih v slovenski družbi še zdaleč ni zadovoljiv, čeprav je zaznaven že vrsto let, saj se z njim srečujemo na tovrstnih

srečanjih tudi mi. Za reprodukcijo neželenega stanja in ohranjanja (akutne) situacije, z ne veliko več kot razpredanjem različnih teorij, skrbijo sicer različni organi, institucije, predvsem pa neustrezna in "zaspana" politika. Društva, kot je organizator našega srečanja, so prej izjema kot pravilo.

- V obdobju desetletnega obstoja samostojne slovenske države, kis(m)osi jo želeli vrsto stoletij, še vedno ni oblikovana ustrezna izobraževalna politika, ki bi se (končno) ustrezno, odgovorno, strokovno ter politično-strankarsko neobremenjeno lotila ne sanacije, pač pa reševanja akutnega obstoječega problema in zastavljanja dolgoročnih ciljev na tem področju.
- Čeprav se problema neustreznega tretmana in pristopa, da o reševanju ne govorimo, zaveda precej delavcev, ne samo na področju vzgoje in izobraževanja, pač pa tudi širše, se k reševanju pristopa medlo in skrb za nadarjene v (pre)veliki meri prepušča družini in učiteljem, ki imajo s takim otrokom opravka. Ti pa nadarjenost prepoznajo ali pa tudi ne, kar je odvisno od številnih družbenih pa tudi povsem individualnih dejavnikov. Tovrstno znanje učiteljev je tudi, pogosto ne po lastni krivdi, deficitarno.
- Na reševanje nadarjenih so pogosto (če so) reagirali le učitelji pri pouku, redki strokovnjaki, ne pa tiste družbene in tudi državne institucije, ki jim ne bi smelo biti odveč spoznanje o socialnem kapitalu kot posebni obliki družbenih relacij, ki posamezniku, posredno pa tudi družbi, v kateri nadarjeni živi, omogoča, da sodeluje in doseže zastavljene cilje. Toda zdi se, da v slovenski družbi primanjkuje politične volje (manj pa civilne pobude), ki bi vodila v postmaterialistično reševanje problema nadarjenih in tako prispevala za družbo pomemben potencial socialnega kapitala.
- Rezultati, pa tudi vrednote, ki jih starši in sistem vzgoje in izobraževanja pričakujejo in zahtevajo od nadarjenih, se v slovenski družbi še vedno razumejo napačno, namreč kot potrebno tekmovanje v smislu biti "najboljši, prvi med prvimi", kar pa nadarjenemu bolj škodi kot koristi. Družbena klima se nagiba k delitvam vseh vrst, potencira neenakosti, spodbuja (ne)zdravo tekmovanje, nestrpnost itn., kar pa je hkrati odraz obstoječega političnega počutja njenih članov. Še tako privlačna ideja, da vsi tekmujejo pod enakimi pogoji, je iluzija.
- Družbene cilje izobraževanja in vzgoje za nadarjene moramo zastaviti tako, da ne bodo izključevali kulturnih vidikov, vrednot, norm in stališč slovenske družbe ter kako jih čim bolj učinkovito doseči in vnovčiti.
- Obstoječi sistem vzgoje in izobraževanja za obravnavan problem, ki je v začetku tranzicijskega obdobja na eni strani sicer posebej branik pred prenaženimi odločitvami in spremembami, na drugi pa nezadržno pričakovanje novega, boljšega in predvsem zavračanju (večine) obstoječega, danes očitno že predstavlja oviro za tiste, ki ne le hočejo, ampak po svoji danosti zmorejo več, više in bolje.

Iz tega izhaja, da je ena izmed temeljnih nalog slovenske izobraževalne politike hitro odkrivanje nadarjenih in zmanjševanje, če že ni možna odprava, družbene neenakosti za enakopravni dostop in prakticanje z dobrinami vzgojno-izo-

braževalnega sistema. In, last but not least: bo tokrat povedano bogastvo misli, teorij in ugotovitev našega mednarodnega posveta pognalo kaj več kot le nežne kali?

LITERATURA

1. Giddens, A.: *Sociology*, Polity Press, Cambridge, 1993.
2. Haralambos, M., Holborn, M.: *Sociologija, Teme in pogledi*, DZS, Ljubljana, 1999.
3. Hofstede, G.: *Cultures Consequences: International Differences in Work-related Values*, Abridged Edition, Beverly Hills, Sage, 1984.
4. Makarovič, J.: *Družbena neenakost, šolanje in talenti*, Založba Obzorja, Maribor, 1984.
5. Malnar, B.: *Zaznava družbene neenakosti*, FDV, Ljubljana, 1996.
6. Mikuš Kos, A.: *Različnim otrokom enake možnosti*, ZPM Slovenije, Ljubljana, 1999.
7. Poročilo o človekovem razvoju Slovenija 2000-2001, Urad RS makroekonomske analize in razvoj, Ljubljana, 2001.
8. Putnam, R. D.: *Making Democracy Work: Civic traditions in modern Italy*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1993.
9. Toš, N.: *Vrednote v prehodu II, Slovensko javno mnenje 1990-1998*, FDV, IDV-CJMMK, Ljubljana, 1999.
10. Ule, M., Renner, T., Mencin, M., Tivadar, B.: *Socialna ranljivost mladih*, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za mladino, Založba Aristej, Ljubljana, 2000.

Možnosti zaznave potencialne nadarjenosti v predšolski dobi

Izvirni znanstveni članek

UDK 159.928

DESKRIPTORI: potencialna nadarjenost, predšolski otrok, družina

POVZETEK – Prispevek ima štiri poglavja. Pri poskusu definiranja nadarjenosti smo izpeljali petplastno koncepcijo nadarjenosti: dedne dispozicije in okolje vplivajo na kreativnost, sposobnosti in osebnostne lastnosti. Opredelili smo zgodnje znake potencialne nadarjenosti, vrste nadarjenosti in se usmerili v družino. Družina ima biološko reproduktivno, čustveno, ekonomsko, pravno in vzgojno vlogo. Ker smo se v naslovu usmerili v družino in prepoznavanje nadarjenosti v njej, smo pojasnili otrokov položaj v družini in označili nekatere značilnosti spodbudnih staršev. Raziskavo smo opravili na manjšem vzorcu štiriletnih otrok, kjer smo z metodo opazovanja potrdili subjektivno mnenje vzgojiteljice o potencialni nadarjenosti vzorca. Z anketnim vprašalnikom za starše so lahko opredelili razvojne potenciale vzorca in odgovorili na zastavljeno vprašanje.

1. Uvod

Nadarjenost ni področje našega strokovnega delovanja ali znanstveno raziskovalne aktivnosti. Sprejeli smo jo kot izziv za razmišljanje, iz katerega smo skušali povzeti poglede na morebitne izpade družinske vzgoje in opravili pilotsko študijo na malem vzorcu staršev otrok, ki so jih vzgojiteljice v vrtcu pozitivno stigmatizirale v nadarjenosti.

Original scientific paper

UDC 159.928

DESCRIPTORS: potential giftedness, pre-school child, family

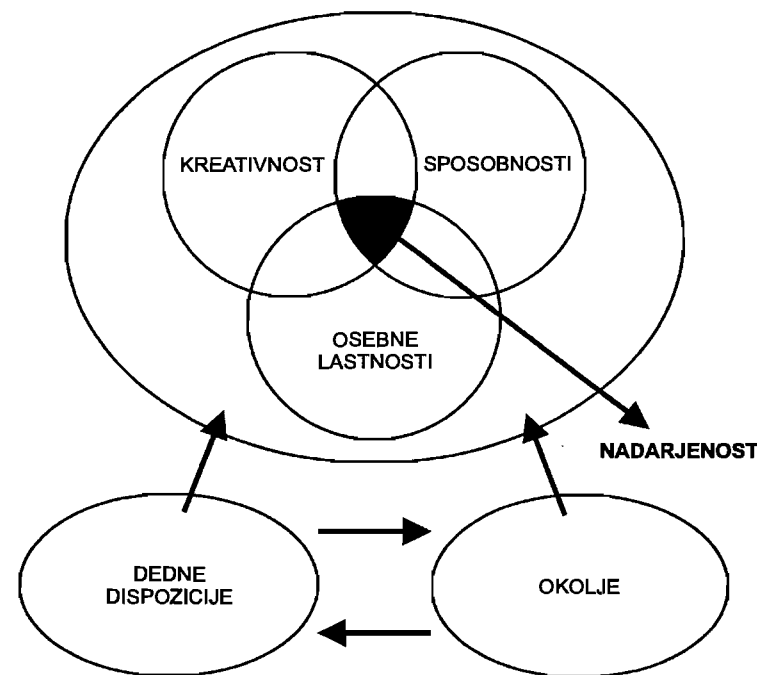
ABSTRACT – In the attempt to define giftedness, we developed a five layer concept, where genetic dispositions and the environment influence creativity, abilities and personal characteristics. We defined the early signs of potential giftedness and the kinds of giftedness, and examined the family, which plays a important biological, reproductive, emotional, economic, legal and educational role. As the title suggests, we focused on the family and on the identification of giftedness within it. We tried to explain the child's position in the family and define certain characteristics of encouraging parents. The research was carried out on a small sample of four-year olds. The observation method was used to confirm the subjective opinion of the early-years teacher about the potential giftedness of the sample. The questionnaire for parents helped them to define the developmental potentials of the sample and to answer the title question.

2. Poskus definiranja nadarjenosti

Avtorji (Landau E., 1990, Alvino, J., 1992, De Bono E., 1992, George, D., 1992, Galbraith, J., 1994, Cvetkovič Lay, J., 1995) postavljajo različne definicije nadarjenosti. Vsem pa je skupna opredelitev, da gre pri nadarjenosti za sklop prirojenih vsebin in sposobnosti, ki osebi, ki te značilnosti ima, omogoča, da na enem ali več področjih dosegla nadpovprečne rezultate.

Če se nadarjenost kaže na enem področju aktivnosti, je to talent. Nadarjenost se najpogosteje izkazuje v nadpovprečni inteligentnosti in v kreativnosti (ustvarjalnosti). Kreativno (ustvarjalno) mišljenje je usmerjeno v iskanje različnih rešitev enega problema in običajno pripelje do novih in netipičnih rešitev.

Skica 1: Petplastna koncepcija nadarjenosti



Nadarjenost je lahko tudi slučajna kombinacija čustvenega in spoznavnega področja ter dejavnikov okolja. Nadarjenost je ugoden splet sposobnosti, kreativnosti in osebnostnih lastnosti. Ugodne biološke dispozicije in vplivi okolja lahko spodbujajo razvoj sposobnosti, ki ustvarjajo potencialne pogoje nadarjenosti. Ko

razmišljamo o bioloških potencialih in vplivih okolja, se nam vsilujeta ob naslovu zapisani misli in esejistična primerjava z vzgojo rastlinja: kvalitetno seme lahko nosi dobre genske potencialne, kalitev semena, rast in razvoj rastline pa so odvisni od spleta pogojev, ki jih iščemo v okolju. Če to primerjavo prevedemo v človeško okolje, lahko ob znani troplastni koncepciji nadarjenosti (Cvetkovič Lay, 1995, str. 26, povzeto po Renzulli, 1986) izpeljemo petplastno koncepcijo nadarjenosti.

Glede na dejstvo, da mnogi otroci kažejo že v ranem otroštvu nekatere znake hitrega razvoja in potencialne nadarjenosti pa se kasneje v razvoju ne izkazujejo kot nadarjeni, bomo skušali razmišljati o koristnosti zgodnjega odkrivanja nadarjenosti in vplivov okolja.

2.1. Zgodnji znaki potencialne nadarjenosti

Posebni znaki v otroškem vedenju lahko kažejo na možnost potencialne nadarjenosti in prepoznavanje teh znakov ter ustrezno usmerjanje razvoja omogoča ustvarjanje otrokovih potencialov.

a) Znaki potencialne nadarjenosti v starosti do treh let (po Cvetkovič Lay, 1995, str. 29-30). Do treh let starosti je obdobje velikih sprememb v razvoju otroka, ki jih lahko okolje dnevno prepozna. To je obdobje vedoželjnosti, jezikovnega razvoja, motoričnega razvoja in razvoja samozavesti. Potencialni nadarjenček:

- pazljivo posluša dolgo zgodbico,
- shodi, spregovori in se zanima za črke,
- zanima se za številke in čas,
- sestavlja puzzle, namenjene starejšim otrokom,
- zanima se za glasbo,
- spominja se dogodkov in jih opisuje,
- izraža humornost in prepozna neskladje kot smešnico,
- pripoveduje pravljice in si jih izmišlja,
- uči se pesmic po ponavljanju,
- postaja nestrpen, ko zadane naloge ne zmore izpeljati,
- organizira, sestavlja, ureja, grupira stvari in
- razume vzrok in posledico.

Vedoželjnost je ključnega pomena v razvoju otrok. Otrok želi vedeti, poskusiti in biti zraven. Okolje (starši) mora otroku omogočati, da se uči iz svoje vedoželjnosti. Ne sme mu postavljati ograda in prepovedi, pač pa doreči pravila medsebojnega funkcioniranja.

b) Znaki potencialne nadarjenosti od tretjega do sedmega leta otrokove starosti (po Cvetkovič Lay, 1995, str. 31-36). Potencialni nadarjenček se izkazuje bolje od svojih vrstnikov v naslednjih dejavnostih:

- poigrava se z besedami,

- korektno uporablja slovnicična pravila,
- v izrazoslovju uporablja metafore in analogije,
- pomene novih besed uporablja v govoru,
- bere, računa, prepozna vrednost denarja,
- odgovarja na vprašanja,
- je samostojen,
- izmišlja si zgodbe, pesmi, rime,
- ima smisel za humor,
- ima izmišljene sogovornike in soigralce,
- razume sestavljene pojme (smrt, čas pravica)
- izvršuje vzročno posledične zveze
- postavlja provokativna vprašanja,
- zbira neobičajne stvari,
- razume govorico telesa,
- prilagaja svoj način govora mlajšim,
- sestavlja puzzle,
- prepozna melodije in poje pesmi,
- stvari prepozna in jih opisuje v podrobnostih,
- je spreten v umetniškem ustvarjanju,
- je prostorsko orientiran,
- pomni navodila,
- aplicira izkušnje,
- uporablja telefon,
- poln je energije in potrebuje manj spanca,
- uživa v pogovoru s starejšimi od sebe,
- odreagira na krivico,
- ne tolerira nereda in kontradiktornih zaključkov,
- ima sposobnost koncentracije in vztrajnosti,
- kaže znake perfekcionizma in
- hitro se uči novih stvari, veščin in tem.

Pri potencialnih nadarjenčkih lahko okolje (družina) prepozna otroka, ki je izjemen v spoznavnem razvoju, sočasno pa podpovprečen v motoričnem (ali socialnem ali emocionalnem) razvoju. Prav otrok, ki na spoznavnem področju prednjači pred vrstniki, je spreten tudi v govornem izražanju, zato išče sobesednike med starejšimi od sebe, manjko druženja z vrstniki pa lahko manifestira z nesocialnostjo. Iz takšnih ugotovitev lahko izpeljemo vrste nadarjenosti.

2.2. Vrste nadarjenosti

Otrokova nadarjenost se lahko kaže na različnih področjih (Nagel, 1987):

- *intelektualna nadarjenost* zajema hitro dojemljivost, dobro učljivost, spominsko sposobnost in logično mišljenje,
- *umetnostna nadarjenost* se pokaže običajno zelo zgodaj v dosežkih na področju različnih umetnosti,
- *psihomotorična nadarjenost* zajema telesno spretnost,
- *socialna nadarjenost* označuje sposobnost spretne komunikacije, vživljanja v ljudi, medsebojne pomoči.

Nadarjenosti se redko pojavljajo izolirano vrsta od vrste, ampak največkrat prepletene. Bistvenega pomena pri uveljavljanju nadarjenosti sploh sta motivacija in okolje.

3. Okolje – družina

Rojevanje otrok je osebna pravica ljudi. Ko otroci so, ustvarijo družino. Družina pa nima le biološko–reproduktivne naloge, temveč govorimo še o čustvenih, ekonomskih, pravnih in vzgojnih nalogah.

Biološko–reproduktivna naloga je za preživetje človeške vrste izredno pomembna. Otroci lahko postanejo žarišče družinskega življenja, odnosi med starši in otroki pa tista središčna moralna os, ob kateri se brusijo osnovni kriteriji moralnosti družinskega življenja in presoja moralnega lika staršev in ljudi.

Čustvene naloge družine zahtevajo določeno mero razvite osebnosti, kulture in možnost individualnega odločanja. Ljubezen ob začetku zakonske zveze ni sama sebi namen, ampak naj bi bila uvod v dolgo družinsko življenje, ki naj temelji na sreči, spoštovanju in nesebični medsebojni pomoči. Družinsko življenje mora omogočati, da njeni člani živijo zadovoljivo, smiselno, brez medsebojnega poniževanja in izrabljanja. Njena povezanost in trdnost je v čustvenih vezeh in medsebojni solidarnosti.

Ekonomske naloge družine so se močno spremenile. Zaposlenost obeh zakoncev omogoča boljše materialne možnosti, ki pa se utegnejo usmeriti v negativno skrajnost. Če v gonji za denarjem zakonca nimata ne časa ne volje, da bi vlagala v svoje medsebojne odnose, lahko postaneta odtujena sostanovalca. Ob zaposlenosti obeh zakoncev postaja pomembna delitev vseh domačih in vzgojnih opravil med možem in ženo.

Pravna naloga izhaja iz družine kot posebne socialne skupnosti, v kateri nastajajo trije vidiki družinskega življenja, ki so lahko medsebojno povezani ali pa

nastajajo vsak zase. Gre za skupno gospodinjstvo, zakonsko zvezo in družinsko skupnost.

Zakonska zveza je družbena institucija, v kateri se nakazujejo splošno sprejeti vzorci ravnanja, uveljavlja se enakopravnost med spoloma v družbi in javnosti, opravlja se vzgojna naloga družine. Značilno je zgodovinsko zaporedje, po katerem so si pridobivali človeške in državljske pravice moški, ženske in otroci. Pravne pravice otrok so se uveljavile zadnje. Pri mnogih ljudeh še vedno velja prepričanje, da je otrok po naravi lastnina staršev. Zaradi svoje telesne in duševne nebogljenosti se otroci največkrat ne morejo potegovati za svoje pravice. Večina pomembnih zaščitniških funkcij za otroka je v rokah staršev.

Vzgojne naloge družine so umerjene v način družinskega življenja, v katerem z načrtno vzgojo usposablja otroke, da se bodo zavedali pomembnosti telesnega in duševnega zdravja ter socialnega ravnovesja. Vsi člani družine morajo upoštevati hotenje po individualnosti in povezanosti pri sebi in pri drugih članih družine. V vzgojnih postopkih staršev nastajajo različne predstave o odraščanju otrok. Starši lahko pri odraščanju otroke podpirajo, spodbujajo ali zavirajo. V skladu s svojimi sposobnostmi in izkušnjami se starši odločajo, koliko bodo skušali vsiliti svoje predstave otroku in koliko prostora bodo pustili otroku za vodenje samega sebe.

Družina in družinski odnosi so temelji vzgoje v vsaki družbi, v družini pa se ustvarijo temeljne vrednote vzgoje osebnosti otrok, prevrednotijo se vrednote in občutijo vplivi zunanjih dejavnikov vzgoje. Dovolili bi si lahko razmišljanje, da se menjujejo vzgojni odnosi družine tudi pod vplivom družbenega napredka, demokratizacije družbe in njenega razvoja. Družba, njene skupnosti in organizacije lahko omogočajo temelje za razvoj vseh potencialov, ki jih nosi družina kot primarna družbena celica. Družina se je v sodobnem času znašla pred novimi izzivi in odnosi, to pa se kaže v zgubljanju nekaterih funkcij, dobivanju novih in predrugačenju obstoječih. Novi načini proizvodnje in družbenih odnosov so pogojevali spremembe v strukturi družine in družinskih odnosih. Sodobna družina, v kateri se zmanjšuje število otrok, zožuje socialne odnose in zmanjšuje obseg socializacijskega in vzgojnega delovanja, spreminja stil družinskega življenja ter zmanjšuje možnosti za družbeno življenje in prosti čas zunaj družinskega kroga. Struktura sodobne družine, kjer sta pogosto zaposlena oba roditelja, odpira številna vprašanja socializacijskega procesa in vzgoje otrok. Tudi zaradi zaposlenosti matere lahko doživlja družina krizo notranjih odnosov in vrednot, kar se kaže v spremenjenih medsebojnih odnosih članov družine, v menjavi položajev vlog, identifikacijskih modelov in moči avtoritete. To se lahko odraža kot kriza družine in družinske vzgoje, nastajajo medsebojne napetosti, socialni in psihološki konflikti.

Za razvoj in socializacijo otroka in za oblikovanje njegove identitete so izjemno pomembna prva leta življenja, ko pridobiva prve izkušnje in ko skoraj ves čas preživi v družinskem krogu. Razvoj otrokove identitete in integritete je navzoč v vseh fazah in situacijah družinske vzgoje, pri čemer je izjemno pomemben razvoj občutkov, čustev, stališč, vrednot. Ta proces ni enostranski, ne moremo reči, da se otroci

identificirajo s starši na tako intenziven način, da njihova osebnost postane del osebnosti staršev. Lahko pa rečemo, da gre za obojestranski proces vzajemne identifikacije, pri čemer otroci in starši postajajo in ostajajo avtonomne osebnosti s posebnostmi svoje identitete in integritete. Vzajemna identifikacija zbljuje otroke in starše in omogoča lažje sporazumevanje pri premagovanju razlik in nasprotij ter pri sprejemanju stališč staršev in otrok. Identifikacijski proces ima v razmerah zdravih in racionalno čustvenih odnosov obeležje razvojnega identifikacije, ker omogoča otroku razvoj lastne osebnosti. Tako otrok, ki se identificira s starši, vnaša v razvoj svoje osebnosti tiste socialne vsebine, ki jih povzema od ljubečih in razumevajočih staršev. Tisti otroci, ki nimajo možnosti za identifikacijo s starši, ne morejo dosežati prave identitete in integritete. Lahko bi rekli, da gre v tem primeru za negativno identifikacijo, ki lahko pušča trajno negativne posledice za otrokov osebnostni razvoj.

Razvojno identifikacijo lahko delimo v introjektivno in projektivno. O introjektivni razvojni identifikaciji govorimo tedaj, ko se otrok istoveti s starši na tak način, da sprejema občutke, moralne in druge vrednote, stališča in vedenje svojih staršev tako, da te postanejo del njegove osebnosti. O projektivni razvojni identifikaciji v družini pa govorimo tedaj, ko otrok svoje vedenje projicira v starše in sebe ter svoje vedenje uvidi v svojih starših, v katerih ima svoje identifikacijske vzore. Obe razvojni identifikaciji sta navzoči v družini in mehanizmi njunega delovanja so izjemno pomembni za razvoj otrokove osebnosti. Pomembna pa je usmerjenost v možnost, da bo lahko otrok oblikoval kritičen odnos do staršev in da bo njegova osebnost v razvoju aktivna in avtonomna. S pretirano identifikacijo lahko otrok izgublja osebno identiteto in integriteto. Ustrezna razvojna identifikacija razvija otroku njegov jaz in ne drugi jaz po starših (Pšunder, 1998).

Potencialni nadarjenček potrebuje spodbudno in razumevajočo družino, ki daje spodbude za otrokovo vedoželjnost, voljo do storilnosti, ki bo otroka okrepila v odločnosti, da nadaljuje in ne odneha ob morebitnih neuspehih. Optimalna spodbuda pomaga razmahniti otrokovo nadarjenost, razumevanje za otrokove aktivnosti pa omogoča, da se otrokova nadarjenost sploh lahko pokaže.

3.1. Otrokov položaj v družini

Otrokov položaj v družini je najugodnejši, če mati in oče vzgajata otroke v ljubezni, spoštovanju in skladnosti. Prvi vzgojni dejavnik je družina. Družina je tista, ki najpristneje zadovoljuje otrokove temeljne socialne potrebe: ljubezen, varnost, doživljanje, samostojnost, družbeno priznanje, uveljavljanje. Otrok v družini doživlja moralna ravnanja, prve zahteve in ukrepe o pravih medsebojnih odnosih, prva spoznanja o delu, vzorec vrednostne lestvice staršev, s katerimi se identificira, prvine svetovnega nazora, čustva, spoznanja o naravi in okolju ter vrednotenje okolja, temeljne navade in spretnosti, ki jih potrebuje za obvladovanje okolja, prvine govora in mišljenja, prve presoje družbe, šole in prijateljstva.

V družini se kaže načelo individualnega ravnanja z otrokom, kar prispeva k vzgojni uspešnosti. Prav tako pa lahko pride do neustreznosti družinske vzgoje, ki se kaže v tem, da starši vzgojnih metod in sredstev ne uporabljajo zavestno, temveč po ustaljenih družinskih navadah, ki so si jih pridobili od svojih staršev.

Družina oblikuje čustva, navade in sposobnosti ter mladega človeka uvaja v družbeno sožitje, delitev dela in odgovornosti ter razvija moralnost med družinski člani. Družina je tista, v kateri otrok pridobi prve izkušnje o vrednosti življenja, prve predstave o ljudeh in o odnosih med ljudmi. V družini nastajajo prvi otrokovi problemi in izkušnje pri reševanju le-teh, otrok dobi svoje mesto, veljavo in vrednost med ljudmi.

V industrializirani družbi otrok pogreša očeta in mater tudi takrat, ko sta sicer fizično navzoča, vendar sta preutrujena, zaskrbljena, razmišljujoča, delovna ali obupana. Matere velikokrat vlečejo breme zaposlitve, doma pa jih čakajo še vsa gospodinjska opravila in skrb za vzgojo otrok. Zato so pogosto utrujene, razdražljive in nestrpne.

Nešteta vprašanja, ki rijejo po mladih glavicah, ostanejo za večno pogreznjena v molk, ker se otroci naučijo sramu: ne spodobijo se spraševati, ko starši počivajo ali govorijo (kaj potem, če bo v pol ure čakanja vprašanje poniknilo med mladimi možganskimi vijugami), sploh pa se ne spodobijo spraševati o stvareh, ki staršem niso čisto domače. Ko na vprašanje "Kaj je na drugi strani Rimske ceste?", bodoči zvezdoslovec desetič dobi odgovor "Ne sprašuj neumnosti!", končno spozna, da je bolj pametno molčati in se zanimati za tisto, kar imajo starši radi. Med najbolj nespodobna spadajo vprašanja, ki zadevajo moralno. Ne cerkveno ali domovinsko ali stanovsko ali strankarsko moralno, temveč etiko. Zakaj so na svetu vojne? O tem so se starši pripravljali prepirati z mladostniki, nikakor pa ne z mlečnozobim tretješolcem, ker ne bi razumel. Zakaj se z mamico ali z očkom kregata? Drugo vprašanje, ki je v glavnem nezaželeno. Ne bi razumel. Tabuji se kopicijo. Vedno več je zamolčanega. Zamolčano je tudi izbrisano, si misli otrok in se trpinči z občutki krivde, ker razmišlja o prepovedanem.

Če so starši spremenljivega razpoloženja in nezanesljivi, se otroci počutijo negotove. Na take starše se otrok ne more zanesti. Podobno se dogaja v družinah, kjer se zakonca nenehno spopadata med seboj, ločujeta, pijeta. Lahko bi rekli, da vse, kar resneje moti mir in urejenost vsakdanjega življenja družine, napolnjuje otroka s strahom in zmanjšuje možnost, da se bo enakopravno vključil v družino. Posledica neuspešne vključenosti v družino pa je lahko tudi neuspešno vključevanje v druge skupine. Pri tem pa je vredno poudariti, da je pravzaprav družina edina družbena skupina, ki se otroku prilagaja.

Spomnimo se samo trenutka prihoda otroka v družino: ritem dela in življenja se je popolnoma spremenil. Starši šušljajo, ko otrok spi, ne morejo k telefonu, ko otrok joka, ne morejo spati, ker otrok ne spi, ali ne morejo spati, ker otrok spi, pa

ga opazujejo, če še diha. Tudi zato lahko rečemo, da je primarna socializacija za otroka najlažja.

Omenili smo, da je v družini ljubezen izjemnega pomena. Nema lokrat pa se starši na svojega otroka čustveno tako navežejo, da mu skoraj onemogočajo, da bi se osamosvajal. Pretirana čustvenost otroka duši, tisto, kar mu manjka, je primerna svoboda. Doraščajoči otrok pa ne potrebuje le starševske ljubezni, ampak predvsem starševsko zaupanje, pravo mero svobode ter reda in discipline pri delu, v mislih in čustvih. Vsaka otrokova dejavnost zahteva disciplino (ne pokorščino) in samo tisti, ki je discipliniran, je lahko tudi svoboden. Napačna disciplina, ki je vezana na ukaze staršev, otroka bega. Samo prava disciplina otroka usmerja (Pšunder, 1998).

3.2. Spodbudni starši

Spodbudni starši prepoznajo pozitivne signale, se soočajo z negativnimi signali in jih z voljo in energijo razrešujejo. Zaznavajo tisto, kar imajo: zdravje, dom, otroke, prijatelje. Vedo, da je življenje sestavljeno iz dobrih in manj dobrih trenutkov.

Spodbudni starši:

- Nikoli ne pozabijo, da so v vsakem trenutku roditelji in vzgojitelji. Če včasih naredijo napako, se ni dobro pred otrokom izgovoriti: "Tudi drugi delajo napake". Otroci vidijo starše, jih posnemajo, se z njimi identificirajo, zato lahko pričakujemo, da bodo tudi sami ob napakah iskali izgovore.
- Otroke vzgajajo doma. Ulica, šolsko dvorišče, prijateljev dom niso kraji, kjer bi opravljali korenite in drastične vzgojne posege. Otroke doma naučijo pravil lepega vedenja, ki veljajo v različnih situacijah. Tako bodo verjetno redkeje prišli v položaj, da starši ne bodo zadovoljni z njihovim vedenjem. Dobri starši se trudijo biti čim boljši zakonski partnerji. To navidezno sicer nima nič skupnega z vzgojo otrok, pa vendar ugotavljamo, da dobijo otroci v svoji lastni družini prve slike o zakonu, družini in odnosih. Otrok se uči svoje bodoče partnerske in starševske vloge, uči se odnosov z drugimi ljudmi in te odnose ponavlja v svojih odnosih z vrstniki in prijatelji. Če so med zakonskima partnerjema najpogostejše oblike vedenja prepiri, kritiziranje, ogovarjanje, zaničevanje, jeza, se otrok ne more naučiti partnerstva, starševstva, prijateljstva, strpnosti, ljubezni. Lahko celo rečemo, da bodo otroci dobri vzgojitelji svojih otrok tedaj, če bodo kot otroci rasli v spoštovanju, nežnosti in ljubezni svojih staršev.
- Spoštujejo drug drugega. Pred otrokom ne omalovažujejo ali spreminjajo odločitev drugega roditelja. Tudi, če se z drugim roditeljem eden ne strinja, ne sme nikoli pozabiti, da je bil partner za roditelja otroku izbran in da ta ni odgovoren, če je bil opravljen slab izbor. Roditelja se morata medsebojno dogovoriti za skupna vzgojna pravila, tudi če ne živita v skupnem domu. Če je en roditelj dalj časa nezadovoljen z drugim, bi bilo koristno, da bi razmislil o njegovih pozitivnih lastnostih. Dobri starši dopuščajo svojim otrokom lastne

izbore. Desetletni otrok izredno redko razmišlja o svoji prihodnosti, zanj je lahko že naslednji teden odmaknjena prihodnost. Pa tudi pubertetnika prihodnost naslednjih deset let ne zanima preveč. Vsakodnevno pa se odločata o zanju pomembnih stvareh, ki prinašajo posledice.

- Ali se najprej igrati ali napisati nalogo?
- Ali svojo žepnino potrošiti v enem dnevu ali jo varčno razporediti za daljše obdobje?
- Poučijo otroke, da ima vsak njihov izbor tudi posledice, in ne odločajo namesto njih. Otrok se mora naučiti izbirati odločitve na lažjih nalogah, da se bo kasneje sposoben spoprijeti s pomembnejšimi življenjskimi odločitvami.
- Ne krivijo drugih za lastne napake. Nekaterim staršem se včasih dozdeva, da so za slabo vedenje njihovih otrok odgovorne babice, dedki, učitelji, sošolci. Res je sicer, da tudi drugi vplivajo na vzgojo otrok, a drugih ne morejo kriviti ali razglasiti za odgovorne, ker sami niso opravili svojih vzgojnih nalog. Če vidijo vzrok za neuspehe samo v drugih, potem to najbrž pomeni, da se niso pripravili dovolj potruditi in popravljati lastnih napak. Če starši uvidijo svoje napake in nedoslednosti, jih lahko popravijo. Dobri starši si vzamejo za otroka čas. Pomembno je, da pazljivo poslušajo, kar jim govori. Če bo otrok začutil, da ga starši ne poslušajo, bo lahko mimogrede povedal tudi kako svojo stisko le zato, da se bo kasneje lahko zgovoril na to, da je povedal. Mnogi starši ne poznajo stisk svojih otrok, njihovih želja, pričakovanj, uporov, skrbi in strahov, ker jih ne poslušajo.
- Dosledni starši, ki postavijo jasne meje in razumljiva pravila medsebojnega delovanja. Nekateri ne vztrajajo pri svojih zahtevah, ker to zahteva preveč časa in energije. Otrok postopoma doume, da se ni treba držati dogovorov in zahtev, ker se jih tudi starši ne držijo. Otrok želi širiti postavljene meje, želi si zagotoviti čim več svobode in čim manj nadzora. Starši morajo temeljito premisliti, kakšna pravila bodo postavili, da jih bodo sami sposobni dosledno upoštevati. Prav tako pa morajo razmisliti o obljubi, ki jo izrečejo, da bi njena neizpolnitev ne izzvenela v: "Saj moji kar nekaj obljublajo, ampak redko obljubo držijo, zakaj bi jo jaz?"
- Prepoznajo pozitivne lastnosti svojih otrok. Nekateri ne vidijo pozitivnih značilnosti svojih otrok, zelo jasno pa prepoznajo tiste, ki jih ocenjujejo kot negativne. Otroci so nesrečni, če od staršev pogosto slišijo o sebi slabo, na primer: "Ti si nesposoben! Neroda! Pusti raje, sam bom bolje opravil od tebe! Brat je bolj pameten kot ti!" Glede na to, da vsak človek potrebuje uveljavljanje, morajo starši to omogočiti tudi otroku. Tistemu, ki se ni mogel nikoli uveljaviti v svoji družini, bo morda uspelo, da se uveljavi na ulici. Lahko pa bo to negativna uveljavitev.
- Uporabljajo pozitivne vzgojne metode. Svoje otroke pohvalijo, če mislijo, da so napravili kaj dobrega. Spodbujajo jih, hrabrijajo in pomagajo, da prepoznajo svoje možnosti in svoje omejitve. Vzgojo sestavljajo tudi priznanja, pohvale, predvsem pa ljubezen. Prepovedi in kazni morajo biti pravične in vzgojne. Otrok mora točno vedeti, kateremu dejanju je sledila prepoved ali kazen, pri čemer morajo starši upoštevati pravilno mero. Če otrok ni pospravil stola za mizo, bi bila prepoved gledanja risank za ves teden gotovo nepravičen ukrep. Z izrekanjem

nepravičnih kazni otrok izgublja zaupanje v starše. Trajanje prepovedi ali kazni mora biti izredno natančno opredeljeno. Nekateri starši izrečejo kako kazni, za katero otroci ne morejo vedeti, kako dolgo bo trajala: "Od danes naprej večernih risank za tebe ne bo več". Možno je, da bodo starši dolžino trajanja kazni odmerili po svojem prihodnjem razpoloženju. Samo tista posledica otrokovega dejanja, ki bo razumna, preprosta, poučna in praktična, bo vzgojna. Če predšolski otrok razbije kozarec, ne bo razumno, da bo pobiral črepinje, razumno pa bo, da bo držal koš, v katerega bodo starši metali steklo. Če bi starši sestavili pubertetniku dolg seznam o uporabi motornega kolesa, bo gotovo našel luknje v pravilih: "Rekel si, da moram vedno uporabljati čelado, ničesar pa nisi rekel o sovozniku." Če bi pubertetnik sposojeno knjigo polil s sokom, bi bilo poučno, ko bi iz svojih prihrankov kupil novo knjigo, ne bi pa bila poučna prepoved, da si knjigo še kdaj sposodi. Preprečiti otroku, da gre na trening šolske ekipe, preden bo postal vse obveznosti, ni praktično. Praktično pa bi bilo, če bi starši otroku povedali, da ga te obveznosti čakajo, ko se bo vrnil s treninga.

- Priznajo tudi svoje vzgojne napake. Vzgoja je gotovo ena težjih starševskih nalog, v kateri smo največkrat samouki. Ni sramotno vprašati za nasvet ali prositi za pomoč pri strokovnjakih, veliko slabše je, ne znati in ne želiti naučiti se.
- Ne postavljajo vprašanj, ki nikamor ne vodijo. Na vprašanje: "Zakaj čečkaš po zvezku?" ne bodo dobili konstruktivnega odgovora. Bolje bi bilo postaviti ugotovitev, da je otrok čakal po zvezku, in mu svetovati, kako čečkarijo zbrisati. Vprašanja, ki ne ponujajo možnosti, so v bistvu v prošnje vpleteni ukazi: "Ali si lahko, prosim, tiho?" S trditvijo bi gotovo dosegli več, posebno še, ker lahko pričakujemo na takšno vprašanje negativen odgovor. Vprašanja so lahko tudi kaznolna: "Ali res nikoli ne moreš pospraviti za seboj?" Koristneje bi bilo, če bi bila postavljena konstruktivna trditve. Medla vprašanja zmanjšujejo vlogo roditelja potrjevalca. Vprašanje: "Tvoja zamisel je dobra, se ti ne zdi?" bi bilo koristneje nadomestiti z ugotovitvijo, da je otrokova misel res dobra.
- Vključujejo otroke v družinska opravila. Najugodneje je začeti takrat, ko nam otrok okrog drugega leta starosti vsiljuje svojo pomoč. Starši računajo s tem, da bodo otroci spoznali, da je tudi njihov prispevek pomemben za udoben, varen in prijeten dom. S podkupovanjem jih ni dobro pripraviti, da bodo opravili kako opravilo: "Če boš pobrisal prah po stanovanju, dobiš stotaka!" Tudi starši brišejo prah po stanovanju, pa za to ne dobijo plačila, zakaj bi torej otrok živel v neresnični družini. Če otroke podkupujejo, zato da bi jih pripravili do dela, jim starši posredujejo napačna sporočila.
- Dajejo otrokom žepnino, zato da se naučijo ravnati z denarjem, da se lahko odločajo o svojem denarju in da bi znali gospodarno ravnati. To naj bi otrokom pomagalo tedaj, ko bodo denar dejansko zaslužili. Pravi trenutek za prvo žepnino je takrat, ko otrok ne tlači več vsega v usta. Takrat otrok spoznava različne kovance in njihovo vrednost, začne seštevati in za denar skrbeti. Kolikšno žepnino mu bodo starši dajali, je odvisno od tega, koliko denarja lahko dajo, koliko želijo dati, s kolikšno količino denarja zna otrok že ravnati in za kaj denar namenja. Žepnina mora biti dovolj visoka, da ga ne omejuje, in hkrati

dovolj nizka, da je primoran sprejemati odgovorne odločitve in postavljati prednostne pogoje. Razumljivo je, da pubertetnik, ki iz žepnine krije stroške malice, šolskih potrebščin in še oblačil, potrebuje višjo žepnino kot drugi, ki potrebuje denar le za filmsko predstavo ali si želi z žepnino kupiti sladoled. Dobri starši ob dajanju žepnine otroku svetujejo in ga usmerjajo, nikakor pa ne ukazujejo in pridigajo. Denar tudi ne more biti statusni simbol (tvoj brat je več vreden, ker ima več denarja), oblika varnosti (če ne boš varčen, boš v soboto brez družbe) ali sredstvo za nagrajevanje in kaznovanje (ker si dobil petico, dobiš višjo žepnino; ker si dobil slabo oceno, ti bomo znižali žepnino).

- Spoštujemo otrokovo potrebo po zabavi. To je potreba, ko ljudje nasploh počnemo nekaj, kar želimo, česar se veselimo. Zabava osvobaja napetosti. Otrok se tudi v igri zabava. Pri igri in zabavi se uči in osvobaja napetosti, ki se kopičijo z obveznostmi, zahtevami in dolžnostmi. Če starši preprečujejo njegovo potrebo po zabavi in igri, bo lahko zabava (igra) povzročila v njem občutek krivde, ne bo ustvarila tistega, čemur je namenjena, tj. učenju in sproščanju. Otroci, ki jim je omogočeno, da razvijajo svojo ustvarjalnost, si pridobijo izkušnje pri samostojnem reševanju problemov. Starši se igrajo z otroki in ne proti njim, igrajo se zato, da premagajo preizkušnje, ne pa drug drugega. Starši otroke spodbujajo, naj gojijo konjičke, se odpravljajo na izlete, se udeležijo predstav in prireditev. Družina uživa v medsebojni družbi in obnavlja medsebojno povezanost.
 - Niso v zadregi, ko otrok vpraša: "Od kod sem prišel na svet?" Otroci se spolnosti učijo, četudi niso starši tisti, ki bi jih učili. Tako pa si otroci lahko kopičijo napačne informacije. Če hočejo biti starši tisti, ki bodo za otroka prvi spolni vzgojitelji, morajo vzpostaviti odprt dialog o spolnosti veliko pred začetkom pubertetnih hormonskih sprememb. Ni koristno, če starši uporabljajo stavke, kot so: "Ne dotikali se lulčka, ker ti bo odpadel!". "Menstruacija je ženska pokora!". "Poglej filme trde erotike, tako se učiš!" Ko začno otroci raziskovati svoje telo, je pravi čas, da vse dele telesa starši ubesedijo. Ne uporabljajo vzdevkov, ampak odkrito govorijo o spolnih organih in njihovih funkcijah. Starši doživljajo svoje telo in telo svojih otrok s spoštovanjem in dostojanstveno, kar omogoča začetek odkritega odnosa, ki ga oblikujeta skrb in zaupanje. Pravi trenutek za podrobne informacije o spolnosti, intimnostih, srečanjih v dvoje in boleznih je predpubertetno obdobje. Poučno se nam zdi naslednje razmišljanje: "Vse dokler otrok ne pride v puberteto, smo njegovi starši, ko prestopi to mejo, pride za nas čas, ko se kot starši umikamo in postanemo zgled in mentorji" (Coloroso, 1996, str. 255).
- Čeprav morda nismo eksplicitno zapisali, je mogoče razbrati, kateri so tisti starši, ki potencialnemu nadarjenčku omogočajo, da razvije svoje nadarjene potenciale.

4. Raziskava

Osnovno izhodišče raziskave na manjšem vzorcu je bila predpostavka, da starši ne prepoznajo potencialne nadarjenosti svojih otrok. Po pogovoru z vzgojiteljico skupine Pikapolonica smo ugotovili, da je v skupini 18 otrok, starih od 4 let do 4 let in 8 mesecev, od katerih je vzgojiteljica subjektivno stigmatizirala tri potencialne nadarjenčke: deklico in dva dečka, deklica K. je stara 4 leta in 3 mesece, en deček G. 4 leta, drugi deček M. 4 leta in 6 mesecev. Niso nas zanimali morebitni negativni spreminjajoči znaki potencialne nadarjenosti, ampak smo se osredotočili le na subjektivno prepoznano potencialno intelektualno nadarjenost otrok, ki smo jih opredelili v vzorec. Uporabili smo tehniko observacije vzorca v konkretnih dejavnostih, planiranih za določeno učno enoto, in opravili primerjavo aktivnosti vzorca glede na ostalo skupino. S tem smo želeli potrditi subjektivno vrednotenje vzgojiteljice. S starši otrok iz vzorca pa smo uporabili anketni vprašalnik, s katerim smo dobili odgovore na osnovno predpostavko.

4.1. Rezultati observacije

Skupina 18 otrok je dobila naslednje naloge:

- igra z besedami*: poiskati besedama mati in oče sopomenske besede, ki jih lahko še uporabljamo. Otroci so izmenično besedovali: mama, mamica, ljubica, draga, dragica. Ko je deklica K. izgovorila ime svoje mame, so imena povedali tudi drugi otroci. Besedovanje na oče: atek, ata, očka, očkec, tata, tatko, tatek, ljubi, ljubček, dragec. Deklica K. je ponovno prva izgovorila ime svojega očeta.
- igra spomina*: vzgojiteljica je pokazala pet predmetov (knjigo, jabolko, pomaranča, zvezek, barvice), jih postavila na ogled in skrila. Otroci so po spominu predmete naštevili. Vsi otroci so našeli vse predmete, deklica K. je dodala barvo jabolka (zeleno), deček G. je dodal opredelitev zvezka (tanek, s črtami), deček M. je dodal opredelitev zvezka (rumene platnice z risbico miške).
- igra podobnosti in razlik*: vzgojiteljica je obesila slike psa, mačke, ptiča in ribe) in otroci so ugotavljali podobnosti in razlike. Največ podobnosti so našli med psom in mačko: 4 tace, rep, ušesa, oči, nos in gobček, obe živali sta bili črni, deklica K. je ugotovila razliko, da pes laja, mačka pa mijavka. Podobnost psa, mačke in ptiča je bila opredeljena v kosmatosti, razlika v tačkah in glasovih. Deklica K. je ugotovila, da ima ptič kljun in povedala, da ima doma papigo, ki govori. Podobnosti z ribo so otroci našli v očeh, ustih, razlika pa v repu in luskah. Deček G. je ugotovil, da riba plava in živi v vodi, deček M. pa, da se riba hrani z ribami in posebno hrano v akvariju. Deček M. ima doma zlato ribico.
- igra z risanjem*: otroci so z barvnimi svinčniki risali sebe. Ob risanju so se ogledovali. Deklica K. je v risbi zadela proporce, na vsaki roki narisala pet prstov, uporabila barvice, ki so bile kompatibilne z njeno obleko n barvo las, na

risbo se je podpisala. Podpisala sta se tudi dečka G. in M., pri čemer je M. uporabil zrcalno sliko ene črke (E) svojega imena. Poleg opazovanega vzorca so se na risbe podpisali še trije otroci in vsi trije so uporabili zrcalno sliko ene črke svojega imena (Z, N, S).

Opazovali smo aktivnost vzorca in ugotovili pri vseh željo po udeleževanju, zaznali ustvarjalni nemir in željo po izstopanju. Igre, ki smo jih opazovali, so bile usmerjene v spodbujanje razvoja govora. Otroci so se učili sporočati, razumeti in razvijati zmožnost intuitivnega, simbolnega in kreativnega mišljenja. Otroci so se urili v prepoznavanju podobnosti in razlik med živalmi (v naravoslovju). Razvijalo se je prepoznavanje, določanje in oblikovanje povezav. Likovno izražanje v predšolskem obdobju je del otrokovega prepoznavnega razvoja, temelji na ustvarjalnosti.

4.2. Rezultati anketiranja staršev otrok iz vzorca

Preko vzgojiteljice smo staršem vročili anketne vprašalnike, ki so jih starši tudi vrnili. Z njimi smo ugotovili status družin, ki je razviden iz tabele 1.

Tabela 1: Status (f – frekvenca, pogostost)

<i>Izobrazba očeta</i>	univerzitetna	f3	
<i>Izobrazba matere</i>	univerzitetna	f2	srednja f1
<i>Zaposlenost očeta</i>	da	f3	
<i>Zaposlenost matere</i>	da	f3	
<i>Število otrok</i>	2	f2	1 f1
<i>Stanovanje, hiša</i>	lastno stanovanje		f3
<i>Avto</i>	da	f3	
<i>TV</i>	da	f3	
<i>Video rekorder</i>	da	f3	
<i>Računalnik</i>	da	f3	

Na vprašanje, s kakšnimi aktivnostmi se otroci organizirano ukvarjajo, so starši vzorca 100% odgovorili, da niso vključeni v nobeno interesno dejavnost. Na vprašanje, kaj otroci počno v popoldanskem času, so starši odgovorili v 100%, da popoldneve običajno preživljajo skupaj na sprehodih, izletih, obiskih, ob igri, branju, pogovorih in delu.

Na vprašanje, kako potešijo otrokovo vedoželjnost, so odgovorili: 66% staršev vedno odgovori na otrokovo vprašanje, 33% staršev običajno ne odgovori. Kar dve tretjini staršev je zaznalo pri svojem otroku veliko psihofizično aktivnost, 33%

staršev tega ni zaznalo. 100% staršev je zapisalo, da otroci znajo napisati velike tiskane črke, v pisanje in prepoznavanje črk je otroke vodil interes in spoznavanje z računalnikom. V 100% se otroci zaposlujejo tudi sami, ko gledajo video kasete. Video kasete vse otroke vzorca zelo privlačijo. Pri pripovedovanju ali branju pravljic vsi otroci vzorca zvedavo poslušajo in motijo jih šumi. Na vprašanje, ali bi svojemu otroku pripisali nadarjenost, so vsi starši odgovorili odklonilno. Med specifičnimi lastnostmi otrok so starši odgovorili tako, kot prikazuje tabela 2.

Tabela 2: Opredelitev specifičnih lastnosti

Lastnost	f da	f ne
je resnicoljuben	3	0
ima dober spomin	2	1
je vedoželjen	3	0
ima kritično mišljenje	1	2
je kreativen	3	0
ima sposobnost zbranosti	2	1
se uporno obnaša	2	1
ima potrebo po priznanju	3	0
zavrača rutino	2	2
je gibalno spreten	3	0
rad poje	3	1
rad posluša glasbo	3	0
rad riše	3	0
rad pleše	3	0
se zanima za ljudi	3	0
rad se druži z vrstniki	3	0
je rad v družbi odraslih	3	0
se zna sam zabavati	3	0

Pogostost posameznih lastnosti je, po odgovorih staršev, zaznavna in prepoznavna v smeri potencialne nadarjenosti.

4.3. Preverjanje predpostavke

V raziskavo smo vključili izjemno majhen vzorec, ki je po subjektivni oceni vzgojiteljice opredeljen kot potencialno nadarjen. Z metodo observacije v časovni

enoti smo subjektivno mnenje potrdili in z anketnim vprašalnikom povprašali starše vzorca v smeri zastavljene predpostavke, da starši ne prepoznavajo potencialne nadarjenosti svojih otrok. Zastavljeno predpostavko lahko potrdimo s pridržkom. Na eksplicitno vprašanje o prepoznavanju potencialne nadarjenosti otrok smo sicer dobili negativen odgovor, kar bi pomenilo, da lahko predpostavko potrdimo. Pridržek pa si dovoljujemo zato, ker gre za intelektualne starše, ki so v kontrolnem vprašanju prepoznavali potencialne znake nadarjenosti. Podatkov ne moremo posplošiti, veljajo pa za vzorec.

5. Zaključek

Čeprav se navidez dozdeva, da otrok v zibelki potrebuje le poln želodček in suhe hlačke, to ni dovolj. Otrok potrebuje besede, pesmi, varnost. Ko postaja pogumnejši, potrebuje ljubezen, zabavo, igro, intencionalno in funkcionalno vzgojo, dober vzgled, spodbudo, emocionalno trdnost in priznanje. Potencialni nadarjenček bi lahko svojim staršem sporočil: ne pozabite, da ne morem odrasti brez razumevanja in podpore, bodite moji prijatelji pa bom tudi jaz vaš! Zelo vas imam rad, imejte tudi vi mene...

LITERATURA

1. Alvino, J.: Parents Guide to Raising a Gifted Child: Recognizing and Developing Your Child's Potential, Ballantine Books, New York, 1992.
2. Coloroso, B.: Otroci so tega vredni, Tangram, Ljubljana, 1996.
3. Cvetković Lay, J.: Ja hoću i mogu više, Alinea, Zagreb, 1995.
4. De Bono, E.: Teach child how to think, Pinguin Books, Toronto, 1992.
5. Galbraith, J.: Vodič za nadarjene, DZS, Ljubljana, 1994.
6. Landan, E.: The Courage to be Gifted, Trillium Press, Toronto, 1990.
7. Nagel, W.: Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih otrok, DZS, Ljubljana, 1987.
8. Pšunder, M.: Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?, ZRSZŠ, Ljubljana, 1998.

Pojmovanje poklica pri študentih razrednega pouka na začetku študija

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.13/16

DESKRIPTORJI: pojmovanje poklica, pouk, učiteljeva poklicna vloga, razredna klima in motivacija, pedagoška praksa, učitelj mentor

POVZETEK – Temelj učiteljeve poklicne kompetence zagotovo predstavlja kvalificirano poučevanje. Pomemben je celoten kontekst učiteljevega poklicnega delovanja in življenja, potrebne so različne kognitivne, praktične in moralne kompetence, ki prispevajo k učiteljevemu razvoju in s tem k dolgoročno kakovostnemu poučevanju. Le učitelj, ki se sam razvija, lahko v tem procesu pomaga tudi učencem. Na to, koliko smo pripravljeni na poklicne izzive, pa med drugim vpliva tudi naše pojmovanje poklica. V prispevku nas je zanimalo, kako pojmujejo poklic študenti razrednega pouka na začetku študija. Iz analize dobljenih podatkov ugotovljamo, da študenti poudarjajo čustveno-motivacijski vidik tako pri razmišljanju o izbiri poklica in zgledih lastnih učiteljev kot pri opazovanju učiteljev na pedagoški praksi in vrednotenju mentorja. Prav tako izstopajoče je razumevanje poklica kot razlaganje in posredovanje znanja.

1. Uvod

Razumevanje učiteljevega poklicnega delovanja in razvoja se spreminja skozi čas glede na družbeni kontekst in razvoj znanosti. Tehnicistično pojmovanje (učiteljskega) poklica temelji na pozitivističnem razumevanju znanosti in je podkrepjeno z zaupanjem v neomejen tehnološki napredek, ki naj bi prinašal človeku blaginjo. Dejansko je svet po drugi svetovni vojni doživel čudovit gospodarski vzpon zaradi hitrega tehnološkega napredka in ostrega mednarodnega tekmovanja. Ta

Original scientific paper

UDC 371.13/16

DESCRIPTORI: understanding the profession, lessons, teacher's professional role, class climate and motivation, teaching practice, teacher mentor

ABSTRACT – Quality teaching is undoubtedly the basis of teacher's professional competence. Actually, the whole context of teacher's professional activity and life is important. Further, the teacher needs various cognitive, practical and moral competencies, which all contribute to his/her development and thus to quality teaching. Only the teacher who is prepared to develop on his/her own can assist his/her students to do the same. How well we are actually prepared for professional challenges depends to a great extent on our understanding of the profession. In this connection we wanted to find out how beginning students of primary education understand their future profession. The data analysis shows that in deciding about their future profession, in having own teachers as examples, as well as in the observation of teachers during practice or in the evaluation of their mentors students lay great emphasis on the emotional and motivational aspects of the profession. The understanding of the profession as being one where knowledge is explained and transferred to the students also proved to be an important point.

uspeh je bil po mnenju Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje (Delors, 1996, str. 61) dosežen "predvsem zaradi sposobnosti človeštva, da nadzira in upravlja svoje okolje v skladu s svojimi potrebami". Pri tem sta imela vodilno vlogo znanost in izobraževanje s poudarkom na linearnem in analitičnem mišljenju.¹ Za tehnično-racionalni model je značilno, da profesionalno (kvalificirano) praktično ravnanje zoži na spretnost uporabe teoretičnega znanja pri reševanju problemov (oblikovanje, presojanje ...). Strokovnjak je oseba s posebnim strokovnim znanjem, ki je prenosljivo blago in ga kot takega prenaša uporabnikom, ti pa ga uporabljajo pri razreševanju konkretnosti. Znanost oblikuje neke splošne teoretične rešitve, šolstvo jih prenaša učencem, ki jih bodo v prihodnosti uporabili za reševanje konkretnih problemov. Vendar pa je časovni razvoj jasno pokazal meje rasti in problematičnost vse hitrejšega napredka ter zamajal zaupanje v moč in pravičnost tehničnih odločitev. V javnosti so se množili pomisleki, ali so odločitve o različnih, za človeka pomembnih zadevah res tako "enodimenzionalne in enoprobematične", ozko strokovne in samo tehnične ali se ne odpira ob njih širša človeško-etična perspektiva odločanja in ravnanja. Ta vprašanja so sprožili:

- po eni strani razne afere, ko so strokovnjaki za deklarirano altruistično etiko izrabljali poklicno znanje in položaj za osebne interese (Schon, 1983);
- neučinkovitost različnih sodobnih sistemov (promet, kmetijstvo, zdravstvo), ko se izkoristek zmanjšuje kljub povečanemu vlaganju (Marentič Požarnik, 1992);
- pa tudi prave katastrofe, ko so rešitve, ki jih je dobronamerno ponujala znanost, povzročile nepredvidljive stranske učinke, ki so začetni problem še povečali. Tako je npr. "tehnično nesporen" in dobronameren poseg, kot je uničenje muhe cece v Afriki, pripeljal do katastrofe – širjenje puščavskih predelov (prav tam).

Zaupanje v linearen in neomejen gospodarski razvoj je krepilo transmisijsko pojmovanje učiteljskega poklica, ki vidi učiteljevo vlogo predvsem v posredovanju znanja, izvrševanju predpisanega in čim vernejšemu prenašanju inovativnih zamisli raziskovalcev v učiteljevo pedagoško prakso.

"Izolirano proučevanje znotraj posameznih disciplin s tradicionalnim metodološkim instrumentarijem" postane problematično tako s človeško-etičnega kot tudi večdimenzionalnega tehničnega vidika.

¹ Kot največji dosežek človeškega uma je pogosto poudarjeno linearno logično-analitično mišljenje, ki ima v absolutizaciji tehnokratsko bistvo in se kaže v: zagovarjanju neomejene rasti (in izkoriščanja naravnih virov), videnju le enosmernih vzročnih povezav, vse večji specializaciji vsebin, osredotočanju na posameznosti in podrobnosti s slabo opredeljenimi cilji in izoliranim gledanjem na pojave, neodvisno od časa, vrednot in čustvene dimenzije (Marentič Požarnik, 1992).

Zgolj teoretično znanje na najvišjih ravneh posplošenosti znotraj določene paradigme, ki naj bi imelo neomajno transferno vrednost pri reševanju konkretnih problemov, ni več zadosten temelj za razlago poklicne profesionalnosti, še več – vprašljiva je tudi njegova uporabna vrednost, pomislek pa se nanaša na sam temeljni kamen: možnost človekovega preživetja. Zato za nadaljnji razvoj družbe in posameznika niso dovolj le oblike učenja s ponavljanjem in posnemanjem, z reševanjem ponujenih problemov, temveč je potrebno ustvarjalno učenje, ki vključuje strokovno tankočutnost, pa ne le pri reševanju konkretnih problemov, temveč tudi intuitivno slutnjo in dolgoročno prepoznavanje morebitnih problemov in ustvarjanje alternativ za uspešno reševanje teh predpostavk... Ko sedanji model razvoja vse bolj jasno kaže svoj doseg in “prepoznavne meje”, postaja pomembna sestavina poklicne kompetence sposobnost avtonomnega etičnega odločanja. Gilbert Ryle, znan po razdelitvi znanja v dve kategoriji “znati kaj” in “znati kako”, je napisal: “Ko počnem nekaj pametnega, delam eno in ne dve stvari.” S tem je želel poudariti nujnost sinteze znanj za uspešno praktično razreševanje življenjskih problemov.

Lortie (1975, po Richardson, 1990) je, v danes že klasični raziskavi učiteljevanja, navedel, kako delovne razmere skupaj s psihološkimi zahtevami oblikujejo učitelje kot poklicno skupino v smeri konservativnosti in individualizma. Tako naj bi bili učitelji manj racionalni in analitični kot drugi diplomirani kolegi, Jackson pa v študiji življenja v razredu ugotavlja, da je v praktični situaciji učiteljevo pomembno vodilo intuicija. Ob številnih neuspešnih reformnih posegih se je oblikovalo mnenje, da so učitelji “odporni proti spremembam” (Richardson, 1990, str. 11). Že Stenhouse je začel reševati problem z drugačnim razumevanjem učiteljeve vloge. To, kar naj bi praktik spremenil in “popačil”, je rezultat njegove pragmatične skepse, dvoma ali raziskovalnega impulza in samo po sebi ne pomeni nekaj negativnega. Tudi on je poudaril potrebo po sodelovanju in oblikovanju skupnega jezika v kulturi poučevanja (Altrichter in Posch, 1991). Usmeril se je na razvoj kurikuluma in oblikoval model poučevanja, s katerim bi ob diskusijah in refleksiji učitelji dobili globlji vpogled v svoje ravnanje in vrednote, ki jih usmerjajo.

Schon (1983) pa je šel še naprej. V zelo odmevnem delu Razmišljujoči praktik ali kako profesionalci razmišljajo v akciji je poudaril, da se učiteljevo poklicno znanje razvija v “neredu osrednjega področja – akcije”, ki se ne ujema s prevladujočim modelom tehnične racionalnosti (Grimmett, 1988, str. 9). Zanj profesionallec ne pomeni eksperta s posebnim strokovnim znanjem na najvišji ravni posplošenosti, s “tehnično” sposobnostjo reševanja danih problemov, temveč poudari kot bistveno lastnost poklicne kompetence sposobnost razmišljujoče akcije, ki poteka v kompleksnih, negotovih in nepredvidljivih okoliščinah, kjer problemi najpogosteje niso “dani” in jasno razvidni, temveč jih je šele treba razkriti, in to z netehnično dejavnostjo.

Na učiteljevo poklicno delovanje in razvoj pomembno vpliva sistemski okvir poklicnega delovanja, kako je pojmovana učiteljeva poklicna vloga na ravni šolske politike: ali gre za “model minimalne kompetence”, t.i. “model tehnične racional-

nosti”, po katerem je učiteljeva vloga omejena na uresničevanje vnaprej določenih natančnih učnih načrtov in drugih predpisov, ali pa gre za model “odprte profesionalnosti”, po katerem učitelj razmeroma avtonomno preizkuša svoje zamisli, raziskuje svojo prakso, največkrat z akcijskim raziskovanjem, in tudi vpliva na svoj položaj (Marentič Požarnik, 1993). Zelo pomembno vlogo pa imajo tudi posameznikovi pogledi na poklic, razumevanje lastnega konteksta delovanja in sprejemanje odgovornosti za lastni poklicni razvoj.

2. Opredelitev raziskovalnega problema in metodologija

Namen raziskave je bil ugotoviti:

- Kako razumejo poklic študenti razrednega pouka v prvem letniku glede na vsebinski vidik? (O katerih vsebinah poklica razmišljajo?)
- Ali se v prvem letniku spremeni pojmovanje vsebinskih vidikov poklica?

V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna in kavzalno–neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja. Vključeni so bili študenti prvega letnika razredne smeri ljubljanske pedagoške fakultete, vpisani v prvi letnik v študijskih letih 1996/97 in 1997/98.

Podatki so bili zbrani z anketnim vprašalnikom (na začetku leta in po pedagoški praksi). Pri njihovi obdelavi smo uporabili frekvenčne distribucije in grafične prikaze ter t-test za odvisne vzorce.

3. Rezultati in interpretacija

Kako vidijo in doživljajo učiteljski poklic študenti – bodoči učitelji, o katerih vidikih razmišljajo ob vstopu v izobraževalni proces, kaj se jih je dotaknilo na pedagoški praksi? Študente smo povprašali o tem na začetku leta in v okviru dnevnika pedagoške prakse.

Zbrane podatke smo podrobno kvalitativno obdelali. Tako bomo sledili pojmovanju poklica, kakor so ga študenti neposredno navajali, podali pa bomo tudi kategorije pojmovanja poklica in jih primerjali z rezultati drugih raziskav.

Odgovore študentov smo kategorizirali v naslednje širše vsebinske sklope:

- učiteljski poklic (učiteljeva poklicna vloga),
- razredna klima, disciplina in motivacija,
- vloga pedagoške prakse in učitelja mentorja v poklicnem učenju,
- pouk.

Kvalitativni nivo obdelave smo dopolnili še s kvantitativnim, ki nam daje odgovore na vprašanja o razlikah v pojmovanju poklica v začetku leta in po pedagoški praksi.

Poglejmo, s kolikšnim deležem so navedene kategorije zastopane na začetku leta in po pedagoški praksi.

Slika 1: Delež zastopanosti kategorij pojmovanja poklica v začetku leta in po pedagoški praksi.

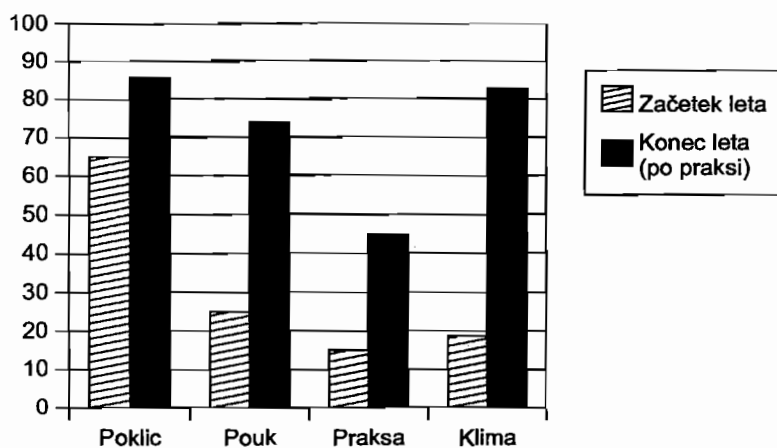


Tabela 1: Izidi t-testa za preizkušanje statistično pomembnih razlik v različnih kategorijah pojmovanja poklica v časovnem razponu enega leta

Vsebina razmišljanj o poklicu	začetek leta – po praksi	
	t	P
1. Pouk	8.03	0.000***
2. Klima, motivacija	12.418	0.000***
3. Pedagoška praksa kot dejavnik poklicnega učenja	5.78	0.000***
4. Učiteljeva poklicna vloga	9.81	0.000***

Vidimo, da se delež vseh kategorij statistično pomembno dvigne po pedagoški praksi, kar je bilo tudi pričakovano. Ta analiza nam ne omogoča statistično analitičnega zasledovanja kvalitativnih sprememb v študentovih razmišljanjih o poklicu, ugotovimo pa, da sta čas študija na fakulteti (od oktobra do maja) in

pedagoška praksa v večjem obsegu spodbudila vse vidike študentovih razmišljanj o poklicu, ki so jih čutili (vendar v manjši meri in z manjšo stopnjo kritičnosti) že v začetku leta.

Zdaj si pa podrobneje pogledajmo posamezne kategorije.

3.1. Učiteljski poklic

Na začetku leta so v tej kategoriji študenti navajali predvsem vzrok za svojo poklicno odločitev. Dobili smo naslednje odgovore: ljubezen do otrok in zgodnja, še otroška navdušenost za poklic, želja po razlaganju in prenašanju znanja pa tudi zgledi nekdanjih učiteljev. Ti dejavniki se med seboj prepletajo. Ker smo navajali širše izseke posameznikovega razmišljanja, bo tudi iz opisov razvidno, kako se le-ti pri različnih posameznikih povezujejo in nastopajo v različnih kombinacijah.

a) Ljubezen do otrok, veselje do dela, možnost zaposlitve

Ljubezen do otrok je pogosto prisoten dejavnik (za razliko od možnosti zaposlitve, ki se pojavi le nekajkrat), ki se običajno povezuje z zgodnjo posameznikovo odločitvijo za poklic in nekakšno otroško predanostjo poklicu, ki se je izražala v občudovanju in igranju tega poklica.

“Verjetno je k temu veliko prispevalo dejstvo, da sem zelo rada v družbi otrok, rada se pogovarjam z njimi, poslušam njihove pogruntavščine...”

“Rada sem v družbi manjših otrok... Želim si postati taka učiteljica, da me bodo otroci imeli radi in se veselili z menoj. Nočem pa, da bi otroci kazali s prstom za menoj in govorili o meni grdo, me sovražili; v takem primeru bi raje odstopila od svojega poklica.”

“Z otroki sem vedno našla kontakt in to me je še bolj vzpodbudilo, da sem se odločila za ta poklic.”

“Poklic mi je všeč, ker je tu prisotno delo z otroki, s katerimi se zelo rada ukvarjam. Všeč mi je tudi zato, ker to ni enolično delo.”

“... svetovali so mi, naj se raje odločim za razredni pouk, ker bom tako imela dosti možnosti za zaposlitev.”

b) Otroška predanost poklicu in “igra vloge učitelja”

“Vedno sem občudovala učiteljice v osnovni šoli. Že takrat sem rada pomagala sošolkam, če česa niso razumele.”

“Vsak povratek iz osnovne šole domov je bil hiter, saj sem pohitela do prijateljev in kmalu smo se igrali “šolo”. Že tu sem bila jaz tista, ki je poučevala, ostali pa so me poslušali. Kadarkoli sem komu kaj razlagala, sem razložila tako (vsaj ostali so tako rekli), da so razumeli. Spustila sem se na raven, kjer je bil kdo in skupaj sva se povzpela višje.”

“Tako smo se že v nižjih razredih igrali učence in učitelje in sem bila jaz seveda učiteljica. Zelo me veseli razlagati snov, še posebej, ko vidim, da me z zanimanjem poslušajo. Velikokrat sem tudi pomagala učencem, sošolcem pri težavah.”

c) *Želja po poučevanju – kot prenašanju znanja*

“Zdi se mi, da sem dovolj potrpežljiva in željna pomagati pri prenašanju znanja na druge, da mi bo poklic učitelja kot “pisan na kožo”.”

“... da že od malih nog poskušam vse učiti. Tako sem naučila brati, pisati in računati kar nekaj mladih nadobudnežev, ki so potrpežljivo ure in ure sedeli v “mojem razredu”. Tako sem začela že zgodaj razmišljati, da želim postati učiteljica. Veliko so vplivale name tudi učiteljice v osnovni in srednji šoli. Požirala sem vsak njihov gib in jih posnemala. Delala sem si lastne dnevnike in redovalnice in imela polne zvezke učnih priprav.

Ko sem se odločila za ta poklic, nikoli nisem razmišljala o materialnem plačilu, ampak o plačilu, ki ti ga dajo otroci s svojim smehom, veseljem, sijočimi očmi in rdečimi lički ... Zavedam se, da je to odgovoren in težak poklic, vendar vem, da ga bom opravljala z veseljem in zadovoljstvom.”

“Konkreten dogodek, ki je dokončno vplival na mojo odločitev, je bilo rojstvo moje nečakinje. Že po enem letu in pol sem postala zanjo nekakšen “zemljevid”, po katerem je spoznavala svet. Vsako stvar, ki jo je hotela vedeti, je vprašala mene, čeprav so ji njeni starši že vse povedali. Vsako stvar je hotela slišati iz mojih ust in potem je verjela. To malo bitje mi je prineslo dokončno odločitev, da hočem otrokom posredovati maksimalno količino znanja in izkušenj, ki si jih bom do nastopa službe pridobila.”

“V gimnaziji sem zelo rada nastopala pred ljudmi. Vedno, ko sem se znašla pred tablo in hkrati pred sošolci in sošolkami, sem začutila nekakšen izziv in hkrati zadovoljstvo, da sem pred “občinstvom”, ki me posluša in tudi sodeluje.

Ena od sošolk mi je tudi svetovala, da bi bilo dobro, da se odločim za poučevanje, da imam smisel za takšno delo in sposobnosti za opravljanje takšnega dela. Bila sem vznemirjena, ko mi je to povedala. Začela sem vse bolj in bolj razmišljati o tem, ali bi bila res sposobna poučevati. Nato pa sem še dosegla z ostalimi sošolci in sošolkami doslej največji uspeh, to je, da smo zaigrali angleško dramo, igro (zaigrali smo jo petkrat).”

“Vedno se mi je zdelo zelo zanimivo to, da stojiš pred učenci in jim razlagaš o neki stvari in oni te z zanimanjem, ali pa tudi ne, poslušajo. Učitelj je tisti, ki učencem nekaj pove in jim nekaj razloži, jim pomaga... in to mi je bilo vedno všeč.”

“Tudi starši so mi včasih rekli, da bi mi ustrezal poklic v šoli ali v vrtcu, saj sem veliko časa preživela z otroki. Rada sem jih učila in jim kaj razlagala.

Seveda sem pa tudi vedela, da učitelja čaka veliko dela in truda, vendar sem se vseeno odločila za to pot, kajti veselje do tega dela je bilo močnejše.”

d) *Zgledi nekdanjih učiteljev*

“Že od malih nog sem si želela postati učiteljica in še prav posebej so mi bili pri srcu najmlajši šolarji. Že takrat se je v meni vzbudila želja po tem, da bi bila taka, kot je bila moja učiteljica v prvem razredu. Ta želja se je skozi osnovno šolo in gimnazijo še krepila. Prišla sem do spoznanja, da prav učitelj razrednega pouka lahko največ pripomore k temu, da bi otroci radi zahajali v šolo in da bi si izoblikovali čim bolj pozitivno osebnost.”

“...Že od nekdaj sem želela biti učiteljica, ker sem v tretjem razredu imela najboljšo učiteljico na svetu.”

“... Snov je dobro razlagal, vse nam je pisal na tablo (vse je bilo urejeno) tako, da se nam sploh ni bilo treba učiti iz učbenikov. Testi so bili zelo težki in smo jih velikokrat ponavljali, saj nam ni hotel dati takih nalog, kot smo jih reševali v šoli (da bi se jih samo “napiflali”), ampak zahtevnejše, tako da si moral uporabiti vse svoje znanje. Kar se tiče ocenjevanja je bil dosleden in pravičen ter ni nikomur popuščal.”

“Lahko rečem, da sem sama zelo rada hodila v srednjo in osnovno šolo, kajti pri učenju nikoli nisem imela težav. Vedno sem zelo rada opazovala delo učiteljev in zato sem si zelo želela, da bi tudi sama nekoč opravljala delo učitelja. Predvsem sem se za to navdušila v višjih razredih osnovne šole. V tem času nas je poučevala slovenščino učiteljica, nad katero smo bili vsi zelo navdušeni. Najprej nas je vse skupaj pritegnila s tem, da je bila vedno urejena, znala pa nam je tako snov podajati, da ni bil pouk nikoli dolgočasen. Tudi samo spraševanje in pisanje kontrolnih nalog je bilo nekaj posebnega. Znala nas je tako motivirati, da smo pozabili, da nas ocenjuje. Skratka, pouk pri njej je bil res zelo zanimiv. Mogoče je tudi to pripomoglo k izbiri mojega poklica, čeprav lahko rečem, da me delo z otroki res zelo veseli in zato bi rada opravljala poklic učitelja.”

“Mislim, da so name vplivale bolj slabe izkušnje. Skozi moje šolanje sem spoznala kar nekaj učiteljev in pri marsikaterem sem rekla: Jaz pa taka učiteljica že ne bi bila! Želim si in tudi moj cilj je, da postanem učiteljica v pravem pomenu besede. Učence želim poučevati, učiti, vendar na drugi strani bi jim bila rada “prijatelj”, h kateremu se lahko vedno zatečejo. Pouk bom skušala narediti zanimiv, vanj bom vložila veliko energije. (Ne pa tako, kot dela veliko učiteljev, ki samo govorijo in sami sploh ne razmišljajo, kaj govorijo, ali jih učenci sploh razumejo.) Želim, da bi bilo mojim bodočim učencem lepo pri pouku in da bi jim šolo naredila kar se da prijetno.”

“Na moje razmišljanje o poklicu in nalogah učitelja bo vedno vplivalo predvsem lastno doživetje šole. Najbolj so se me dotaknile situacije, ki so me onemogočale, slabile. Tistih lepih dogodkov je manj, a vseeno nekaj. ... Upam, da sama ne bom delala krivice.

Prijaznost je poglavitna. In pa pravičnost. Resnično lepo se mi je zdelo, ko je učiteljica sicer nemirnega učenca ob lepem obnašanju pohvalila.”

“V gimnaziji sem imela zelo strogega učitelja fizike. Snov je podajal zelo nezanimivo, formule je pisal po tabli, kot bi jih stresal z rokava, vsa snov se mu je zdela kristalno jasna, mi učenci pa nismo imeli pojma. Za kontrolne naloge smo se učili iz knjig za strojno fakulteto, čeprav smo bili npr. učenci 2. letnika gimnazije.

Nobenemu učencu ne privoščim, da bi kdaj naletel na takšnega profesorja, kajti lahko povem, da sem še prva tri leta na gimnaziji učila skoraj izključno samo fiziko in zanemarjala druge predmete.”

“Imeli smo profesorja matematike, ki pa ni znal otroku razložiti snovi. Sam je znal matematiko izredno dobro, a beseda mu nekako ni tekla. Začel je z definicijo, začel stavek, a ni vedel, kako ga naj pove, da bomo mi to razumeli. Večkrat je povedal eno in isto stvar na 5 različnih načinov in mi smo bili vsi zmešani.”

“Najbolj me je za poklic učitelja navdušila družinska prijateljica, ki uči na razredni stopnji v 3. razredu. Izžareva ogromno notranje energije in toplino, učenci so zanj smisel življenja. Njim posveti ogromno prostega časa. *Želim si, da bi šla po njenih stopinjah.”*

e) (Ne) zahtevnost poklica

Veliko študentov je že v začetku leta poudarjalo, da se zavedajo zahtevnosti in odgovornosti izbranega poklica. Zasedli pa smo tudi nasprotna razmišljanja kot:

“...opozarjali so me, kako lep je ta poklic in hkrati ne preveč zahteven, koliko prostega časa lahko imaš in kako si lahko brez skrbi.”

“Učiteljski poklic pa je za moje predstave tudi idealen poklic za žensko, ki ne namerava preživeti življenja stresno, ki želi imeti čas tudi za svojo družino in priložnost ustvariti si miren in urejen dom.”

Po pedagoški praksi razmišljanja o nezahtevnosti poklica nismo zasledili.

“Spoznala sem, da je učiteljevo delo zelo naporno. Že sama priprava je zahtevna; razmisliti moraš, katero snov boš obdelal, kako jo boš izvedel, katere učne pripomočke boš uporabil, kako boš učence motiviral ... (meni je sama priprava vzela približno 5 ur; da sem otrokom pripravila učne liste, jim narisala, izrezala, zložila v dopisnice, narisala gosenico kot model za na tablo ...), potem pa moraš učno uro še ustrezno izpeljati, z vsemi predvidenimi in nepredvidenimi zapletmi.”

“Šele takrat, ko si sam na tem mestu, opaziš, koliko truda je vložena v to, da učence naučiš določene vsebine. Mnogi ljudje mislijo, kako enostavna služba je to, vendar jaz mislim drugače. Zelo zahtevna je, vse ure se moraš pripraviti na razne načine ter nato skušati vse te ure tudi izpeljati, vendar te velikokrat moti nemir, nedisciplin učencev, ponavadi le enega ali dveh posameznikov, ki rušijo motivacijo ostalih.”

“... Opazila pa sem tudi, da niso vsi učitelji tako predani svojemu delu.”

Zelo velike razlike so med starejšimi in mlajšimi. Starejši imajo bolj stroge prijeme, učencem ne pustijo izražati svojih misli, idej, predlogov. Ne predstavljam si učiteljev, ki učijo za 5 ali 6 desetletij mlajše otroke. Razmišljala sem, da bo mogoče poučevanje postalo le del naše delovne dobe, kasneje pa bo skoraj nujno narediti še kakšen podiplomski študij in delati še na drugih področjih.

Pouk pri mlajših učiteljicah mi je bil bolj všeč predvsem zato, ker imajo v razredu večinoma bolj sproščeno vzdušje, pouk skušajo popestriti z različnimi spremembami, didaktičnimi igravicami, otrokom pustijo izražati svoja mnenja. K takim učiteljicam tudi učenci raje hodijo, saj se monotonega pouka kar hitro naveličajo.”

Brookhart in Freeman (1992) ugotavljata, da pojmovanje poklica pomembno vpliva na njegov izbor. Tudi v našem primeru je razvidno, da je pojmovanje študentov povezano z motivi za izbor poklica.

Zakaj se študenti – bodoči učitelji odločajo za učiteljski poklic? Fox (1961, po Brookhart in Freeman, 1992, str. 47) navaja štiri skupine vzrokov:

- željo po delu z ljudmi, otroki, mladostniki,
- željo po posredovanju znanja,
- priložnost za nadaljevanje lastnega razvoja,
- služiti družbi.

Richards (Brookhart in Freeman, 1992) pa navaja:

- željo po pomoči drugim,
- dobro pripravo na družinsko življenje.

Brookhart in Freeman (1992) navajata vrsto novejših raziskav o motivih odločanja za učiteljski poklic, ki prej naštetemu dodajo še iskanje kariere v učiteljskem poklicu.

V razmišljanju študentov o poklicu in lastnih motivih za njegov izbor so izstopali ljubezen do otrok in dela z njimi, vplivi nekdanjih učiteljev kot želja po prenašanju znanja, v manjši meri tudi priprava na lastno družinsko življenje in možnost zaposlitve, nismo pa zasledili ambicij po poklicnem napredovanju.

3.2. Razredna klima, disciplina in motivacija

Pri razmišljanju o poklicu študenti zelo izpostavijo pomen razredne klime in motivacije, ki bo za učence sproščujoča, spodbudna in brez disciplinskih problemov. Po pedagoški praksi je še zlasti izstopal vidik discipline, študenti iščejo vzroke za nedisciplino pri pouku, primerjajo učence z učenci, kot so bili sami in se sprašujejo, kako naj učitelj v takih situacijah ravna pa tudi kako bi sami ravnali kot učitelji. Želijo vzpostaviti prijateljske odnose z učenci in imeti kontrolo dogajanja po načelu: “Učitelj mora biti sproščen in prijazen, a hkrati si mora zagotoviti avtoriteto.” Enotna opazka vseh študentov, ki so imeli priložnost hospitirati tudi na

podružničnih šolah, je, da so učenci veliko bolj mirni, da je manj disciplinskih problemov, pogosto pa omenjajo tudi prijetnejšo in enotnejšo zbornično klimo.

Kako učence motivirati? Motivacija nastopa kot vezni člen med zaposlenostjo, disciplino in storilnostjo učenca. V esejskem razmišljanju študentov smo poleg zanimivosti in uporabe različnih didaktičnih igric zasledili precejšen poudarek tudi na tekmovanju med učenci. Tudi učiteljice so povedale, da so učenci, če gre za kakršnokoli tekmovanje ali dokazovanje, bolje motivirani ter dosegajo boljše rezultate. Če nimajo od stvari nobenih koristi, je rezultat povsem drugačen v primerjavi s tekmovanjem.

Poglejmo si nekaj študentovih navedkov.

“Kar pa se tiče discipline v razredih in reakciji učiteljic na to, sem bila včasih močno presenečena. Nekatero učiteljico so včasih (to je moje mnenje) preveč popustljive, nekatere pa so z učenci preveč stroge. Kar se popustljivosti tiče, menim, da učiteljica ne bi smela kar tako pustiti učenca, da gre brez pojasnila med poukom iz razreda in ji šele, ko pride nazaj pove, da je bil na stranišču – mnogokrat pove samo, če ga učiteljica vpraša, kje je bil.”

“Dokler velike brihtne glave kujejo načrte brez srca, bo naša mladina duševno pohabljen. O tem, da to je, ni nobenega dvoma, saj vsak od nas vidi, kaj se dogaja, ko je pouka konec in ko ulica zaživi. To sem imela priložnost videti tudi na opazovalni praksi. Med poukom so bili učenci zelo pridni, disciplinirani, ti isti učenci pa so bili pravi hudički po pouku v času podaljšanega bivanja. Sprašujem se, kaj je sedaj njihova prava narava. To kaže na to, da so v resnici samo dobro zdresirani, njihova notranja motivacija pa je čisto drugačna. Morda se v tem motim in je le faza v razvoju otroka ali pa je tak način vzgajanja edini možen. Po drugi strani pa je v razredu s toliko učenci res težko delati, če vsi hkrati govorijo in divjajo. S problemom discipline in stopnjo zahtevnosti znanja se tudi sama velikokrat spopadam v svoji pedagoški praksi ... menim, da se v praksi naučiš veliko več kot v šoli, pa še bolj zabavno je.”

“Še vedno je v šolah veliko učiteljev oziroma profesorjev, ki v razredu ne znajo ustvariti klime, ki bi omogočala normalno delo. Učencev ob začetku ure ne motivirajo in zato je kmalu v razredu nemir, zato je delo popolnoma onemogočeno. Res je, da so otroci iz generacije v generacijo bolj predrzni in da že zelo kmalu odrastejo, kar je posledica računalnikov, televizije in vedno bolj “modernih staršev”, a vedno obstaja način oziroma ukrep, s katerim lahko učitelj doseže red in disciplino v razredu. Že v nižjih razredih osnovne šole sem opazila zelo predrzne otroke, ki so ugovarjali učitelju in tudi ravnateljici.”

“Drugačna je tudi disciplina v razredu. Učenci so zdaj veliko bolj nemirni, veliko bolj si upajo odgovarjati učiteljici, nekateri hodijo po razredu med poukom, učiteljice sploh ne vikajo, presenetile so me še druge stvari. Deloma je verjetno učiteljica sama kriva, da se takšne stvari dogajajo, nekaj novosti pa je prinesel tudi čas. Zelo me je na primer presenetilo, da veliko učencev sedi samih v klopi. Veliko

jih je namreč edinčkov doma, kar pomeni, da so najverjetneje razvajeni, tako da hočejo biti individualisti.”

“Bila sem razočarana. Sprva sem hospitirala pri učiteljicah, ki so bile starejše od moje mentorice in pouk je potekal na drugačen način. V razredih ni bilo zaznati sproščenosti, smeha. Nekaj učencev je sodelovalo, drugi pa so opazovali in se dolgočasili.”

“Včasih je potrebnih kar precej besed, preden se učenci umirijo. Pa tudi nobena grožnja ni zalegla. Sama sem se lahko prepričala, da jih je v takih primerih najbolje pustiti par minutk na miru, da se sami umirijo. Kar streslo me je od groze, da bi bila sama z njimi v razredu, hkrati pa sem pomislila, kako žalostno je, da že učiteljice v tretjem razredu tako težko shajajo z njimi? Spraševala sem se, v čem se ti otroci razlikujejo od prejšnjih generacij, celo od moje generacije. Je mar kriva vzgoja ali napačen pristop učiteljev? Mogoče vsakega po malo, a ko stojiš pred razredom in se sprašuješ, če boš lahko speljal uro do konca brez nepotrebnih prekinitev in prošenj, naj bodo že enkrat pri miru in tiho, se resno vprašaš, kdo dela napake, da so današnji otroci taki.”

“Z disciplino pri vodenju svoje ure sem imela težave tudi sama, saj so učenci kar govorili eden čez drugega. Pazila pa sem predvsem na to, da bi tudi bolj tihi in mirni imeli priložnost kaj povedati. To je bila za mene dobra preizkušnja, saj sem ugotovila, da moraš pred otroki imeti avtoriteto.”

Po pedagoški praksi je bilo iz študentovih opisov pogosto čutiti skrb glede vzpostavitve discipline: *“Skrbi me predvsem, ali bom znala vzpostaviti disciplino v razredu.”*

In kako ravnati?

Po izkušnji z disciplinskimi problemi pri delu v mali šoli je kolegica prišla do naslednjega sklepa:

“Vem, da bi bila danes z otroki na začetku bolj stroga, a še vedno prijazna. Dala bi jim vedeti, da imam glavno besedo jaz in ne oni. Na drugi strani pa si predstavljam, kako bi bilo, če bi takrat prišla v razred k takim učencem in bi jih morala poučevati celo šolsko leto. Mislim, da bi bilo zame, in konec koncev tudi za učence, to leto uničeno.”

3.3. Pomen pedagoške prakse in vloge mentorja

V čem vidijo študenti osnovni pomen opazovalne prakse? Pedagoška praksa predstavlja študentom možnost poglobljenega spoznavanja poklica iz drugačnega zornega kota, kot so ga poznali doslej, omogoča jim preverjanje lastne zmožnosti in poklicne želje, predstavlja pa tudi spodbudo za nadaljnji študij, za nekatere pa pomeni tudi osmislitev teorije (glej tudi Valenčič Zuljan, 2000a in 2000b).

Book in Freeman (1986, po Brookhart in Freeman, 1992) ugotavljata, da študenti na začetku študija pripisujejo zelo velik pomen poklicni pripravi v pedagoški praksi. To se je pokazalo tudi v naši raziskavi ob študentovem vrednotenju metod in oblik izobraževanja. Tudi v esejskem razmišljanju študenti pripisujejo pedagoški praksi zelo velik pomen in si želijo, da bi bila daljša.

Poglejmo si navedke študentov.

“Izgubila sem še zadnji dvom o tem, ali sem se odločila za pravi poklic. Mislim, da ga bom z veseljem opravljala.”

“Mislim, da je zelo pomembno, da je praksa v 1. letniku uvajalna oziroma opazovalna. Pomembno je, da na začetku vidimo, kaj nas še čaka, ali smo pravi ljudje za ta poklic, na kakšen način delajo učitelji z 20-letno in učitelji s 5-letno prakso, spoznamo največje napake učenja in odnosov, zato da si bomo prizadevali take napake popravljati.”

Moja pripomba je, da je opazovalna praksa prekratka in v enem tednu ne moremo videti vsega, kar se na šoli dogaja, ne moremo spoznati osebnosti učencev in individualnih razlik.”

“Mislim, da sem s to prakso bolje spoznal svoj bodoči poklic. Zdaj imam konkretnjšo predstavo, kako zgleda biti učitelj na razredni stopnji. Prej sem delo učitelja opazoval samo z vidika učenca in si mislil, da je zelo enostavno opravljati ta poklic. Po praksi sem spoznal, da se bom moral še marsičesa naučiti. Iz prejšnjih izkušenj sem sicer vedel, da so otroci zelo živahni, ampak tako ...”

“Menim, da je učna praksa zelo pomembna in potrebna, da v resnici vidimo in spoznamo razred, šolo, delovne pogoje, učence, predvsem pa kaj v resnici je učitelj. Učitelj je zelo odgovorna oseba za učenčevo znanje kot tudi za učenca samega. Ugotovila sem, da je za uspešen pouk potrebno, da je učitelj iznajdljiv in dober organizator.”

“Praksa je v meni vzbudila nove poglede na učiteljsko delo. Kljub spoznanju, da je delo izredno odgovorno, sem ga še bolj vzljubila.”

“... dobila sem bolj jasno sliko o učiteljskem poklicu. Nekako mesec pred opravljanjem sem doživela nekakšno krizo. Spraševala sem se, ali sem izbrala pravo smer študija. Nisem našla prave in učinkovite motivacije, veselje, ki sem ga občutila na začetku študija, se je razblinilo. Morda prav zaradi tega od prakse nisem pričakovala veliko, niti nisem preveč premišljevala o njej. Zato sem bila kasneje ob vsakem dogodku še bolj prijetno presenečena. Že prvi dan na praksi me je prepričal, da sem izbrala pravi poklic, saj sem spoznala, da je to služba, ki je morda za žensko najlepša. Med otroci sem se zelo dobro počutila, brez težav sem se z njimi sproščeno pogovarjala in se jim, kot bodoča učiteljica, tudi znala približati.”

“Teden dni na pedagoški praksi mi je prav gotovo pokazal, da sta teorija in praksa nekaj povsem drugega in da bomo potrebovale še mnogo praktičnih ur, dni in celo let, preden bomo postale dobre učiteljice. Kar pa je najpomembnejše, je spoz-

nanje, da je učiteljski poklic res pravi zame. Sedaj sem še bolj trdno prepričana, da je tisto, kar želim početi vse življenje in kar sem si vedno želela.”

“... treba preko študija organizirati čim več prakse, pa ne samo takšne, kjer bi praktikante ocenjevali, ampak tudi takšne, kjer bi študent lahko poučeval na bolj sproščen način, tako kot bo poučeval, ko se bo zaposlil. Tako bi imel vsak študent možnost videti realno stanje v razredu, stanje, ki mu bo moral kot bodoči učitelj biti kos. Seveda bo to stanje iz leta v leto, iz dneva v dan in tudi iz ene učne ure v drugo, drugačno. Vendar pa bi se preko prakse naučili, kako reagirati v določeni situaciji.”

“Praksa me je tudi spodbudila, da bom sedaj začela prebirati knjige o vzgoji otrok, saj mislim, da se moram še veliko naučiti, veliko več, kot dajo knjige na fakulteti.”

Bilo bi tudi zelo v redu, če bi bila praksa daljša, da bi trajala vsaj en mesec, saj ravno od nje odnesemo največ znanja.”

“Moram reči, da me je delovna praksa zelo navdušila nad tem poklicem, vsekakor pa ima veliko zaslug za takšen dober vtis moja mentorica. Zelo jasno mi je prikazala delo in naloge učitelja v razredu, kako ravnati z učenci, da moraš upoštevati razlike med njimi, jih sprejemati take, kakršni so, spoštovati vse enako, se z njimi pogovarjati, če imajo probleme in jih skušati razumeti.”

Vloga mentorja na pedagoški praksi je prav gotovo zelo pomembna.

Podobno kot se študenti razlikujejo v pričakovanih glede načina izobraževanja na fakulteti (Calderhead), glede pojmovanja pouka in učiteljeve vloge, lahko pričakujemo, da se študenti razlikujejo (čeprav v manjši meri) tudi v pričakovanih glede mentorjeve vloge.

Študenti, ki so bili z mentorjem zadovoljni, razmišljajo:

“Moje osebno mnenje je, da bi taka profesorica skoraj nujno morala biti mentorica novim učiteljem.”

Nekateri pa:

“Moja mentorica – učiteljica mi je precej pomagala, vseeno pa mislim, da je za pravega mentorja še premlada in neizkušena.”

Poglejmo, kaj študenti pričakujejo in si želijo od učitelja mentorja.

Mentor mora biti zgled ustreznega pedagoškega ravnanja in zaželenih lastnosti.

Študenti vrednotijo mentorja v skladu z njihovim pojmovanjem pouka in učiteljeve vloge, poudarjajo pomen mentorjevih osebnostnih lastnosti, še zlasti pravičnosti in sposobnosti oblikovanja sproščene razredne klime, motiviranja in discipline ter dobre razlage. Učitelj mentor je v očeh študenta model ravnanja in lastnosti, ki bi jih moral učitelj imeti.

“Izredno velik vtis pa je name naredila moja mentorica kot učiteljica. Vsako, še tako težko situacijo, je takoj obvladala, vedno je, se mi zdi, v hipu znala pravilno

reagirati in vselej ji je uspelo, da je *pritegnila pozornost pa tudi zanimanje za učno snov*. Kasneje sem ob vprašanju, kako ji to uspeva, dobila zelo zanimiv odgovor. Rekla je, da je sicer občutek za delo z otroki zelo pomemben, vendar ti največ za prav praksa.”

“Mentorica mi je veliko ‘dala’. Spoznala sem, kako pomembno je, da si vseskozi v dobrem *stiku z otroki, da si do njih prijazen, da jim prisluhneš, jih pohvališ, ...*”

Kako študenti razmišljajo o mentorjevi specifični vlogi vodenja študenta bodočega učitelja? Študenti poudarjajo pomen mentorjeve prijaznosti in odprtosti do študenta, zelo cenijo čas, ki jim ga je mentor posebej posvetil, prav tako jim veliko pomenijo mentorjeve spodbude in pohvale. Zlasti povratne informacije o študentovem ravnanju kot:

“Pohvala mentorice me je zelo razveselila” ali ... “mnenje moje mentorice mi res veliko pomeni.”

Študentom se zdi pomembno, da jim mentor pokaže lastne priprave, posreduje svoje izkušnje, analizira učno uro, komentira učenčevo vedenje ter študentom pomaga pri pripravi in izvedbi lastnega nastopa.

Poglejmo razmišljanje študenta, ki se nam je zdelo zanimivo, ker je eno izmed redkih, ki presega nivo opazovanja in ponujenega zgleda in postavlja analizo dogajanja pred konkretnim opazovanjem pouka.

“Opazovanje mentorja je lahko izjemno koristno; hospitacije namreč spodbujajo razvijanje lastnega načina poučevanja. Lahko nam služijo le kot model (dober ali slab): eden izmed mentorjev lahko uporablja izjemno dobro pripravljene učne lističe, pri drugem mentorju pa se bomo nekaj naučili iz njegovih napak. Opazovanje učnih ur je koristno tudi zaradi kreativne napetosti, ki nastaja, ko skušamo uskladiti lastno odločitev o poučevanju s tisto, ki jo je sprejel mentor. *Seveda pa je glavna prednost opazovanja učne ure ta, da spodbuja pogovore o poučevanju pred poukom in po njem.*”

Tudi Evans (1986) v raziskavi o vplivu začetne pedagoške prakse ugotavlja, da študenti vidijo učitelja mentorja predvsem kot neposreden vir idej za načrtovanje pouka ali pridobivanje administrativnih informacij, veliko manj pa jih zanima učiteljeva razlaga, kaj se je pri pouku dogajalo. Pri študentih prevladujejo vprašanja, “kako to”, manj pa jih zanima vzrok dogajanja – zakaj je učna ura potekala tako, kot je. Vendar pa posnemanje idej izvajanja, brez globljega poznavanja konteksta (izhaja) in utrjuje poenostavljeno pojmovanje pouka kot tehnične dejavnosti in ne predstavlja spodbude k učiteljevi poklicni rasti.

Na proces študentovega učenja na pedagoški praksi pomembno vpliva mentor, profesor fakultete (specialni didaktik) in drugi, ki so v ta proces vključeni. Pri tem pa ni pomemben le njihov zgled ravnanja, temveč enako, če ne še bolj, tudi sposobnost razpiranja zakulisja zaznanega dogajanja. Pomembna je sposobnost artikuliranja in analiziranja lastnega ravnanja, dilem in alternativ, refleksija in postavljanje dogajanja v širši kontekst kot tudi sposobnost podpiranja in spodbu-

janja študenta, da si tudi sam postavlja vprašanja, zakaj in kako še... ter išče različne odgovore nanje. Gre za zelo zahtevno nalogo, ki zahteva posebno pripravo (npr. izobraževanje učiteljev mentorjev...) in sodelovanje med fakulteto in šolami, na katerih poteka pedagoška praksa. Za mentorstvo pripravljen in usposobljen učitelj ima zelo pomembno vlogo v poklicni pripravi bodočega učitelja ali kot navaja Juriševič (2000, str. 4), je kakovostno mentorstvo “pomemben steber v izobraževanju prihodnjih učiteljev”.

3.4. Pouk – kot temelj učiteljeve poklicne kompetence

Pri esejskem razmišljanju o poklicu so študenti sledili pojmovanju pouka s *poudarkom na odnosnih vidikih, zlasti pravičnosti pri ocenjevanju in nudenju enakih možnosti sodelovanja vsem učencem* (več v Valenčič Zuljan, 1999).

“K izbiri tega poklica mi je pomagala praksa v drugem letniku gimnazije, ki sem jo opravljal v osnovni šoli. Bil sem prisoten pri uri matematike v 2. razredu. Najbolj se me je dotaknilo to, ko se je učiteljica ukvarjala s tistimi, ki so bili med boljšimi. Tiste ‘slabše’, manj sposobne, pa je pustila in jim rekla: ‘Tu imaš palčke in računaj z njimi’... To je bil nek fantek, ki sem mu jaz potem skušal razjasniti snov. Kadar sem se mu približal, se je tresel, bilo ga je tako strah, da se ni mogel skoncentrirati na matematiko. *In kdo je za to kriv? Učiteljica, ker se premalo ukvarja z manj sposobnimi in veliko bolj z bolj sposobnimi.*”

Manj pa je bilo razmišljanj o didaktično–metodičnih vidikih pouka.

Zato želimo tu izpostaviti sicer redka razmišljanja študentov, ki presegajo nivo kvalitetnega posredništva učiteljevega sistema znanja in poudarijo učenčevo aktivno vlogo pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju pouka, ki postopno vodi k izgrajevanju učenčevega sistema znanja in njegovemu osamosvajanju.

Začetek leta:

“Vedno sem pri pouku sedela mirno in poslušala. *Bila sem ubogljiva in vzorna učenka. Nič me ni motilo, dokler nisem spoznala in izkusila novega načina poučevanja*. V srednji šoli sem se vedno veselila pouka kemije. V šoli smo se naučili vse, *rešitve smo vedno poiskali sami*, učiteljica je bila le naša pomočnica, svetovalka, tudi negativnih ocen ni bilo, le pri nekaterih kontrolnih nalogah. Vsako učno uro je moral nekdo na tablo *napisati pregovor* ali modro misel in jo razložiti. Učiteljica je vedno *opredelila problem in nas spodbujala, naj ga rešimo*. Ugotovitve smo s pomočjo miselnega vzorca beležili z barvnimi kredami na tablo. Učilnica je bila polna posterjev in ves čas pouka nas je spremljala pomirjajoča glasba. Na polovici ure smo imeli odmor v obliki vodenega sproščanja. Nobeno uro pa ni manjkalo *kemijskih poskusov ter razgovora o praktični aplikaciji znanja*. Vsakdo, kdor se je neprimerno obnašal, ni bil zapišan v redovalnico ali kaj podobnega, temveč je o svojem dejanju moral napisati razmišljanje. Če tega ni storil, mu ni bilo dovoljeno

pisanje testa. Zabavno učenje, kreativnost s strani učiteljice in učencev. Nadvse pohvalno in name je bil narejen velik vtis.”

Po pedagoški praksi:

“... mentorica pa upošteva pri vsaki uri posebej tudi učne želje, ambicije in zahteve enega učenca pa tudi celotnega razreda. Če se torej v razredu pojavi kakšen nov, zanimiv in učni snovi primeren predlog – ideja s strani enega ali več učencev, ga skupaj z učiteljico pretehtajo – se o njem pogovorijo. S tem se “storilnost” in aktivno sodelovanje učencev zelo poveča, hkrati pa učiteljici odvzame nepotrebno ukvarjanje z disciplino v razredu.”

“Učenci so bili zelo navdušeni nad samostojnim eksperimentiranjem po skupinah, kajti tak način dela, kot so mi povedali, pogrešajo pri pouku. Veliko jim pomeni sodelovanje z učiteljico pri pripravah. Čutijo se soodgovorne za uspeh dela. Vsak je želel po svojih močeh pomagati, prispevati delček sebe k organizaciji celotnega dela. Prepričana sem, da *moramo učencem omogočiti, da tudi vložijo del svoje energije v učni projekt*. Na ta način si pridobivajo samostojnost, kreativnost in kritičnost. S tem se učijo povezovati teorijo s prakso in dobijo izkušnje, ki jim pomagajo vrednotiti sebe in okolje.”

“Učiteljica je vzpodbujala kritičnost pri učencih na ta način, da je vsak izmed njih ocenil spis sošolcev z oceno, ki jo je moral tudi utemeljiti. Ta etapa se mi zdi pogosto izpuščena iz vzgojno–izobraževalnega procesa, čeprav bi ji morali pripisovati večji pomen. Učenci osvojeno znanje praktično uporabijo na drugačen način, se naučijo spraševati in utemeljiti svoja stališča.”

“Temeljito načrtuje vsako uro pouka, prebira knjige in pripravlja učne liste ... in išče načine, kako otrokom približati učno snov, da bi jo razumeli, ne pa se je učili na pamet. ... pomembno je, da učenci *dobijo več priložnosti za sodelovanje pri načrtovanju aktivnosti, izvajanju, vrednotenju in načrtovanju cilja*.”

Poglejmo, na kaj so se nanašali študentovi kritični pomisleki.

Kritika in pohvala izhajata iz istih kriterijev, zato ni presenetljivo, da se pohvale in kritične pripombe študentov nanašajo na iste vsebinske vidike. Tako se je največ kritičnih pomislekov študentov nanašalo na disciplino (nemotiviranost), na učiteljevo razlikovanje med učenci, na slabo opremljenost šol in tudi zbornično vzdušje. Bistveno manj pa je bilo kritičnih pomislekov glede didaktično–metodičnih vidikov pouka.

“Med opazovanjem učiteljic pa sem ugotovila, da je bila samo ena izredno dinamična, s smislom za organizacijo, skratka pouk pri njej je bil res pravi užitek, saj je vanj vnesla toliko življenja in energije, da so ji otroci “moral” slediti z mislimi. Ostale učiteljice pa so bile večinoma “mlačne”, brez pravega zagona in nekako zdolgočasene.”

“Motilo me je tudi to, da so na splošno dajale preveliko, če ne kar večinsko vlogo izobraževanju in osvajanju znanja, ne pa vzgojnim elementom. Poleg karanja

ali pohvale nisem zasledila, da bi učence navajale ali spoznavale z različnimi drugimi vrednotami ali jih kaj poučile o medsebojnih, socialnih odnosih...”

“Zdi se mi, da je še vedno prisotno ponavljanje snovi na pamet. Včasih se mi je zazdelo, da učiteljice preveč poudarjajo pravilno tvorbo stavkov, čeprav učenec npr. ne odgovori. Tako se zatre učenčeva želja po sodelovanju pri pouku – ne upa si reči, ker ve, da ga bo učiteljica spet opominjala. Disciplina mora biti, ne sme pa biti preveč poudarka na njej, drugače je otrok prestrašen. V tej OŠ je bilo v vseh razredih čutiti sproščeno vzdušje, čeprav je bilo včasih čutiti, da se učenci bojijo odgovarjati, v tem primeru bi bilo še najbolje zagovarjati individualne razlike.”

4. Zaključek

Iz analize razmišljanj o bodočem poklicu študentov ugotavljamo, da so ta čustveno obarvana, kar izraža motivacijo in navdušenje nad izbranim poklicem. Študenti bodočega poklica ne vidijo še v širšem kontekstu, temveč ga zaznavajo predvsem z vidika razrednega dogajanja in zbornične klime. Študentovo opisovanje lastnih pogledov na poklic potrjuje strukturo odgovorov, ki smo jih dobili z analitičnim obdelovanjem njihovih razmišljanj o pouku (Valenčič Zuljan, 1999). Izstopa odnosno motivacijski vidik, tako pri razmišljanju o izbiri poklica in zgledih lastnih učiteljev kot pri opazovanju učiteljev na pedagoški praksi in vrednotenju mentorja.

Pri mentorju cenijo poleg strokovne kompetence predvsem prijaznost, pripravljenost pomagati ter zgled pedagoškega ravnanja in manj ozadje njegovega ravnanja. Lahko rečemo, da imajo študenti zelo izostren čut za pravičnost in nudenje enakih možnosti vsem učencem, zlasti so občutljivi do učencev, ki so zaradi šibkejšega znanja, nemirnosti ali kateregakoli vzroka izpostavljeni s strani sošolcev ali učiteljev. Skoraj vsi študenti, ki opisujejo take izkušnje, poskušajo tudi s svojim ravnanjem “popraviti situacijo oziroma izboljšati učenčev položaj v razredu”. Prav tako izstopajoče je razumevanje poklica kot razlaganja in prenašanja znanja, ki ga zasledimo pri študentovem navajanju zgledov nekdanjih učiteljev kot pri študentovih opisih, zakaj se je odločil za učiteljski poklic.

Ob poudarjanju zgleda učiteljevega ravnanja in redko izraženi želji po poglobljeni analizi pouka (vprašati se je treba, kako jo vrednotijo sami učitelji, če se nekaterim celo priprave zdijo administrativna nujnost) je čutiti precejšnjo mero študentove identifikacije z učiteljem mentorjem. Tudi zato, ker je kompleksnost pedagoške prakse tolikšna, da jo je pri začetni pedagoški praksi zelo težko podrobno strukturirati, prav tako je težko vplivati na učitelje mentorje (glede na študentovo samostojno izbiro šol). V takem kontekstu je še posebej pomembna priprava pred pedagoško prakso ter strukturirano opazovanje med njo. To omogoča podrobnejši vpogled v določeno problematiko in skupno izkušnjo za vse študente in ponuja možnost za plodnejšo izmenjavo izkušenj in analizo po praksi.

LITERATURA

1. Altrichter, H., Posch, P.: Učitelji raziskujejo svoj pouk. Vzgoja in izobraževanje, št. 2, str. 12-23, 1991.
2. Delors, J.: Učenje skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enainvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO, Ministrstvo za šolstvo in šport, 1996.
3. Brookhart, S. M., Freeman, D. J.: Characteristics of Entering Teacher Candidates. Review of the Educational Research, 62, str. 1-35, 1992.
4. Evans, H. L.: How Do Early Field Experiences Influence the Student Teacher? Journal of Education for Teaching, 12, št. 1, str. 35-47, 1986.
5. Grimmitt, P.P.: The Nature of Reflection and Schon's Conception in Perspective. In: Grimmitt, P. P. & Erickson, G. L. (Eds.), Reflection in Teacher Education. Teachers College Press, New York in London, str. 5-17, 1988.
6. Juriševič, M.: Kakovostno mentorstvo – pomemben steber v izobraževanju prihodnjih učiteljev. Vzgoja in izobraževanje, št. 5, str. 4-7, 2000.
7. Marentič Požarnik, B.: Izobraževanje učiteljev med univerzo, državo in stroko. V: Žagar, F. (ur), Kaj hočemo in kaj zmoremo, Zbornik posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, 1992.
8. Marentič Požarnik, B.: Učbeniki so namenjeni učencem. Nekateri psihološko pedagoški vidiki snovanja (alternativnih) učbenikov. V: Učbeniki danes in jutri. DZS, Ljubljana, str. 19-25, 1992.
9. Marentič Požarnik, B.: Kako se učijo učitelji? Vzgoja in izobraževanje, št. 1, str. 13-15, 1993.
10. Richardson, A.: Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice. Educational Researcher, št. 17, str. 10-18, 1990.
11. Schon, D. A.: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Temple Smith London, 1983.
12. Terhart, E.: Professional Development of Teacher: the Situation in Germany. Prispevek na 8. Mednarodni Konferenci ISATT, Kiel, Nemčija, 1997.
13. Valenčič Zuljan, M.: Zaznavanje temeljnih dejavnikov pouka v študentovih pojmovanjih pouka. Pedagoška obzorja, 5-6, str. 238-266, 1999.
14. Valenčič Zuljan, M.: Začetna opazovalna pedagoška praksa in študentova profesionalna rast. Pedagoška obzorja, št. 1-2, str. 11-24, 2000a.
15. Valenčič Zuljan, M.: Dejavniki, ki vplivajo na oblikovanje in spreminjanje študentovih in učiteljevih pojmovanj. Pedagoška obzorja, št. 5-6, str. 257-273, 2000b.

Dr. Marina Tavčar Krajnc

Problemi transformacije sociologije v šolski predmet – analiza in komparacija učbenikov

Izvirni znanstveni članek

UDK 372.83

DESKRIPTORI: sociologija, učbeniki, komparacija, vsebine, sociološke teorije, družbena stvarnost, študija primera.

POVZETEK – Drugi del razprave o transformiranju sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet opravi analizo in primerjavo štirih socioloških učbenikov iz različnih družbenih okolij. Izbrani so bili glede na primerljivost nivoja zahtevnosti ter kot ustrezni referenčni okvir, na katerega se opira sam slovenski učbenik. V komparaciji so bili upoštevani predvsem naslednji vidiki: vključene vsebine in teoretska izhodišča, didaktično-metodična izhodišča, opremljenost z informacijami o dodatnih virih, oblikovanost učbenika ter povezanost med teorijo in prakso. Vključena je tudi študija primera enega izmed obravnavanih učbenikov, in sicer tistega, ki se po pristopu do obravnavane problematike najbolj razlikuje od ostalih treh, hkrati pa prinaša veliko kvalitetnih informacij, ki bi lahko predstavljale zgled v oblikovanju novejših učbenikov.

Original scientific paper

UDC 372.83

DESCRIPTORS: sociology, textbooks, comparison, contents, sociological theories, social reality, case study

ABSTRACT – The second part of the discussion about the process of transforming sociology as a science into a school subject deals with the comparison of four sociology textbooks from different societies. The choice of textbooks was based on the criteria of comparability as to their level, and as to their relevance for the Slovene textbook. The comparison consists of the following points: basic contents and theories, pedagogical principles, supporting information about further reading sources, the connection between theory and social life. The article presents a case study of one of the compared textbooks which brings a lot of high quality information that could be used as a good example in the process of preparing new textbooks.

1. Uvod

V prvem delu svojega prispevka sem analizirala in primerjala učne načrte kot temeljne dokumente, po katerih se uravnava pouk sociologije kot srednješolskega predmeta, v drugem pa predstavljam analizo učbeniških gradiv, tako da veljavni slovenski učbenik primerjam z nekaterimi drugimi, za katere sodim, da ustrezajo glede na vključene vsebine in glede na zahtevnostno raven.

V komparacijo vključujem štiri učbenike, ki jih ocenjujem kot relevantne v tem kontekstu, in sicer:

1. Barle, A. et al. (1996): Sociologija. Gradivo za srednje šole. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

2. Fanuko, N. et al. (1994): Sociologija. Udžbenik za gimnazije. Školska knjiga, Zagreb.
3. Giddens, A. (1997): Sociology. Third Edition. Polity Press, Cambridge.
4. Curry T., Jiobu, R., Schwirian, K. (1997): Sociology for the twenty – first century. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.

Slovenski učbenik za sociologijo primerjam s tremi tujimi, o katerih iz več razlogov sodim, da jih je mogoče v tej primerjavi uporabiti kot referenčne za ocenjevanje kvalitet in pomanjkljivosti slovenskega učbenika. Razlogi, ki me prepričujejo v ustreznost izbora, so predvsem naslednji:

O hrvaškem učbeniku in učnem načrtu velja razmišljati, da s slovenskim izhajata iz podobnega družbenega konteksta, saj so se tako vsebine načrtov za posamezne šolske predmete kakor vsebine učbenikov več desetletij oblikovale pod vplivom istih šolskih oblasti, slovenska sociologija se je mnogokrat opirala na izkušnje in reference hrvaške sociologije ter se po njej tudi zgledovala.

Oba šolska sistema sta se z osamosvojitvijo držav znašla pred podobnimi dilemami in zdi se, da so se slovenski oblikovalci učnega načrta, učbenika ter izpitnega kataloga vsaj na področju tematskega izbora v mnogočem ravnali po svojih hrvaških kolegih.

Za komparacijo z Giddensovim učbenikom sem se odločila predvsem zato, ker je to eden najodmevnejših v evropskem okviru; predstavlja referenčni okvir, na katerega se sklicujejo mnogi drugi evropski in ameriški pisci–avtorji socioloških učbenikov in priročnikov; Giddensov učbenik je v letu 1997 doživel že svojo tretjo, v celoti prenovljeno izdajo, angleški program sociologije za A-level izpit ga navaja tudi kot ustreznega za pripravo kandidatov na izpit (Harris, 1992).

Angleški kurikulum ne opredeljuje obveznega učbenika za pripravo na izpite, saj je v okviru ponudbe na tržišču mogoče dobiti veliko kvalitetnih gradiv, kot so na primer Human Societies, G. Hurd et al. (RKP), Introductory Sociology, Sociology: Themes and Perspectives, Sociology, in A New Introduction to Sociology.

Informacije o seznamu publikacij, ki jih je koristno uporabljati kot pripravo na izpit, lahko dobijo kandidati na izpitnih centrih. Obstajajo tudi publikacije z izvlečki pomembnih originalnih tekstov, ki so sicer koristen občasni pripomoček kandidatom pri pripravah na izpit, niso pa relevantne za komparacijo v pričujočem kontekstu.

Ameriški učbenik, ki sem ga izbrala (Curry, Jiobu, Schwirian, 1997), sem uvrstila v obravnavo prav tako iz več razlogov: sodi namreč med najnovejše, ustreza po zahtevnostni ravni, ima nekatere metodično–didaktične prednosti, ki jih je vredno spoznati, hkrati pa prihaja iz specifičnega (izvenevropskega) družbenega konteksta, kar pušča na njem dovolj močan in prepoznaven pečat, da postaja tudi s tega vidika zanimiv za komparacijo.

Slovenski učbenik (Barle et al., 1996) je poleg Moorovega (Moore, 1995) edini veljavni in potrjeni učbenik za sociologijo v novem sprejetem učnem načrtu za

temeljni obseg predmeta (70 ur)¹, v razširjenem obsegu priprav na maturitetni izpit (210 ur) pa se jima pridružuje še tretje gradivo, ki pa je vsebinsko osredotočeno predvsem na sociološke teorije (Andolšek, 1996). Medtem ko Andolškova publikacija (1996) pokriva del segmenta, ki ga sicer vključuje učni načrt in je po tej plati specializirana ter zato ne najprimernejša za komparacijo, je Moorova knjiga (1995) preveden angleški učbenik, uporaben na nižji ravni zahtevnosti, ki do določene mere ustrezno pokriva aplikativni segment sociološke prezentacije nekaterih družbenih tem, vendar v slovenskem šolskem kontekstu bolj sodi v raven zaključnih dveh razredov osnovne šole kakor v srednjo šolo, še posebej, če kot izhodišče jemljemo gimnazijski program v razširjenem obsegu. Sodim torej, da je učbenik, ki sem ga uporabila za komparacijo s tujimi, edini relevantni slovenski srednješolski učbenik za sociologijo, ki ga je v tako primerjavo širokega spektra mogoče vključiti (vsebinsko pokriva celoto predpisanih vsebin, potrjen je kot veljavni srednješolski učbenik, primerljiv je po težavnosti stopnji ter po metodično–didaktični opremljenosti).

Elementi, ki sem jih želela vključiti v primerjavo, so naslednji:

- temeljne vsebine;
- vključene sociološke perspektive oz. teoretska izhodišča (glede na veliko število avtorjev, vključenih v učbenike, se termina teorija in perspektiva ne uporabljata povsem precizno, temveč najpogosteje kot sinonima);
- didaktično–metodična opremljenost;
- opremljenost z informacijami o dodatnih virih;
- pestrost, zanimivost oz. opremljenost s fotografijami, tabelami, grafi, odlomki strokovnih, poljudnih in leposlovnih relevantnih tekstov, ki sicer lahko štejejo kot del didaktično–metodične opremljenosti, hkrati pa vsebinsko širijo in poglobljajo tematske sklope;
- povezanost med teorijo in življenjsko prakso oziroma aplikativni vidik.

Prvi del komparacije je bil opravljen v obliki hkratnega in vzporednega tabelaričnega prikaza² vseh štirih učbenikov in naj bi natančneje prikazal zajete vsebine oziroma obdelane teme. Pregled sem opravila tako, da sem kot izhodišče jemala slovenski učbenik in njegovo razporeditev tematskih sklopov³, v ostalih treh učbe-

¹ V času, ko je bila opravljena primerjalna študija, na tržišču še ni bilo učbenika, prirejenega za poučevanje po učnem načrtu v obsegu 70 ur, ki je izšel naknadno (Barle et al.: Uvod v sociologijo. DZS. Ljubljana, 1998).

² Pričujoči članek celovitega tabelaričnega prikaza zaradi njegove obširnosti ne more vključiti, dostopen pa je v publikaciji Tavčar Krajnc (1999); Transformacija sociologije kot znanstvena disciplina v šolski predmet. Pedagoška fakulteta, Maribor.

³ Razporeditev tem je v učbeniku Barle et al. (1996): Sociologija. Gradivo za srednje šole. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, identična razporeditvi tem v novem učnem načrtu za sociologijo (210 ur), sprejetem v kurikulumni prenovi.

nikih pa sem iskala ustrezne kompatibilne teme, ki so izhodiščni temi v slovenskem gradivu vsebinsko najbližje, četudi niso popolnoma identično naslovljene in organizirane. Ob koncu vsake teme ali poglavja sem s pomočjo racionalne evalvacije ocenjevala, katere sociološke perspektive ali teorije so v danem okviru predstavljene (delno ali celovito), tako da so eksplicitno omenjene, da so omenjeni njihovi avtorji ali da so implicitno dovolj jasno prepoznavne. Pred navedbo teoretskih izhodišč so omenjene tudi tiste znanstvene discipline, na katere se sociološka prezentacija teme najbolj neposredno opira ali s katero obstajajo najbolj neposredne korelacije.

2. Vsebinski vidik ter uporabljena in prikazana teoretska izhodišča

Iz pregleda je mogoče povzeti nekatere zaključke. Učbeniki imajo sicer mnogo stičnih točk, prav tako pa je mogoče med njimi zaslediti določene razlike. Ze uvodoma zasledimo pri vseh treh evropskih učbenikih več samospraševanja o tem, ali je sociologija znanost in v čem je njena specifičnost, medtem ko tako kritično "metazrcaljenje" za pričujoči ameriški učbenik ni toliko značilno ali vsaj uvodoma ne izstopa dovolj močno. Sociologija je v njem postavljena kot znanost z določeno tradicijo in izvorom, s trdno zasidranim mestom v sistemu znanosti, posebno pozornost posveča ameriškim avtorjem, ki jim pripisujejo drugi avtorji temeljno vlogo v razvoju sociološke discipline v ZDA.

Metode so kot posebno (teoretsko obdelano) poglavje bolj na kratko predstavljene v ameriškem učbeniku, zato pa je skozi vsa poglavja knjige predstavljenih relativno veliko primerov izsledkov¹ konkretnih socioloških raziskav, hkrati z informacijo, kako so informacije pridobili in kako so oblikovali ugotovitve.

V sklopu tem, ki jih slovenski učbenik naslavlja z imenom *Kultura, družba, posameznik*, se od ostalih treh tujih še najbolj razlikuje po tem, da bolj kot drugi poudarja sociološki vidik, manj pa interdisciplinarno vpetost teme v različne znanstvene discipline. Giddens nekaj več pozornosti odmerja psihološkemu vidiku, ameriški avtorji pa bolj kakor drugi vključujejo antropološki zorni kot. V vseh štirih učbenikih sta soočena etnocentrična ter kulturno-relativistična perspektiva, kar na določen način kaže na vključenost postmodernih socioloških dilem vanje, čeprav to nikjer ni eksplicitno omenjeno². Posebnost ameriškega učbenika pri tej temi je

¹ Ocenjujem, da precej več kot v ostalih treh, ki pa jim tudi ni mogoče očitati pomanjkanja tovrstnih informacij, vendar bi to razliko lahko izpostavili kot posebno odliko ameriške knjige (op. avtorice).

² Pri tem so mišljeni predvsem pojmi, kot so npr. razsredičenje ali zero signifier – ničelno izhodišče označevanja. Če so Levi-Strauss, Derrida, Althusser, Barthes razmišljali o tej problematiki na filozofski in potemtakem na relativno abstraktni ravni, odmaknjeni od aplikativnih ravni sociologije, so Lemert, Ritzer, Lash in drugi relativno nazorno pokazali na

poseben poudarek prehodu predmoderne v moderno družbo, ki ga avtorji označujejo kot največjo prelomnico v zgodovini človeštva in ga poimenujejo velika socialna transformacija. V vsakem poglavju nadaljevanja učbenika avtorji Curry, Jiobu in Schwirian (1997) vključujejo ta vidik, ki pojasni, kaj se z določenim družbenim pojavom, segmentom, procesom dogaja na tej prelomni točki. Na ta način sistematično, z enotnim pristopom vnašajo historični vidik v svojo prezentacijo socioloških tvarin, hkrati pa poudarjajo pomen prelomnice, ki ji pripisuje sociologija (predvsem moderna) osrednje mesto v spreminjanju družbenih razmerij.

Pri prezentaciji tematskega sklopa *Socializacija* Giddens (1997) le-tega vključi v kontekst kulture in ga ne obravnava kot samostojnega. Avtorji slovenskega učbenika nekoliko preferirajo družbeni vidik socializacijskih procesov, medtem ko hrvaški in ameriški več pozornosti namenjajo stališčem sociologov, ki pripadajo usmeritvam simbolnega interakcionizma, s tem pa nujno tudi psihološkimi in psihoanalitskim spoznanjem ter tako postajajo v nekem smislu spet bolj interdisciplinarni.

Za sklop *Deviantnosti* je mogoče reči, da so si štirje pristopi med seboj zelo sorodni, je pa tako za slovenske kakor za hrvaške avtorje razvidno, da je to manj zastopana tematika v družbenem okolju, iz katerega sami izhajajo, medtem ko je kriminaliteta angleške in ameriške družbe močno obarvana z različnimi oblikami zaznavne družbene diferenciacije, od koder izvirajo tudi primeri socioloških raziskav, ki jih avtorji uporabljajo kot reprezentativne za določene tipe. Preteklost jugoslovanske družbe z relativno nizko stopnjo kriminalitete ali pa relativno visokim pragom tolerance do določenih oblik deviantnosti očitno slovenski sociologiji ni narekovala potrebe po večjih tovrstnih raziskovalnih ambicijah, ki bi danes za učbeniško gradivo že lahko dajale lastno empirično izkustvo. Zato na tem področju vključujejo avtorji slovenskega učbenika relativno veliko informacij o tujih proučevanjih in izsledkih, komparacija z lastnimi pa je otežkočena.

Za *Družbeno strukturo* lahko ugotovimo, da je pristop slovenskega in hrvaškega učbenika bolj klasično sociološki, medtem ko ga Giddens povsem opušta, saj ostaja v okviru strukture natančneje obdelana le tematika organizacij, posebna pozornost pa je posvečena birokratskim organizacijam ter korporacijam kot zlasti pomembnemu novejšemu segmentu družbene strukture. Med ostalimi tremi ni tako zelo bistvene razlike v pristopih, le uporabljeni primeri avtorjev in njihovih izsledkov se pri ameriških avtorjih vežejo na uporabo večjega števila ugotovitev iz njihovega lastnega okolja.

Problematika *Socialne stratifikacije in mobilnosti* je z manjšimi posebnostmi zelo sorodno obravnavana, tako da vključuje definiranje in osnove definiranja socialnih razlik oziroma slojevitosti družbe ter ustrezno predstavlja različna izhodišča socio-

zvezo med tema dvema nivojema. Predvsem na tej konkretni življenjski ravni prodirajo postmoderne dileme teoretske sociologije danes že v sociološke učbenike, če ne drugače vsaj kot antipod modernističnim oz. bolj centrističnim stališčem, s kritičnimi razmisleki o njih.

loškega raziskovanja socialne stratifikacije. Posebnost ameriškega pristopa je kritična obravnava njihovega lastnega družbenega okolja, kar pomeni predvsem vzpostavljanje distance do mita o ameriški družbi kot socialnem okolju neomejene mobilnosti, slovenski učbenik pa vključuje v primerjavi z drugimi nekoliko manj novejših raziskav (njihovih izsledkov) in kljub relativni dolžini ne predstavi vseh razsežnosti sodobnega problema razslojenosti v sistematičnem sociološkem pregledu.

Za poglavje *Družbene razlike med spoloma* je v kompariranih učbenikih (z izjemo hrvaškega) mogoče ugotoviti, da z njim vnašajo nekaj duha postmodernizma, ki je feminističnim pogledom na družbena razmerja posvetil relativno veliko pozornosti, saj sodi, da je ženska populacija vse do zadnjih desetletij 20. stoletja sodila med marginalizirane in deprivirane socialne kategorije, ki so šele po letu 1968 povzdignile svoj glas (podobno kot obarvani, kulturno drugačni, seksualno drugače usmerjeni...). Hrvaški učbenik posebnega poglavja s to tematiko sploh nima, slovenski in ameriški pa vključujeta nekaj več empiričnih študij, ob čemer se slovenski avtorji ponovno sklicujejo predvsem na tuje raziskave, relativno malo pa je tema oprta na domače družbeno okolje ter na njegovo primerjavo z drugimi.

Poglavje *Družbena moč* je v slovenskem učbeniku predstavljeno bolj klasično in z minimalno navezavo na sodobno politično življenje, z več navezanosti na filozofski in zgodovinski okvir. Na tem mestu bi najbrž upravičeno pričakovali vsaj kratko relevantno analizo političnih sprememb v slovenski družbi ter kratko eksplikacijo značilnosti in razlik med sodobnimi političnimi sistemi. Giddens močno zaznamuje svoj pregled te stvarine z njeno navezanostjo na nevarnost militarizacije sodobnega sveta ter na potencialno možnost obstoja sveta brez vojne. Četudi se zdi taka ideja na prvi pogled utopična, je pri Giddensu razmišljanje vendarle oprto na ustrezno sociološko argumentacijo in daje vrsto iztočnic za navezovanje na teorijo postmoderne sociologije.

Ameriški učbenik je spet konkretnije vezan na specifiko družbenega okolja, iz katerega izhaja, s čimer dokaj uspešno vzpostavlja most med življenjem in znanstveno teorijo. Giddens je nekoliko splošnejši in se opira na izkušnjsko prakso sodobnih zahodnih demokracij, hrvaški učbenik vnaša problematiko civilne družbe, vsi ti elementi pa manjkajo v slovenskem učbeniku, kar bi lahko naslovili tudi kot očitek nanj.

Družina je v vseh štirih učbenikih obravnavana na zelo soroden način. Med njimi ni bistvenih razlik v pristopih in podajanju, vsi se osredotočajo na prikaz spreminjanja družine ter družinskega življenja v sodobnih družbah ter na prikaz različnih socioloških pogledov na nove oblike družinskega življenja.

Temo z naslovom *Šola* vsebuje le slovenski učbenik, hrvaški avtorji primerljivega poglavja sploh ne vključujejo, Giddens in skupina ameriških avtorjev pa naslavljajo temo z naslovom *Izobraževanje*. Že naslov sam nekoliko pokaže na razliko v pristopih: medtem ko slovenski avtorji bolj upoštevajo institucionalni vidik, ostale bolj zanima sam proces in spreminjanje ter vplivi tega procesa na

družbo. V ameriškem okolju je očitno relevantno sociološko vprašanje primerjava med ameriškim in japonskim izobraževanjem, saj je vidik že na tej elementarni ravni vključen v zapis. Ameriški avtorji manj kakor evropski vključujejo postmoderne poglede (vsaj v tem primeru), v evropskih pogledih so bolj prepoznavni, predvsem Bourdieujeva stališča.

Za *Delo in prosti čas* se zdi, kakor da je prezentacija področja v slovenskem učbeniku najcelovitejša v sociološkem smislu, saj vključi ekonomski, filozofski, psihološki in socialni vidik, na vse pa gleda s historične perspektive. Ostali trije učbeniki imajo bolj selektiven pristop: hrvaški bolj ekonomsko ter institucionalno obarvanega, podobno tudi Giddens in ameriški avtorji, ki na tem mestu vključujejo problematiko korporativizma ter multinacionalnih družb in s tem odprejo posebne sociološke perspektive obravnavanega problema. Prosti čas in potrošniška družba (Baudrillard, 1972/1981) sta kot dve pomembni kategoriji postmoderne družbe ter njene sociološke obravnave najizraziteje izpostavljena v slovenskem učbeniku.

Prostorske skupnosti so kot samostojno poglavje zajete v slovenskem učbeniku ter delno v Giddensovem angleškem, vendar tam le del o mestih in procesih urbanizacije, ki pa je izjemno celovito in kvalitetno teoretsko podprt z ugotovitvami mnogih raziskovalcev. Ostala dva učbenika vključujeta tematiko na drugih mestih: hrvaški učbenik v okviru obravnave družbenih sprememb, ameriški avtorji pa v kontekst obravnave medsebojne povezanosti prebivalstva, ekologije in urbanizacije.

Pristop k sociološkemu proučevanju *Religije*, ki se kot samostojno poglavje pojavlja v vseh štirih učbenikih, je zelo soroden, le da je interpretacija sodobnih procesov revitalizacije religije, privatizacije religije ter vpetosti religije v procese družbenih sprememb slabše predstavljena v slovenskem učbeniku, slabša je tudi podpora z informacijami iz ustreznih socioloških raziskav in kratkimi izvlečki iz njih.

Etnija, narod, nacija je posebno poglavje slovenskega učbenika, ki nima kompatibilnega poglavja v hrvaškem, temveč delno vključi nacionalnost v okviru kulture in medkulturnih razlik, vendar na ta način temo nekako marginalizira. Zaradi njene pomembnosti v sodobnih družbah (oblikovanje novih narodov, nastajanje nacij, mednacionalni konflikti...) ocenjujem izbor avtorjev slovenskega učbenika kot relevanten, potrjujejo pa ga s svojo prezentacijo problematike tako Giddens v svojem učbeniku kakor trije ameriški avtorji, ki vnašajo več izkustvenih oziroma empiričnih vidikov v svoja gradiva, kar je tako ali tako njihova odlika pri vseh zajetih in predstavljenih poglavjih.

Znanost je predstavljena kot samostojno poglavje le v slovenskem in hrvaškem učbeniku, vendar Fanuko in sodelavci (1994) vežejo obravnavo znanosti na njeno razmerje do ideologije, medtem ko pristop slovenskega učbenika predstavi osrednje teme sociologije znanosti in znanja. Ni mogoče z gotovostjo trditi, lahko le ugibam, ali morda Giddens in ameriški avtorji zaradi mnogih postmodernih razprav v zvezi s položajem znanosti ne sodijo, da to morda ni več dovolj pomembno

sociološko vprašanje, pa prepustijo mesto temam, ki jim po lastni presoji pač pripisujejo večji pomen in aktualnost v sociologiji.

Trije evropski učbeniki, vključno s slovenskim, so vključili poglavje o *družbenih spremembah* kot posebno poglavje, ameriški učbenik pa ima drugačen pristop (v poglavju *Kultura, družba in družbene spremembe* obdela nekaj vidikov, pri čemer največ pozornosti posveča velikim socialnim spremembam na prehodu iz predmoderne v moderno družbo, sicer pa element – velika socialna transformacija – vključuje v vsa poglavja in mu s tem dodeljuje posebej pomembno pozicijo – dinamika postane sestavni del vseh segmentov obravnave, kar je z vsebinskega sociološkega stališča nedvomno povsem relevanten pristop, vprašanje pa je, ali z didaktično–metodičnega vidika ne predstavlja začetnikom nekoliko prezahtevnega zalogaja. Primerjam torej tri evropske učbenike med seboj, pri čemer lahko ugotovim, da slovenski učbenik najbolj neposredno opira konkretno predstavljeno vsebino na sociološke ali filozofske teorije in ob tem vključuje vse temeljne sociološke poglede razločen postmodernih. Hrvaški učbenik vključuje na tem mestu drugačen pristop, saj pod istim naslovom *Družbene spremembe* predstavi predvsem demografske spremembe ter procese urbanizacije. Podoben, bolj historično obarvan pristop uporabi tudi Giddens, dodaja pa mu še *Revolucije in socialna gibanja* in ob tem vključuje obe temeljni veliki klasični sociološki teoriji, marksistično in funkcionalistično.

Modernizacija je nekako logično vsebinsko nadaljevanje poglavja o družbenih spremembah v slovenskem učbeniku na konkretni ravni, hrvaški učbenik je iste vsebine že predstavil v okviru družbenih sprememb, kjer pa je bil teoretsko šibkejši. V Giddensovem učbeniku se vsebine delno pokrivajo s poglavjem *Tipi družb*, ki pa je v bistvu širša historično–sociološka interpretacija spreminjanja človeške družbe od prazgodovine do danes, vključuje pa oba klasična sociološka pristopa. V ameriškem učbeniku je poglavje istovetno s procesi populacijske rasti, pospremljene z ekološko krizo ter urbanizacijo kot tipičnim reprezentantom modernizacijskih procesov, ne vključuje pa sociološke teorije eksplicitno.

V slovenskem učbeniku sta kot posebni poglavji vključeni še *Kakovost življenja* (nima kompatibilnega poglavja v nobenem izmed primerjanih učbenikov) ter *Ekologija*, ki jo je mogoče primerjati v hrvaškem učbeniku s poglavjem *Socialno–ekološki problemi*. V tej primerjavi je slovenski učbenik teoretsko nekoliko bolj podprt (celoviteje in bolj vsestransko), hrvaški pa nekoliko bolj aplikativno obdela temo.

Dva izmed primerjanih učbenikov, hrvaški in Giddensov angleški, posebej vključujeta temo *Razvoj sociologije oz. Sociološka teorija*, kjer oba obdelata glavne klasične sociološke teorije, Giddens pa posega tudi že v predstavitev nekaterih postmodernih pogledov, saj se že smiselno vežejo na obravnavane teme iz vsebine učbenika.

Dva izbrana komparirana učbenika (angleški in ameriški) posebej vključujeta socialno interakcijo kot samostojni segment elementarnega prikaza sociologije kot znanstvene discipline, ob čemer celoviteje predstavita stališča simbolnega interakcionizma, iz česar lahko sklepamo, da imajo simbolni interakcionizem in njemu bližnji pogledi v angleški in ameriški sociologiji večjo odmevnost, česar za naše okolje ni mogoče argumentirano trditi.

Oba omenjena učbenika vključujeta še posebno temo, ki jo Giddens naslavlja *Telo: prehrana, bolezen in staranje*, ameriški avtorji pa *Medicina in skrb za zdravje*. Mogoče je reči, da Giddens postavlja temo nekoliko bolj postmodernistično ter v povezanosti s konceptom potrošniške družbe, čeprav ga sicer nikakor ni mogoče uvrstiti med tipične postmoderniste, ameriški avtorji pa postavljajo problem bolj kot medsebojno odvisnost med družbenim okoljem ter medicinsko znanostjo, ki je na svoje neposredno socialno okolje močno vezana.

Še eno, dokaj postmoderno temo načenja Giddens, vendar le on kot avtor samostojnega učbenika, zato primerjava v pristopih ni možna, to pa je tema *Množični mediji in popularna kultura*. Predstavlja jo tako z aplikativne kakor s teoretske plati, ob čemer vključuje tako kritično teorijo v obliki frankfurtske šole kakor postmodernizem, predvsem pa stališča francoskega avtorja Baudrillarda.

Giddens nedvomno kaže dober občutek za vključevanje novih družbeno relevantnih tematik, ki postopoma v postindustrijskih družbah postajajo pomembne praktično v vseh segmentih nekega socialnega okolja in ne le kot njegovi (pa čeprav pomembni) strukturni deli.

3. Didaktično–metodični vidik kompariranih učbenikov

Vsi zajeti učbeniki so na določen način in skladno z notranjo lastno logiko strukturirani, vendar je po tem elementu in po sodbi, ki si jo lahko v primerjavi ustvarim, slovenski učbenik šibkejši, saj je veliko število avtorjev in pomanjkanje časa v fazi nastajanja učbenika povzročilo vidno uporabo neenotne metodologije pri pisanju. Pozna se mu tudi opiranje na različna izhodišča v smislu posnemanja obstoječih (vendar različnih) učbenikov. Učbenik sicer vključuje odlomke iz strokovnih, poljudnih in tudi leposlovnih tekstov, ki naj bi neposredno pokazali na aplikativno plat zapisanih ugotovitev, konkretizirali splošne sociološke ugotovitve (opremljenost s tovrstnimi informacijami mu je vsekakor treba šteti v dobro), vendar eklektičnost izbora informacij in tekstov zmanjšuje siceršnjo kvaliteto.

Relativno majhna je količina informacij, ki izvirajo iz slovenskih socioloških raziskav, zato je v učbeniku tudi slabše zaznavna zveza med sociologijo kot teoretsko znanstveno disciplino in empirično naravnostjo vede v proučevanje življenja neke družbe. Glede na pomanjkanje izkustva, ki ga je mogoče zaslediti pri dijaški populaciji te starosti, se izkazuje, da s težavami premagujejo preskoke s konkret-

nega na splošni nivo, zato je ravno na tej stopnji bolj kot sicer pomembno ustvariti pri njih predstavo o tem, da splošne sociološke ugotovitve vendarle izvirajo iz določenega življenjskega izkustva, da so z njim na določen način povezane, saj se tudi razumevanje socioloških spoznanj in zakonitosti poglobi ter utrdi. Na ta način se pri dijakih bistveno izboljša kvaliteta usvajanja višjih kognitivnih ravni znanja (analiza, sinteza, interpretacija, aplikacija), kar dokazujejo tudi analize maturitetnih izpitnih rezultatov. Tisti tematski sklopi oziroma tista vprašanja, kjer dijaki na maturi zmorejo vzpostaviti zvezo med konkretnim in splošnim, praviloma rezultirajo tudi v kvalitetnejših odgovorih in (seveda) višjih ocenah.

V tem smislu ni dovolj, da se avtorji z ustreznimi sociološkimi raziskavami, ki naj bi podprle navajanje socioloških ugotovitev, zgolj navajajo in deskriptivno povzemajo v večjem številu, temveč je pomembno natančnejše predstavljanje vsaj kakšnega posamičnega primera sociološke študije, iz katerega je dovolj razvidnih več elementov: temeljni cilji proučevanja, uporabljene metode, obdelava in prezentacija podatkov ter temeljne ugotovitve in ob njih nekaj kritičnih vprašanj, ki dajo vedeti, da v sociologiji ne moremo govoriti o ugotovitvah kot o absolutnih resnicah. To bi v marsičem olajšalo komparacijo med moderno in postmoderno sociologijo, mimo katere ni mogoče več tako, kakor da tovrstnega razmišljanja med sociologi sploh ne bi bilo, ga je pa težavno interpretirati zgolj na abstraktni ravni.

Dovolj tipičen primer vsebine, ki je v slovenskem učbeniku zelo obsežno predstavljena in je vsebinsko relevantno odbrana glede na družbeno aktualnost, hkrati pa vključuje preveč imen avtorjev, ki so predstavljeni nesistematično, vsebinsko nekonsistentno ali celo s kontradiktornimi stališči, ki pa ostajajo nedorečena in ravno zaradi tega tudi neprepričljiva, je poglavje *Spol in spolna razlika*. Vsebinska na ta način ostaja nekako v zraku, brez zveze z življenjskimi problemi družbe kot celote in ljudi kot posameznikov, kar je za predstavitev na tej ravni prezentacije znanstvene discipline dijaški populaciji lahko problematično v tem smislu, da znanost ne deluje kot verodostojna v svojih spoznanjih.

Po zgoraj navedenih kvalitetah (sistematičnost, strukturiranost vsebin po enotnih principih, opremljenost z dopolnilnimi in izvirnimi znanstvenimi informacijami, opremljenost z vprašanji za ponavljanje in kritično razmišljanje, posebno navajanje in izpostavljanje ključnih pojmov ter socioloških terminov) odstopata kot kvalitetno boljša Giddensov učbenik in učbenik treh ameriških avtorjev, ki sta ravno zaradi teh kvalitet ustrežnejše gradivo za samostojno učenje ali študij.

4. Opremljenost z informacijami o dodatnih virih

Giddens v svojem učbeniku (1997) pri vsakem poglavju navaja tudi možnosti za dodatno in poglobljeno branje strokovnih virov, specializiranih za tisto področje. Isti princip uporablja tudi slovenski učbenik. Kratek seznam virov za dodatno

branje je v danih razmerah izjemno dober pripomoček za orientacijo pri pripravi seminarske naloge kot ocenjevanega dela maturitetnega izpita pri nas, enak princip pa je uveljavljen tudi pri opravljanju izpita iz sociologije na ravni A-level pri dveh izpitnih centrih v Veliki Britaniji (AEB in ULSEB, po navedbah v Harris, 1992: 3)¹.

Druga dva komparirana učbenika tega vidika ne vključujeta; sama sodim, da njegova vključitev pomeni kvalitetno višji nivo, ki tistemu bralcu ali uporabniku, ki to želi ali potrebuje, pomeni neposredno strokovno usmerjanje, ki zelo olajša samostojno iskanje ustreznih dodatnih virov.

5. Oblikovanost učbenika

Tudi sodobni učbeniki postajajo v poplavi privlačnih in zanimivih (po obliki, barvi, strukturi, uporabi oblikovalskih spretnosti) publikacij praviloma vse privlačnejši za oko. Tovrstne spremembe sicer same po sebi ne dvigajo kvalitete po vsebinski plati, vendar so prilagoditve nujne, saj branje tekstov za mlajše najstniške generacije ni tisti način, ki bi ga oni najraje uporabljali za pridobivanje informacij (praviloma izjavljajo, da so jim vizualne informacije bližje in da jih raje uporabljajo)².

Vsi štirje primerjani učbeniki uporabljajo v ta namen: tabelarične prikaze, grafikone različnih tipov in dimenzij, fotografije, risbe oz. karikature (po izkušnjah iz dela s slovenskim učbenikom izjemno spodbujajo analitično ter interpretativno taksonomsko raven ter kritično mišljenje pri dijakih)³, bolj ali manj ustrezne odlomke iz primernih strokovnih ali poljudnih, v nekaterih primerih celo leposlovnih tekstov (Shakespeare, Moliere, Jančar)⁴. Ameriški učbenik uporablja še barvni tisk, s katerim se možnosti za to, da postane publikacija privlačnejša, še povečujejo.

¹ V Veliki Britaniji deluje 9 izpitnih centrov, kjer je mogoče opravljati izpite A-level in pridobiti GCSE (General Certificate of Secondary Education): Associated Examining Board v Guildfordu, Surrey; University of Cambridge Local Examinations Syndicate v Cambridgeu; Joint Matriculation Board v Manchesteru; University of London Schools Examination Board v Londonu, Northern Ireland Schools Examination Council v Belfastu; Oxford and Cambridge Schools Examination Board v Cambridgeu; Oxford Delegation of Local Examinations v Oxfordu; Scottish Examination Board v Midlothianu ter Welsh Joint Education Committee v Cardiffu (Harris, 1992: Names and Addresses of the Exam Boards).

² Informacija je bila pridobljena iz intervjujev z učitelji dijakov, ki so bili za namene pričujoče raziskave anketirani v vzorcu dijakov – kandidatov, ki so se v šolskem letu 1997/98 pripravljali na maturo iz sociologije (N = 232).

³ Tavčar Krajnc, M. (1998): Transformacija sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet. Pedagoška fakulteta, Maribor: Informacija pridobljena iz stališč intervjuvanih učiteljev, ki so bila vključena v analizo anketnih vprašalnikov za dijake.

⁴ Barle, A. (1997) et al.: Zgoraj omenjeni avtorji in njihovi teksti so uporabljeni kot ilustracije k posameznim poglavjem, in sicer: W. Shakespeare, Kakor vam drago (str. 102): obravnava družbenih vlog; Moliere, Šola za žene (str. 110): obravnava družbenih položajev; D. Jančar, Veliki briljantni valček: obravnava totalnih organizacij.

Kakor strožja intelektualna načela nekaterim avtorjem celo preprečujejo, da bi obliki na račun vsebine dajali prednost, saj sodijo, da to pomeni neke vrste vdiranje načel pop kulture v znanost, se vendarle v učbeniških gradivih elementarne ravni (in sociologija na tej ravni to vsekakor je) izkazujejo kot koristna, saj po principu propagandnih načel predstavljajo neke vrste motiv, ki vodi posameznika in postopoma prerašča iz zunanje v notranjo motivacijo. V takem kontekstu dela z mlado generacijo, ki je najbolj podvržena vplivu ekonomske propagande, sodim, da je uporaba propagandnih prijemov pri pisanju učbenikov bolj koristna kakor pa znanosti škodljiva. Gre tudi za vzpostavljanje komunikacije z javnostjo. V tem primeru je to tudi že ciljna publika, izmed katere se bodo segmentirali različni nivoji javnosti: ljudje kot posamezniki, ki bodo določeno vedenje potrebovali kot del svojega splošnega znanja in razgledanosti, skupine, ki bodo tovrstna sociološka znanja potrebovale kot del svojega strokovnega znanja, in najožji segment bodočih znanstvenikov – raziskovalcev na področju sociološke znanosti. Popularizacija stroke je s tem namenom in na tej ravni gotovo potrebna za oblikovanje bodočega kadrovskega potenciala, ki se ravno na tej stopnji odloča za svoje bodoče profesionalne usmeritve.

6. Povezanost med teorijo in prakso

V ocenjevanju tega elementa imajo eksplicitni ali implicitni vpliv vsi ostali, predhodno omenjeni in evalvirani elementi. V komparaciji štirih učbenikov se izkazuje, da je slovenski učbenik nekoliko šibkejši predvsem iz naslednjih razlogov:

- izbor empirično pridobljenih informacij je naključen in premalo sistematičen (deluje eklektično, nekonsistentno);
- avtorje in raziskave navaja zgolj deskriptivno ali celo bežno informativno, tako da jih le omeni in s tem kopiči dijakom neznanca imena;
- ni povsem dosleden pri navajanju virov;
- po vzoru tujih učbenikov se opira predvsem na raziskave iz tujih družbenih okolij, kar pomeni, da morajo dijaki predvsem zaupati v zapisane informacije, svoje lastne izkustvene ravni pa ne morejo uporabiti, tudi če imajo nekaj izkustva. Na ta način postaja od učiteljeve bolj ali manj uspešne aplikacije učbeniških informacij odvisno, kako dijaki razumejo učbenik;
- ne glede na dovolj kvalitetno vključevanje teorije, ki je vedno vezana na jasno definiran vsebinski sklop in tako enega od potrebnih elementov povezave med teorijo in prakso vsekakor vključuje, je v slovenskem učbeniku vendarle ostalo veliko možnosti neizčrpanih.

Gotovo bo obstoječi učbenik še doživljal prenovljene izdaje, kamor bi kazalo zaradi njegove boljše uporabnosti vnesti korekture in vzpostaviti principe uredniške enotnosti.

Gornji analizi in komparaciji dodajam še kratko parcialno študijo primera enega od kompariranih učbenikov, s čimer želim doseči boljši vpogled v različnost med tem učbenikom in drugimi tremi (evropskimi, op. avtorice), saj je komparacija neposredno v tabeli in komentarjih lahko zajela le določene elemente. Deskripcija v nadaljevanju pa naj celoviteje predstavi nekaj odbranih poglavij iz učbenika in ga tako približa bralcu, saj so moji zaključki v zvezi z učbeniki in tisti, ki se dotikajo razlikovanja med evropskim in ameriškim poučevanjem sociologije, utemeljeni tudi na razlikah med učbeniki.

7. Študija primera učbenika Sociologija za 21. stoletje

Avtorji: Tim Curry, Robert Jiobu, Kent Schwirian

Leto izida: 1997, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.

Učbenik sicer velja kot visokošolski učbenik za ameriške študente, ki poslušajo sociologijo na temeljnem nivoju, vendar je z analizo vsebin, obsega in zahtevnosti možno ugotoviti, da je primerljiv z učbenikom Sociologija, gradivo za srednje šole, ki služi slovenskim srednješolcem kot študijsko gradivo za pripravo na maturo.

Vsebinsko ga je mogoče razdeliti na štiri sklope. Naslovi in teme teh sklopov so:

1. *Kaj je sociologija* (predstavitev discipline, temeljni koncepti, osnovne teorije, metode in proučevanja, dvojnost sociološkega pristopa, ki se odraža v proučevanju strukture družbe in družbenih sprememb)
2. *Neenakost v družbi* (socialna stratifikacija, rasno-nacionalni odnosi, spolne razlike)
3. *Družbene institucije* (družina, izobraževanje, religija, politika, ekonomija, zdravje in medicina)
4. *Socialne spremembe* (prikaz skozi proučevanje kolektivne družbene aktivnosti)

Glavne značilnosti učbenika:

- poudarja socialne spremembe, posebej razlikuje med personalno in impersonalno pogojenimi, največ pozornosti posveča veliki socialni transformaciji (prehod iz tradicionalne v moderno družbo);
- del vsakega poglavja posveča prihodnosti, v prepričanju, da si je mogoče obetati boljše tretje tisočletje le, če ga bodo ljudje sposobni najprej anticipirati (navaja ekstrapolacije sociologov in drugih družboslovcev ter diskusije o napovedih glede socialnega življenja);

- v analize vključuje različne sociološke teorije, predvsem pa funkcionalizem, konfliktno teorijo ter simbolni interakcionizem, v interpretaciji daje prednost simbolnemu interakcionizmu, marksizem vključuje le na tistih mestih, kjer historični vpogled v sociološke interpretacije brez tega ni mogoč;
- med cilje vsakega poglavja daje usposabljanje oz. povečanje zmožnosti za kritično razmišljanje (mini povzetek po vsakem poglavju, ki vključuje tudi kritična vprašanja za premislek);
- vključuje različne tipe študijskih materialov ameriških sociologov in drugih znanstvenikov, ki veljajo kot profilirani kritični misleci, sociološke materiale iz drugih kulturnih okolij ter marginaliziranih avtorjev, osvetljuje različne vidike velike socialne transformacije, kot so industrializacija, urbanizacija, birokratizacija, globalizacija;
- aktualnost in socialno bližino študentom ustvarja z mnogimi podatki, ki se nanašajo na položaj študentov;
- predstavlja tudi mnoge ilustracije, fotografije primerov in socialnih kontrastov ter s pomočjo zemljevidov označuje geografske lokacije posameznih družbenih pojavov.

V nadaljevanju prikazujemo kratko vsebinsko evalvacijo nekaterih izbranih poglavij.

1. Kaj je sociologija

Ob predstavitvi sociologije oziroma sociološke perspektive kot pogleda ali mentalne slike stvari, ki je relativnega pomena, je posebej poudarjeno, da ni enega samega pravilnega odgovora na življenjska vprašanja. Opazovanje socialnega ravnanja vedno rezultira v različnih interpretacijah in evalvacijah. Sklep, do katerega naj privede sociološki pogled na stvarnost, ni to, da imajo nekateri prav in drugi ne, ali da imajo nekateri bolj prav kot drugi, temveč, da razlike v oceni izvirajo iz razlik v zornem kotu.

Za razumevanje sociološke perspektive je uporabljena komparacija s psihologijo in ekologijo. Sociologija kot znanost je predstavljena s pomočjo temeljnih lastnosti znanosti, ki niso specifične le zanjo, kot njene temeljne vsebine pa avtorji predstavljajo socialno strukturo kot relativno stalne komponente socialnega okolja, ki omogočajo urejenost in predvidljivost, različne oblike socialne interakcije ter socialne spremembe, ki potekajo kljub strukturiranosti. Avtorji dopuščajo, da so vsi ljudje po naravi sociologi, vendar ima sociologija kot znanost še posebne aspekte.

Predvsem poudarjajo kritično mišljenje, ki ga interpretirajo kot skeptično refleksijo o danem predmetu, le-ta pa jim pomeni postavljanje pomembnih vprašanj, preden smo pripravljeni sprejeti neko trditev. Sociološka dognanja razumejo kot redkokdaj nevtralna, saj gre za družbeno znanost. Vzpostavlja se torej distinkcija med družboslovjem in naravoslovjem, ki izvira iz narave samega proučevanega predmeta.

Med utemeljitelji sociologije enakovredno predstavi nekaj imen: Comta, Marxa, Durkheima, Webra ter uvede oba temeljna sociološka teoretična pristopa: funkcionalističnega in konfliktnega. Uvodoma so predstavljene tudi temeljne sociološke metode s svojimi prednostmi in slabostmi, posebej je izpostavljeno vzorčenje, ki se kot skoraj nujni sestavni del pojavlja v takorekoč vseh socioloških raziskavah. Problem raziskovalne etike prav tako ni izpuščen.

2. Kultura, družba in socialne spremembe

Pojma kultura in družba v knjigi nista razumljena kot identična. Družba je definirana kot oblika združevanja ljudi, ki priznavajo centralno oblast in delijo skupno kulturo, kultura pa kot človeški proizvod, ki ga hkrati označujeta različnost in univerzalnost (izvor in končnost), predstavljene pa so vrednote, norme in simboli kot njene glavne sestavine. Predstavljena je tudi delitev na materialno in nematerialno kulturo, vključen je prikaz dveh vrednostnih orientacij, povezanih s kulturo: etnocentrizma, ki ga avtorji označujejo kot napačno razmišljanje (Sumner) ter ilustrirajo njegove aplikativne posledice pri ameriško-japonskih odnosih, in kulturnega relativizma, katerega prodor pripisujejo predvsem antropološkim raziskavam (posebej je omenjeno ime Ruth Benedict), avtorji pa ga ovrednotijo kot nujnost v multikulturnih družbah. Tudi tipologije posameznih družb v človeški zgodovini niso spregledali, navajajo tudi njihove temeljne značilnosti. Tematiko zaokrožajo velike socialne transformacije, označene s trendi, kot so industrializacija, urbanizacija, racionalizacija, birokratizacija in globalizacija. Te so odlično in kratko predstavljene s tabelarično primerjavo med tradicionalno in moderno družbo (Curry et al., 1996: 44). Na tem mestu se zelo dobro vključujejo teorije družbenih sprememb in razvoja, predstavljene z najpomembnejšimi avtorji, nekaterimi deli ter glavnimi značilnostmi.

3. Socializacija in deviantnost

Socializacijski proces je predstavljen komparativno v tradicionalni in moderni družbi. Avtorji posebej poudarijo oteževalne okoliščine socializacije v moderni družbi. Predstavljen je življenjski cikel posameznika in značilnosti socialnega procesa v posameznih obdobjih, glavni dejavniki, več pozornosti je namenjeno medijem. Ob predstavitvi socializacijskega procesa je celovito predočena teorija simbolnega interakcionizma (Cooley in njegov zrcalni jaz, Mead in prevzemanje vlog skozi otroško igro, Blumerjev simbolni interakcionizem), posebej je izpostavljena moralna socializacija. Deviantnost je definirana iz neuspelega socializacijskega procesa. Ob predstavitvi nekaterih posebnosti in dilem ameriške družbe je več pozornosti namenjene sociološkim teorijam o deviantnosti, ki so nekoliko drugače razvrščene kot v slovenskem učbeniku (Barle, et al., 1996: 82-90).

4. Socialna interakcija, skupine, organizacije

Poglavje je primerljivo s poglavjem Družbena struktura/strukturiranje družbenosti v slovenskem učbeniku (Barle et al. 1996: 95-128) po vsebinskih elementih,

ki pa so v tem gradivu med seboj bolj logično in življenjsko prepleteni, vključen je dinamični vidik. Kot v drugih poglavjih sta predstavljeni razlika med tradicionalno in moderno družbo ter tipologija družbenih odnosov. Družbene vloge in statusi so opredeljeni kot dejavniki socialnega statusa, socialne interakcije tvorijo mrežo. Predstavljena je tudi sociološka analiza družbenih odnosov, razumljivo predvsem interpretacije, ki so blizu simbolnemu interakcionizmu: dramaturški pristop, etno-metodologija ter teorija menjave.

Skupine kot oblike povezanosti med ljudmi nastajajo kot posledica relativno stalnih oz. ponavljajočih se socialnih interakcij, avtorji jih ločujejo od socialnih kategorij in od amorfnе množice, vključena je še tipologija družbenih skupin. Grupno dinamiko poudarjajo kot pomemben vidik obstoja in delovanja družbenih skupin in obdelajo vodenje, kohezivnost ter konformnost v družbenih skupinah.

Kot posebna oblika družbenih skupin so zajete tudi družbene organizacije, njihove skupne lastnosti, poudarjeno je dejstvo, da so značilne predvsem za industrijsko družbo. Prav tako kot v slovenskem učbeniku (Barle et al., 1996: 114-118) dajejo poseben poudarek Webrovi analizi birokratskih organizacij. Ne izpuščajo niti negativnih posledic birokratizacije (Parkinsonov zakon, Petrovo načelo in Ritzerjev pojem mcdonaldizacije družbe (Ritzer, 1997), ki naj bi bila zanjo destruktivna. Kot pogosta birokratska organizacija v sistemu globalne ekonomije je predstavljena analiza korporacij ter napovedi za prihodnost, ki se naslanjajo na analize Alvina Tofflerja.

5. Populacija, ekologija, urbanizacija

Medtem ko slovenski učbenik, ki ga kompariramo z drugimi, predstavlja te tri segmente ločeno v posameznih poglavjih: populacijo v poglavju o modernizaciji (Barle et al., 1996: 355-362), ekologijo kot popolnoma samostojno poglavje z istim naslovom (Ibidem: 381-393) in urbanizacijo kot sestavi del poglavja Prostorske skupnosti (Ibidem: 256-263), so ti segmenti v ameriškem tekstu povezani in tvorijo konsistentno celoto. Z analitičnega vidika je morebiti to bolj kompleksno in zato študentu oz. bralcu težje obvladljivo, vendar bližje življenjski stvarnosti. Poleg rodnosti, smrtnosti ter naravnega prirastka so zelo natančno predstavljene še migracije, ki so označene kot najbolj kontraoverzni vplivi na populacijo v današnjem času, saj iz nekoč homogenih ustvarjajo heterogene družbe. Predstavljena sta še model demografske tranzicije s štirimi fazami ter Malthusova teorija v klasični in novejši interpretaciji.

Glede na to, da sociološke analize označujejo populacijo kot enega od dejavnikov onesnaženja okolja, se razprava logično nadaljuje v to problematiko, ki pa je spet povezana s procesom urbanizacije. Le-ta je predstavljen zelo natančno s svojo zgodovino ne le v antičnih državah Evrope, temveč tudi v Ameriki; enako velja za sodobne procese, kjer avtorji ločujejo modela urbanizacije v nerazvitem svetu in v razvitih industrijskih družbah. Predstavljena je sociološka analiza urbanih načinov življenja.

6. Neenakost družbenih razredov

Kot uvod v poglavje služi zgodba o ladji Titanic in potnikih v njenih treh potovalnih razredih. Potniki niso le potovali v različnih pogojih, temveč so tudi umirali različno, ko se je ladja potapljala (vsako poglavje ima kot uvod predstavljeno t.i. "zgodbo iz življenja", ki naj uvede in motivira bralce za sociološki način interpretacije življenja ljudi). Sociološka analiza predstavi vse klasične Webrove determinante socialnega razlikovanja, primerja tradicionalne in sodobne družbe, med sodobnimi opravi predvsem komparacijo med angleško in ameriško družbo; slednje avtorji kot kritični sociologi ne glorificirajo, temveč ugotavljajo, da se sicer opredeljuje kot odprta mobilna družba, vendar so to ideali, ki v življenju ne funkcionirajo v celoti. Poglavje predstavi metode za merjenje socialnega položaja ter socialno sliko strukturirane sodobne razredne družbe s tremi temeljnimi družbenimi razredi, opozarja tudi na povezanost razredov z raso in spolom kot prav tako pomembnima dejavnikoma socialne neenakosti. Kritično sta ovrednotena tudi mit o neomejeni mobilnosti v ZDA in realnost življenja, argumentirana s podatki iz socioloških raziskav.

Posebno pozornost namenjajo avtorji problemu revščine v družbi, njenemu definiranju in merjenju. Sociološka analiza predstavi vse tri temeljne sociološke teorije: funkcionalizem, konfliktno perspektivo, simbolni interakcionizem ter teorijo distribucije moči G. Lenskega. Poglavje se zaključuje s pogledom v prihodnost, s povzetkom glavnih ugotovitev, ki so zapisane kot odgovori na postavljena temeljna vprašanja z usmerjanjem v kritično razmišljanje s pomočjo zapisanih iztočnic ter s ključnimi pojmi, ki naj bi jih študenti usvojili.

Zaključek

Posamična poglavja iz izbranega primera so predstavljena predvsem ilustrativno, da si bralec ustvari neposrednejši vtis o omenjenem učbeniku. Sama vidim v njem predvsem uporabno gradivo za ameriške študente, ki lahko z njim neposredno spoznavajo dognanja sociologije kot znanstvene discipline v svojem družbenem prostoru. Za enakovredno slovensko publikacijo bi potrebovali predvsem vključevanje lastne slovenske raziskovalne prakse sociologov, kar pa bi hkrati najbrž pomenilo določeno zmanjševanje deleža vključenih raziskav iz tujih okolij. Sama mislim, da je že čas, da bi naredili tak korak. K temu razmisleku me vodita predvsem naslednja argumenta: slovenskih socioloških raziskav je vse več, prav tako tudi verodostojnih raziskovalnih rezultatov o slovenski družbi, s tem pa je vzpostavljena tudi ustrezna samozavest discipline, ki ima kaj pokazati in ne potrebuje več sklicevanja na tuje vire v tolikšnem obsegu. Mogoče je še dodati, da je novi učbenik za temeljni nivo sociologije (Barle et al., 1998) že delno uvedel predloženi način.

LITERATURA

1. Andolšek, S.: Uvod v zgodovino socioloških teorij: Gradivo za pripravo na maturo, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1996.
2. Barle et al.: Sociologija, Gradivo za srednje šole, Zavod za šolstvo, Ljubljana, 1996.
3. Barle et al.: Uvod v sociologijo, DZS, Ljubljana, 1998.
4. Baudrillard, J.: For a Critique of the Political Economy of the Sign, Telos Press, St. Louis, USA, 1972/1981.
5. Curry, T., Jiobu, R., Schwirian, K.: Sociology for the Twenty-first Century, Prentice Hall, New Jersey, 1997.
6. Fanuko, N. et al.: Sociologija, Školska knjiga, Zagreb, 1994.
7. Giddens, A.: Sociology, Third Edition, Polity Press, Cambridge, 1997.
8. Ivić, J. et al.: Psihološko-pedagoška analiza udžbenika, FF, Beograd, 1987.
9. Harris, S.R.: Sociology, A-level and S-level, Longman, Essex, 1992.
10. Moore, S.: Sociologija, Ključni pojmi in dejstva, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana, 1995.
11. Ritzer, G.: Postmodern social Theory, McGraw-Hill Companies, Inc., USA, 1997.
12. Tavčar Krajnc, M.: Transformacija sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1999.
13. Weast, D.: Alternative teaching Strategies: The Case for Critical Thinking, Teaching Sociology, Washington, Vol. 24, No. 2, 1996, 189-194.

Dr. Vlasta Hus

Vrednotenje učnih ciljev za predmeta spoznavanje okolja in spoznavanje narave in družbe v podrobnih učnih načrtih

Izvirni znanstveni članek

UDK 372.48:371.214

DESKRIPTORJI: kurikularna prenova, podrobni učni načrt, predmet spoznavanje okolja, predmet spoznavanje narave in družbe

POVZETEK – Spremenjena strategija načrtovanja kurikuluma spoznavanja okolja zahteva spremembe tudi v učiteljevem načrtovanju. Zanimalo nas je, kako učitelji v podrobnih učnih načrtih načrtujejo učne cilje in ali prihaja glede tega do pomembnih razlik v primerjavi s predmetom spoznavanje narave in družbe. Najbolj se razlike v analiziranih podrobnih učnih načrtih med predmetoma izkazujejo v samem mestu zapisa učnih ciljev v podrobnih učnih načrtih, v njihovi časovni opredeljenosti in s tem povezanim številu učnih ciljev ter v njihovi korelaciji z drugimi predmeti. Večjih razlik med predmetoma pa ni opaziti v razmerju zastopanosti posameznih vrst učnih ciljev in v nivoju zapisa učnih ciljev.

Original scientific paper

UDC 372.48:371.214

DESCRIPTORS: curricular renovation, detailed curriculum, environmental education, early science and social studies

ABSTRACT – The changed strategy of planning the curriculum for environmental education requires also a change in teacher's planning. We were interested in how teachers plan their goals and whether any significant differences in comparison with the subject of early science and social studies could be observed. The differences are most significant in the actual place of noting the teaching goals in the detailed curricula, in the time plan and the number of goals connected with it and, finally, in the correlation with other subjects. There are no major differences between the two subjects as to the representation of individual kinds of teaching goals and in the level of the notation thereof.

1. Uvod

Podrobni učni načrt je učiteljev dokument. Z njim učitelj izvede prvo stopnjo v smeri konkretizacije nacionalnega učnega načrta. Prilagodi in delno že tudi operativizira okvirne učne cilje in vsebine, upoštevajoč pri tem svoje učence in lokalne razmere. Osvobaja in prilagajeno poudarja bistvo iz vsebin okvirnih učnih načrtov, predvidi vertikalne in horizontalne povezave in smiselna zaporedja učnih tem ne le znotraj določenega učnega predmeta, temveč tudi med sorodnimi predmeti. Vsebino učnega predmeta razdeli na logično zaokrožene dele in jih časovno opredeli ter ustrezno didaktično opremi, predvsem s tistimi učnimi viri, sredstvi, ponazorili, metodami, ki jih ni mogoče predvideti z nacionalnim učnim načrtom (Strmčnik, 1998).

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

V prizadevanju, da učitelj izdelava čim kvalitetnejši podrobni učni načrt, ki mu bo v pomoč pri nadaljnjem načrtovanju učnega procesa, mora:

- poznati cilje kurikularne preнове,
- poznati nacionalni učni načrt,
- poznati predznanja učencev (prek poročila o realizaciji učnih ciljev v prejšnjem razredu in z upoštevanjem ciljev predhodnega in naslednjega razreda),
- upoštevati šolski koledar (koliko je delovnih dni v mesecu, tedenska razvrstitev učnih ur itd.),
- predvideti organizacijo izvedbe pouka,
- upoštevati letni delovni načrt šole.

Prek podrobnega učnega načrta dobimo vpogled v učiteljev kurikulum. Le-ta naj bi v skladu s Tylerjevo (1949) paradigmo načrtovanja kurikuluma vseboval učne cilje, vsebine, metode oz. procedure in evalvacijo.

2. Kurikularna prenova predmeta spoznavanje narave in družbe

S kurikularno prenovno osnovne šole je večje spremembe doživel tudi predmet spoznavanje narave in družbe. V predmetniku devetletne osnovne šole se imenuje spoznavanje okolja in se poučuje v prvih treh razredih. Povzemamo glavne novosti iz predloga učnega načrta za spoznavanje okolja.

Učni načrt je učno-ciljno naravnano. Cilji so zapisani procesno. Navedeni so linearno in zaradi preglednosti grupirani po vsebinah. Uresničujejo se prek dejavnosti učencev. Dejavnosti lahko dosežejo hkrati več ciljev, tudi cilje različnih vsebin. Prav tako se lahko en cilj uresničuje prek različnih dejavnosti.

Razporeditev učnih vsebin je drugačna, kot je v obstoječem učnem načrtu za predmet spoznavanje narave in družbe. Povezovanje ciljev v tematske sklope je prepuščeno učiteljem, in sicer zaradi upoštevanja njihovih zahtev po večji avtonomiji.

Poudarek je na specialno-didaktičnih priporočilih, za katere menijo, da so glede na zapis novost. V njih so poskušali predstaviti čim več novosti s področja metodike in didaktike in sodobnih pristopov k pouku.

V učnem načrtu so podrobno razgrajeni primeri dejavnosti učencev, ki jih učitelj lahko uporabi ali pa tudi izbere svoje.

Oblikovalci učnega načrta menijo, da bo aktivnost učencev pri pouku večja, saj se veliko ciljev uresničuje prek planiranja dela, raziskovanja, eksperimentiranja, aktivnega opazovanja.

Učni načrt zahteva več aktivnosti učencev izven učilnice. Izvajajo se lahko na šolskem dvorišču ali kje v bližnji okolici šole. Tudi tu je možno združevati učne ciljeve v številne tematske sklope, odvisno od učitelja in od okolja.

Učni načrt izhaja predvsem iz otroka in njegovega okolja, tako kot večina učnih načrtov v državah, ki jih je pregledala kurikularna komisija: ZDA (High/Scope in Benchmarks), Nizozemska, Norveška, Anglija, Italija in deloma Francija. Novost so temeljni standardi znanj, ki so zapisani na koncu učnega načrta in se bodo še dodelali s pomočjo učiteljev in njihovih predlogov v študijskih skupinah.

Učni načrt predvideva veliko dela z različnimi materialnimi pripomočki. Veliko je takih, ki so enostavni, pobrani iz okolja oz. lažje dostopni, in so odvisni od aktivnosti, ki jih bodo izvajali učitelji. Seznam ostalih pripomočkov bo še priložen.

Oblikovalci učnega načrta še zagotavljajo, da je učni načrt za spoznavanje okolja sodoben, saj so upoštevali najnovejša spoznanja razvojne psihologije, didaktike in metodike, je mednarodno primerljiv in izvedljiv.

3. Opredelitev raziskovalnega problema

Ena temeljnih razlik med učnima načrtoma za spoznavanje okolja in spoznavanje narave in družbe je razlika v izhodišču njenega načrtovanja. Izhodiščna točka načrtovanja kurikuluma za spoznavanje okolje so učni cilji, medtem ko je pri načrtovanju predmeta spoznavanje narave in družbe to učna vsebina. V skladu z učno-ciljno strategijo načrtovanja, so v učnem načrtu za spoznavanje okolja zapisani vsi trije nivoji v periodizaciji učnih ciljev, tj. od splošnih, etapnih do operativnih. Učni načrt za spoznavanje narave in družbe, v skladu z učno-snovno strategijo načrtovanja vključuje samo splošne učne cilje (smotre in naloge), periodizacija na posamezne razrede ni nakazana, zato je oteženo načrtovanje in ugotavljanje realizacije učnih ciljev.

Upravičeno bi torej lahko pričakovali, da bodo učni cilji pri predmetu spoznavanja okolja bolj v funkciji učnega usmerjanja kot so bili učni cilji (smotri in naloge) pri predmetu spoznavanje narave in družbe.

Spremenjena strategija načrtovanja kurikuluma spoznavanja okolja zahteva spremembe tudi v učiteljevem načrtovanju in to na vseh ravneh: od načrtovanja podrobnega učnega načrta, tematskih načrtov do načrtovanja posameznih učnih enot. Zanimalo nas je, kako učitelji v podrobnih učnih načrtih načrtujejo učne cilje in ali prihaja glede tega do pomembnih razlik v primerjavi s predmetom spoznavanje narave in družbe.

Zastavili smo si naslednja ožja raziskovalna vprašanja:

- Ali so zapisani učni cilji v podrobnih učnih načrtih in na katerem mestu?
- Ali so učni cilji zapisani v podrobnih učnih načrtih, kjer so upoštewane medpredmetne povezave, ali v podrobnih učnih načrtih za posamezni predmet?

- Ali so učni cilji v podrobnih učnih načrtih zapisani po didaktičnih (tematskih) sklopih?
- Ali je v podrobnih učnih načrtih predviden čas za realizacijo učnih ciljev?
- Koliko učnih ciljev je zapisanih v podrobnih učnih načrtih?
- Kakšna je raven zapisanih učnih ciljev v podrobnih učnih načrtih?
- Katera področja razvoja osebnosti zajemajo učni cilji zapisani v podrobnih učnih načrtih?
- Katere taksonomske stopnje (po Bloomu) prevladujejo v podrobnih učnih načrtih?
- Kako so učni cilji v podrobnih učnih načrtih povezani z učnimi cilji v nacionalnih učnih načrtih?

3. Metodologija

Osnovni raziskovalni metodi sta bili deskriptivna in kavzalno–neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

V vzorec smo zajeli 18 podrobnih učnih načrtov: iz vsake enote Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (9) po en podrobni učni načrt za spoznavanje okolja in eden za spoznavanje narave in družbe. Omejili smo se na prvi razred in šolsko leto 1999/2000.

Pri zbiranju podrobnih učnih načrtov so nam pomagale svetovalke za razredni pouk, zaposlene na posameznih enotah ZRSS. V sodelovanju s posameznimi učitelji–camii oz. s študijskimi skupinami, so izbrale po en primer podrobnega učnega načrta za vsak predmet in nam jih poslale po pošti. Večina podrobnih učnih načrtov smo zbrali v mesecu januarju leta 2000, zadnji je prispel v mesecu juniju istega leta. Dobili smo 8 podrobnih učnih načrtov za predmet spoznavanje okolja in 7 za predmet spoznavanje narave in družbe. Podatke smo obdelali kvantitativno in kvalitativno.

4. Rezultati in interpretacija

4.1. Ali so zapisani učni cilji v podrobnih učnih načrtih in na katerem mestu?

V vseh osmih učnih načrtih za predmet spoznavanje okolja so zapisani učni cilji, medtem ko so pri predmetu spoznavanje narave in družbe zapisani v petih od sedmih pregledanih. Pri dveh so zaporedno nanizane le učne teme za celo šolsko leto.

Potrnila so se naša predvidevanja, da bodo vsi podrobni učni načrti za spoznavanje okolja vsebovali učne cilje in da bodo le-ti izhodišče za načrtovanje vseh

ostalnih elementov, ki so potrebni v podrobnih učnih načrtih. Torej, da bo tudi učiteljevo načrtovanje učno–ciljno usmerjeno. Učni cilji so zapisani na prvem mestu v vseh tistih učnih načrtih, ki imajo obliko tabele in so zasnovani posebej za predmet spoznavanje okolja. V podrobnih učnih načrtih, ki pa integrirajo tudi druge predmete in so največkrat zapisani v obliki miselnega vzorca in časovno omejeni na en mesec, pa so za vsak predmet (tudi za spoznavanje okolja) zapisani samo učni cilji brez ostalih elementov podrobnih učnih načrtih.

Prav tako smo na osnovi teorije in poznavanja prakse predvidevali, da bodo v podrobnih učnih načrtih za predmet spoznavanje narave in družbe vsebine izhodišče pri njihovem načrtovanju. Naša pričakovanja so se uresničila, saj imajo vsi učni načrti (razen enega) zapisane učne vsebine na prvem mestu. Učni cilji so zapisani v petih podrobnih učnih načrtih, vendar za vsebino oz. za ostalimi njegovimi elementi. Torej je težišče podrobnih učnih načrtov na vsebini in ne na učnih ciljih.

4.2. Ali so učni cilji zapisani v podrobnih učnih načrtih tam, kjer so upoštewane medpredmetne povezave, ali v podrobnih učnih načrtih za posamezni predmet?

Tabela 1: Oblika podrobnih učnih načrtov (PUN), v kateri so zapisani učni cilji

Oblika PUN	SO		SND	
	f	f%	f	f%
Integrirana	4	50,0	4	57,1
Klasična	4	50,0	3	42,8
Skupaj	8	100,0	7	100,0

Pri predmetu spoznavanje okolja so štirje podrobni učni načrti oblikovani tako, da so upoštewane medpredmetne povezave. Pri treh so navedeni cilji za vse predmete, ki se poučujejo, pri enem pa so cilji posameznih predmetov razpoznavni, niso pa zapisani. Štirje podrobni učni načrti pa so zapisani v klasični obliki, torej samo za predmet spoznavanja okolja. Pri predmetu spoznavanje narave in družbe so štirje podrobni učni načrti oblikovani z upoštevanjem medpredmetnih povezav, s tem da so samo pri dveh navedeni učni cilji, pri ostalih dveh pa le učne teme. Trije učni načrti, ki vključujejo tudi učne cilje, pa so oblikovani samo za predmet spoznavanje narave in družbe.

S prenovno osnovne šole naj bi se v prvih treh razredih uveljavil celostni pouk. Načrtovanje le-tega pa je zelo zahtevno. Učitelj mora upoštevati značilnosti celostnega pouka. Kot ugotavlja Kramar (1994), težave nastopijo že pri oblikovanju učnih ciljev. Le-ti naj bi bili integrirani na vseh nivojih, vendar niso. Na nacionalnem

nivoju so razdeljeni po posameznih predmetih, zato mora učitelj sam oblikovati cilj posameznega razreda, cilje posameznega didaktičnega sklopa in cilje posameznih didaktičnih enot. Etapne učne cilje naj bi izpeljal iz globalnega končnega cilja in jih uresničeval prek didaktičnih sklopov. Cilji v didaktičnem sklopu naj ne bi bili skupek predmetnih ciljev, ampak celostno oblikovan predviden rezultat procesa. Zato pri oblikovanju didaktičnih sklopov učitelj ne bo težil k enakomerni zastopnosti vseh predmetov v cilju, ampak bo postavil tiste in takšne cilje, ki bodo v konkretnih razmerah utemeljeni, ustrezni in bodo zadovoljevali trenutne in perspektivne potrebe in interese učencev (Kramar, 1994, str. 62).

4.3. Ali so učni cilji v podrobnih učnih načrtih zapisani po didaktičnih (tematskih) sklopih?

V sedmih od osmih podrobnih učnih načrtov za predmet spoznavanje okolja so učni cilji zapisani po didaktičnih sklopih. Didaktični sklopi v štirih podrobnih učnih načrtih so oblikovani tako, da so zapisani učni cilji vseh učnih predmetov. Pri treh podrobnih učnih načrtih so zapisani naslovi didaktičnih sklopov in njim pripadajoči cilji le za predmet spoznavanje okolja. En podroben učni načrt pa ima nanizane le učne cilje predmeta spoznavanje okolja, in to za vsak mesec posebej.

Ugotovimo torej lahko, da izmed analiziranih didaktičnih sklopov pri predmetu spoznavanje okolja prevladujejo didaktični sklopi za integrirani/celostni pouk. Le-ti naj bi bili oblikovani z upoštevanjem značilnosti integriranega/celostnega pouka, ki smo jih že omenili. Oblikovani didaktični sklopi ne izhajajo iz opredeljenega etapnega učnega cilja (ni zapisan), temveč so nanizani cilji posameznih učnih predmetov. Po naslovih didaktičnih sklopov in številu zapisanih ciljev posameznega predmeta pa je razvidno, da se učni predmeti izmenjujejo v vlogi vodilnega predmeta v posameznem didaktičnem sklopu.

V dveh podrobnih učnih načrtih so didaktični sklopi oblikovani le za predmet spoznavanje okolja. Najprej je opredeljen etapni učni cilj, ki je izpeljan iz globalnega učnega cilja, nato pa so zapisani učni cilji didaktičnih enot. En izmed analiziranih podrobnih učnih načrtih za spoznavanje okolja pa ima v didaktičnih sklopih poleg etapnih učnih ciljev že tudi konkretizirane učne cilje za določene učne enote. Ta torej že posega v naslednjo fazo učiteljevega načrtovanja, to je v načrtovanje učnih ciljev za posamezno učno enoto. Pri predmetu spoznavanje narave in družbe so v treh od sedmih primerov zapisani učni cilji v obliki tematskih sklopov. K opredeljenim učnim vsebinam za vsak tematski sklop so zapisani učni cilji.

Obstajajo razlike med predmetoma spoznavanje okolja in spoznavanje narave in družbe glede na to, ali so zapisani učni cilji v obliki didaktičnih ali tematskih sklopov. Kot ugotavlja Kramar (1994) so didaktični sklopi značilnost učno-ciljnega načrtovanja in so ciljno usmerjeni, medtem ko so tematski sklopi bolj značilnost učno-snovnega načrtovanja in so bolj vsebinsko usmerjeni. Pri pouku spoznavanje

okolja je prisotno oblikovanje didaktičnih sklopov znotraj podrobnih učnih načrtov. Ti podrobni učni načrti so tudi manj obsežni v primerjavi s tematskimi sklopi v podrobnih učnih načrtih za spoznavanje narave in družbe.

Za vpogled v naslove analiziranih didaktičnih (tematskih) sklopov navajamo po en primer za spoznavanje okolja in spoznavanje narave in družbe:

- Kdo sem, kje sem
- Kdo je pobarval javorov list
- Dobili smo pismo
- Medvedek z rdečo kapo
- Zamenjali smo koledar
- Kje je zdravnik
- Srček za Nino
- Drevo, pomagali ti bomo preživeti
- Kaj je z našo rožo
- Šli bomo na letovanje

Za spoznavanje narave in družbe so po tednih zapisani naslednji naslovi tematskih sklopov: V šolo grem, Na poti v šolo, Naša učilnica, Šolski prostori, Jesen v sadovnjaku in vinogradu, Jesen na vrtu in polju, Jesen v gozdu, Hoja po cesti in prečkanje ceste, Družina, Stanovanje, Mi med seboj, Priprava ljudi in živali na zimo, Gozdne živali in ptice pozimi, Promet, Zima, Praznovali bomo, Koledar, Moj delovni dan, Zimske radosti in športi, Kulturni praznik, Promet, Živali v našem domu, Kaj jemo, Znanilci pomladi, Pomlad, Pomladno delo na vrtu, Polje, Sadovnjak, Okolica šole, Kaj delajo starši, naše dejavnosti, Blíža se poletje, Počitnice so tu.

4.4. Ali je v podrobnih učnih načrtih predviden čas za realizacijo učnih ciljev?

Tabela 2: Čas za realizacijo učnih ciljev pri predmetih spoznavanje okolja in spoznavanje narave in družbe

Čas realizacije učnih ciljev	SO	SND
	f	f
Da – Mesec	4	0
– Teden	1	2
– Število dni	1	1
– Število ur	1	1
Ne	1	3
Skupaj	8	7

V večini podrobnih učnih načrtov za spoznavanje okolja je predviden čas za realizacijo postavljenih ciljev. Največ podrobnih učnih načrtov za spoznavanje okolja ima zapisane učne cilje, ki naj bi se uresničili v posameznem mesecu (4). To so medpredmetno oblikovani podrobni učni načrti in vsebujejo samo učne cilje. Pri treh podrobnih učnih načrtih pa so tematski sklopi različno časovno opredeljeni:

- po trimestrih in številu ur,
- po mesecih in številu dni,
- po mesecih in po tednih.

Ti podrobni učni načrti so oblikovani samo za predmet spoznavanje okolja. En podrobni učni načrt nima predvidenega časa za realizacijo zapisanih učnih ciljev.

Pri predmetu spoznavanje narave in družbe prevladuje tedenska opredelitev časa za realizacijo vsebin in ciljev posameznega tematskega sklopa. V enem podrobnem učnem načrtu so nanizane zaporedne številke učnih ur, v katerih naj bi se realizirale učne teme, enote in učni cilji. Trije podrobni učni načrti nimajo opredeljenega časa za izvedbo učnih vsebin in ciljev.

Na osnovi podatkov vidimo, da so razlike med predmetoma spoznavanje narave in družbe glede časa, v katerem naj bi se realizirali cilji, zapisani v podrobnem učnem načrtu. Pri spoznavanju okolja je prevladujoča mesečna opredelitev, pri spoznavanju narave in družbe pa tedenska.

V nacionalnem učnem načrtu za predmet spoznavanje okolja učiteljice nimajo opredeljenega časa za realizacijo učnih ciljev posameznega tematskega sklopa. Opredeljen je le skupni čas, za vse tematske sklope skupaj, to je 105 ur letno. K temu so imele pripombe učiteljice že takrat, ko se je preverjal osnutek učnega načrta za spoznavanje okolja. Vendar je predmetne kurikularna komisija za spoznavanje okolja njihove pripombe zavrnila z utemeljitvijo, da je to v skladu z vedno večjo avtonomijo učiteljev.

Pri predmetu spoznavanje narave in družbe pa je poleg letnega števila ur (105) predviden tudi okvirni učni čas za realizacijo širših tematskih sklopov, kar naj bi učiteljem pomagalo pri njihovem načrtovanju obsega in globine učne snovi. Kljub temu je bilo ugotovljeno (Adamič, 1990), da omenjeni ukrep ni bistveno prispeval k nameravanemu učinku.

4.5. Koliko učnih ciljev je zapisanih v podrobnih učnih načrtih?

Iz tabele 3 je razvidno, da je pri predmetu spoznavanje okolja zapisanih manj učnih ciljev v primerjavi s predmetom spoznavanje narave in družbe (30% manj), ob dejstvu, da pri slednjem v dveh podrobnih učnih načrtih sploh ni zapisanih učnih ciljev in da je en podroben učni načrt celo manj.

Do tako velikih razlik v številu učnih ciljev prihaja tudi zaradi različnih časovnih izhodišč pri načrtovanju učnih ciljev. Pri predmetu spoznavanje okolja prevladuje

mesečni zapis učnih ciljev (list A4 format) in to skupaj s cilji ostalih predmetov. Ker so zapisani za daljšo časovno obdobje, so v večini splošno opredeljeni in jih je zato manj. Pri predmetu spoznavanje narave in družbe prevladuje tedenski zapis učnih ciljev, so bolj razčlenjeni, več jih je zapisanih v operativni obliki in jih je tudi zaradi tega več.

Tabela 3: Število učnih ciljev v podrobnih učnih načrtih (PUN)

Podrobni učni načrti (PUN)	SO		SND	
	f	f%	f	f%
1.	103	12,7	/	0,0
2.	35	4,3	/	0,0
3.	94	11,6	162	15,2
4.	167	20,6	204	19,2
5.	239	29,5	136	12,8
6.	42	5,1	236	22,2
7.	53	6,5	322	30,3
8.	77	9,5	0	0,0
Skupaj	810	100,0	1060	100,0

Prav tako pa lahko ugotovimo, da se pojavljajo razlike v številu zapisanih učnih ciljev tudi med podrobnimi učnimi načrti znotraj posameznega učnega predmeta. Največja razlika v zapisu učnih ciljev v podrobnih učnih načrtih pri predmetu spoznavanje okolja znaša kar 209 učnih ciljev, pri predmetu spoznavanje narave in družbe pa 186.

Podroben učni načrt z največ cilji (239) pri predmetu spoznavanje okolja je oblikovan tako, da ima zapisanih deset didaktičnih sklopov. Vsak izmed njih pa ima zapisanih več etapnih učnih ciljev, ki so konkretizirani z operativnimi učnimi cilji. Poleg ciljev vključuje ta še vsebine in učno tehnologijo. Iz njega pa ni razvidno, kdaj naj bi se cilji posameznega didaktičnega sklopa realizirali. Upoštevan je le skupni čas, tj. 105 ur letno. Podrobni učni načrt z najmanj učnimi cilji (35) pa je oblikovan tako, da so znotraj opredeljenih didaktičnih sklopov, ki so tedensko in mesečno določeni, zapisani cilji vseh učnih predmetov skupaj, ne da bi bili predmeti posebej poimenovani. Imajo pa še navedene vsebine za vsak predmet posebej.

Omenjeno dejstvo kaže na problem, ki je povezan z obsegom in globino načrtovanja učnih ciljev. Za prvega bi lahko ugotovili, da je za ta nivo načrtovanja učnih ciljev preveč podroben, preobsežen. Zapisanih je preveč konkretnih učnih ciljev, ki bi bolj sodili v učiteljevo pripravo. Za drugega pa lahko ugotovimo, da je zapisanih premalo učnih ciljev, več kot polovica manj kot v nacionalnem učnem

načrtu. Glede na to, da je celostno zasnovan, se kaže tu bojazen, na katero opozarjajo nekateri didaktiki (npr. Strmčnik, 1997) in specialni didaktiki (Dimec, Umek, 1994; Kordigel, 1998): to je na zanemarjanje predmetne strukture in logične sistematike učnih ciljev in vsebin posameznega predmeta.

S konceptualno prenovo predmeta spoznavanje narave in družbe smo pričakovali, da bodo težave z obsegom in globino učne snovi, ki so se pri tem predmetu kazale vse od njegovega nastanka (od 1957. leta) in jih lahko zasledimo tudi pri analizi zajetih podrobnih učnih načrtih, presežene. Da bodo relativno konkretizirani učni cilji v nacionalnem učnem načrtu boljši usmerjevalci učiteljem/vzgojiteljem pri načrtovanju učnega dela. Kot kaže analiza zajetih podrobnih učnih načrtih za spoznavanje okolja temu ni tako.

4.6. Kakšna je raven zapisanih učnih ciljev v podrobnih učnih načrtih?

Tabela 4: Raven učnih ciljev, zapisanih v podrobnih učnih načrtih

Raven ciljev	SO		SND	
	f	f%	f	f%
Splošna	446	55,0	400	47,1
Operativna	364	44,9	560	52,9
Skupaj	810	100,0	1060	100,0

Pri predmetu spoznavanje okolja je več učnih ciljev v podrobnih učnih načrtih zapisanih v relativno splošni obliki, pri predmetu spoznavanje narave in družbe pa v operativni.

Veliko učnih ciljev pri predmetu spoznavanje okolja je kar prepisanih iz nacionalnega učnega načrta, a drugače razporejenih (po didaktičnih sklopih). Ker so že tam delno konkretizirani, a relativno splošno zapisani, so jih največ v tej obliki zapisale tudi učitelji in vzgojitelji v podrobnih učnih načrtih.

Pri predmetu spoznavanje narave in družbe pa naj bi učiteljice pri graduaciji učnih ciljev izhajale iz splošnih učnih ciljev, zapisanih na začetku učnega načrta, veljavnih za vse tri razrede osnovne šole. Analiza podrobnih učnih načrtov pa kaže, da so cilji izpeljani iz učnih vsebin. Ker so le te načrtovane za krajšo časovno obdobje, so tudi učni cilji zapisani bolj v operativni obliki.

V zvezi z zapisom učnih ciljev v podrobnih učnih načrtih pravi Strmčnik (1998), da naj bi bili le delno operativirani. Podobno misli tudi Kramar (1994), ko pravi, da naj bi bili učni cilji na tej stopnji operativno oblikovani, pri čemer poudarja, da ne tako podrobno, kot na neposredni izvedbeni ravni, temveč tako, da je jasno, kaj naj bi učenci pri določenem predmetu na koncu dosegli. Lahko bi rekli, da je nivo

zapisu učnih ciljev v podrobnih učnih načrtih pri obeh predmetih posledica razumevanja praktikov tako teoretično opredeljenega nivoja zapisa učnih ciljev v podrobnih učnih načrtih.

4.7. Katere vrste učnih ciljev prevladujejo v podrobnih učnih načrtih?

Tabela 5: Vrsta učnih ciljev, zapisanih v podrobnih učnih načrtih

Vrste učnih ciljev	SO		SND	
	f	f%	f	f%
Kognitivni	267	73,3	384	68,5
Konativni	34	9,3	84	15,0
Psihomotorični	63	17,3	92	16,4
Skupaj	364	100,0	560	100,0

Razvrstitev smo opravili le za tiste učne cilje, ki so zapisani v operativni obliki. Pri obeh predmetih prevladuje zapis kognitivnih učnih ciljev (več pri spoznavanju okolja), veliko manj je psihomotoričnih in še manj konativnih učnih ciljev (manj pri spoznavanju okolja).

Menimo, da so učitelji in vzgojitelji pri načrtovanju predmeta spoznavanje okolja upoštevali izhodišča v nacionalnem učnem načrtu, kjer je zapisano, da naj bi se vzgojni učni cilji uresničevali skupaj s spoznavnimi. Ker v njem prevladujejo kognitivni učni cilji, vzgojni cilji (razen ciljev prometne vzgoje) pa niso zapisani v eksplicitni obliki, jih tudi sami v podrobnih učnih načrtih niso zapisali.

Kot ugotavlja Strmčnik (1996), pojem učni cilj vključuje tako vzgojno kot izobraževalno dimenzijo in ju pri pouku ne ločujemo, saj gre za proces, ki je hkrati vzgojni in izobraževalni.

Učni cilji morajo hkrati angažirati vse plasti mlade osebnosti, tako kognitivno, afektivno in psihomotorično, čeprav v formulaciji kakšnega cilja niso posebej izpostavljene. Pomembno je torej, da se kljub prepletenosti učnih ciljev učitelji zavedajo, tako pri načrtovanju kot pri preverjanju rezultatov, na katerem vidiku je težišče. Vsak od njih namreč zahteva specifične načine uresničevanja in povezovanja, da bi se lahko povezali in uresničili hkrati.

Kljub jasnim teoretičnim izhodiščem pa na osnovi ugotovljenega v podrobnih učnih načrtih obstaja opravičena bojazen, da bo tudi pouk spoznavanja okolja preveč usmerjen v razvoj le kognitivne komponente otrokove osebnosti. To je bil očitke že pouku spoznavanja narave in družbe, saj so se vzgojni in psihomotorični cilji premalo upoštevali. Predvsem za slednje so učitelji ugotavljali (Hus, 1996), da jim zmanjkuje časa za njihovo realizacijo, ker je po njihovem mnenju bil učni načrt

preobsežen. Izrazili pa so tudi bojazen pred neredom v učilnici, nedisciplino, premalo usposobljenostjo učencev za izvajanje določenih praktičnih del.

4.8. Katere taksonomske stopnje prevladujejo v podrobnih učnih načrtih?

Taksonomsko stopnjo smo določili le k kognitivnim učnim ciljem, ki so operativno oblikovani.

Tabela 6: Taksonomske stopnje kognitivnih učnih ciljev v podrobnih učnih načrtih za spoznavanje okolja in spoznavanje narave in družbe

Taksonomske stopnje	SO		SND	
	f	f%	f	f%
Znanje	112	41,9	238	61,9
Razumevanje	18	6,7	6	1,5
Uporaba	43	16,1	57	14,8
Analiza	70	26,2	66	17,1
Sinteza	18	6,7	11	2,8
Vrednotenje	6	2,2	6	1,5

Kot je iz tabele razvidno, na kognitivnem področju prevladujejo taksonomske stopnje znanj pri obeh predmetih, s tem da je bolj zastopana pri predmetu spoznavanje narave in družbe kot pri spoznavanju okolja. Pri slednjem pa sta nekoliko bolj prisotni razumevanje in analiza.

To kaže na pozitiven premik v načrtovanju miselnih aktivnosti učencev pri predmetu spoznavanje okolja. Znano je, da je (bil) pouk spoznavanje narave in družbe preveč usmerjen na pridobivanje znanja in na reprodukcijo le-tega, premalo pa je razvijal višje miselne procese pri učencih.

4.9. Kako so učni cilji v podrobnih učnih načrtih povezani z učnimi cilji v nacionalnih učnih načrtih?

Če izhajamo iz kvantitativnega kriterija, torej koliko učnih ciljev je zapisanih v podrobnih učnih načrtih za spoznavanje okolja, in jih primerjamo s številom učnih ciljev, zapisanih v nacionalnem učnem načrtu (75), ugotovimo, da so štirje podrobni učni načrti, ki presegajo to število učnih ciljev, in štirje, ki ne dosegajo tega števila. Odstopanja so sicer pričakovana, saj je to pogojeno s prilagajanjem učnih ciljev posameznemu učnemu okolju, učencem in z avtonomijo učitelja. Presenetljivo pa je odstopanje v številu zapisanih ciljev pri dveh podrobnih učnih načrtih.

Pri predmetu spoznavanje narave in družbe nimamo številčnega kriterija, s katerim bi lahko primerjali zapisane učne cilje v podrobnih učnih načrtih. Nacionalni učni načrt namreč vsebuje samo splošne učne cilje, učiteljice pa jih v podrobnih učnih načrtih konkretizirajo.

Iz podrobnih učnih načrtov za spoznavanje okolja smo ugotovili, da so učni cilji največkrat kar prepisani iz nacionalnega učnega načrta, le da so drugače razporejeni, to je z upoštevanjem naslova didaktičnega sklopa. Izjema je le en učni načrt, ki ima učne cilje iz nacionalnega učnega načrta že operativizirane.

Za cilje, zapisane v podrobnih učnih načrtih za spoznavanje narave in družbe velja, da so bolj kot iz splošnih učnih ciljev, zapisanih v nacionalnem učnem načrtu, izpeljani iz samih tematskih sklopov, torej iz vsebine. Raziskava je pokazala (Hus, 1996), da si učiteljice pri njihovi konkretizaciji največ pomagajo z učbeniki in priročniki za učitelje.

Glede na to, kako so zastopane posamezne vrste učnih ciljev v podrobnih učnih načrtih lahko ugotovimo, da je stanje pri predmetu spoznavanje okolja podobno kot v nacionalnem učnem načrtu. Največ je zapisanih kognitivnih učnih ciljev, veliko manj psihomotoričnih in še manj konativnih.

Pri predmetu spoznavanje narave in družbe je v nacionalnem učnem načrtu za vse tri razrede skupaj zapisanih več splošnih vzgojnih ciljev kot kognitivnih in psihomotoričnih. V podrobnih učnih načrtih pa prevladujejo kognitivni, veliko manj je psihomotoričnih in vzgojnih.

5. Sklep

Razlike pri načrtovanju učnih ciljev v podrobnih učnih načrtih za pouk spoznavanja okolja in spoznavanja narave in družbe so pogojene z različnimi izhodišči njenega načrtovanja na nacionalni ravni. Pri predmetu spoznavanje okolja učitelji/vzgojitelji izhajajo iz učno-ciljne strategije načrtovanja, medtem ko pri predmetu spoznavanje narave in družbe učitelji izhajajo iz učno-snovne strategije načrtovanja.

Učitelje in vzgojitelje pri načrtovanju podrobnih učnih načrtov za spoznavanje okolja v prvem razredu usmerjajo poleg splošnih še operativno opredeljeni učni cilji, zapisani v nacionalnem učnem načrtu, medtem ko učitelje pri načrtovanju pouka spoznavanje narave in družbe usmerjajo splošni učni cilji, predvsem pa vsebine.

Najbolj se razlike v analiziranih podrobnih učnih načrtih med predmetoma izkazujejo v samem mestu zapisa učnih ciljev v podrobnih učnih načrtih, v njihovi časovni opredeljenosti in s tem povezanim številu učnih ciljev ter v njihovi korelaciji z drugimi predmeti. Večjih razlik med predmetoma pa ni opaziti v razmerju zastopanosti posameznih vrst učnih ciljev in v nivoju zapisa učnih ciljev.

V šolskem letu 1999/2000 se je z izdelavo podrobnih učnih načrtov za prvi razred devetletke soočila prva skupina učiteljev in vzgojiteljev. Nekateri so priznali, da so se dela lotili negotovo, brez pravih predstav (Hrvatín Kralj, 2000). Ker gre za uvajalno obdobje, v katerem naj bi se sproti spremljalo in opozarjalo na morebitne pomanjkljivosti, bi v zvezi z oblikovanjem učnih ciljev v podrobnih učnih načrtih za spoznavanje okolja opozorili na nekatere probleme, ki smo jih zaznali z našo analizo: na neenoten nivo zapisa učnih ciljev, na različno časovno opredeljene učne cilje, zapisane v didaktičnih sklopih, na neenotnost pri obliki zapisa učnih ciljev (celostna ali predmetna), na premajhno uravnoveženost kognitivnih, konativnih in psihomotoričnih učnih ciljev.

LITERATURA

1. Adamič, M.: Spoznavanje narave in družbe (1. do 3. razred), V: Logar, T. (ur.), Evalvacija programa življenja in dela osnovne šole, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1990.
2. Bloom, S.B.: Taksonomija ili kvalifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva, Beograd, 1970.
3. Hrvatín Kralj, D.: Prvi v prenovi, Tímsko delo in letne učne priprave v prvem razredu devetletke, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2000.
4. Hus, V.: Predmet Spoznavanje narave in družbe v teoriji in praksi (magistrsko delo), Filozofska fakulteta-oddelek za pedagogiko, Ljubljana, 1996.
5. Hus, V.: Nekateri problemi načrtovanja podrobnih učnih načrtov za predmet spoznavanje narave in družbe, Sodobna pedagogika, let. 50, št. 3, 1999, str. 176-188.
6. Kordigel, M.: Še enkrat o integriranem/celostnem pouku z zornega kota književne didaktike, Jezik in slovstvo, let. XLIII, št. 4, 1998, str. 127-147.
7. Kramar, M.: Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli, Nova Gorica: Educa, 1994.
8. Kramar, M.: Etapno načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli, V: Zbornik prispevkov – Programska prenova naše osnovne in srednje šole, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana, 1997, str. 26-33.
9. Krnel, D.: Nastajanje nove podobe predmeta Spoznavanje okolja v prvem triletju osnovne šole, PRKK za Spoznavanje okolja, Ljubljana, 1996.
10. Marentič Požarnik, B.: Pomen operativnega oblikovanja vzgojno izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk, V: Blažič, M. (ur.), Izbrana poglavja iz didaktike, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1991.
11. Nacionalni kurikularni svet, Izhodišča kurikularne prenove, Ljubljana, 1996.
12. Program življenja in dela osnovne šole, Naravoslovno-matematično vzgojno izobraževalno področje, 4. zvezek, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 1984.
13. Predmetna kurikularna komisija za spoznavanje okolja, Učni načrt spoznavanje okolja, Ljubljana, 1998.
14. Skribe, D., Umek, M.: Integrirani pouk ali enolončnica?, Sodobna pedagogika, 45, 1994, str. 59-63.
15. Strmčnik, F.: Vzgojno-izobraževalni cilji, Ljubljana, Sodobna pedagogika, 47, 1996, str. 309-324.
16. Strmčnik, F.: Učna vsebina, V: Zbornik prispevkov – Programska prenova naše osnovne in srednje šole, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana, 1997, str. 43-57.
17. Strmčnik, F.: Temeljne funkcije in značilnosti sodobnega učnega načrta, Ljubljana, Sodobna pedagogika, 49, 1998, str. 117-137.

18. Širec, J.: Kako operativiram izobraževalni učni cilj, Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja, Ljubljana, 1984.
19. Tyler, R.W.: Basic Principles of Curriculum and Instruction, The University of Chicago press, Chicago and London, 1949.

Dr. Vlasta Hus (1960), asistentka za didaktiko spoznavanja narave in družbe na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

*Naslov: Pod vinogradi 33, 2351 Kamnica, SLO; Telefon: 386 02 22 93 688
E-mail: vlasta.hus@uni-mb.si*

Analiza uporabnosti ključa za določanje alg

Pregledni znanstveni članek

UDK 582.263

DESKRIPTORJI: slikovni morfološki ključ, določanje, makrobentoške zelene alge, slovensko obalno morje.

POVZETEK – Avtor predstavlja analizo postopka prepoznavanja deset makrobentoških zelenih alg, ki so najbolj značilne in dostopne v slovenskem obalnem morju ter analizo preverjanja uporabnosti slikovnega morfološkega ključa. V preverjanje so bili vključeni dijaki četrtilnih razredov Gimnazije Koper in Gimnazije Piran ter študenti Pedagoške fakultete v Ljubljani – enota v Kopru. Iz rezultatov odgovorov sledi, da je slikovni morfološki ključ za nestrokovnjake, predvsem za srednješolsko in visokošolsko populacijo uporaben.

1. Uvod

Slikovni morfološki ključ, po katerem se lahko določa deset makrobentoških zelenih alg, ki so najbolj značilne in dostopne v slovenskem obalnem morju, predstavlja eno od možnih rešitev problematike izbire razločevalnih znakov, ki bi pripeljali laika do prepoznavanja alg. V pričujočem delu predstavljamo analizo postopka prepoznavanja obravnavanih alg ter analizo preverjanja uporabnosti ključa.

Da bi preverili uporabnost slikovnega morfološkega ključa, smo z dijaki IV. razredov Gimnazije Koper in Piran ter s študenti I. in II. letnika Pedagoške fakultete v Ljubljani – enota v Kopru izvajali poskus prepoznavanja 10 vrst makrobentoških zelenih alg različnih rodov.

Zanimalo nas je, katero algo dijaki in študentje najlažje prepoznajo in katero najteže ter utemeljijo, zakaj je tako. Ob tem smo želeli tudi ugotoviti, katere od obravnavanih alg so že videli v naravi in katere od teh znajo tudi poimenovati.

Eden od osnovnih namenov je bil preveriti zanesljivost izbranih morfoloških prepoznavnih znakov, na katerih sloni slikovni morfološki ključ.

Review

UDC 582.263

DESCRIPTORS: pictorial morphological key, identification, macrobenthos green algae, the sea along the Slovene coast

ABSTRACT – The author presents the analysis of the process of identification of ten macrobenthos green algae, which are most typical and most accessible in the sea along the Slovene coast, and the analysis of testing the applicability of the pictorial morphological key. The senior students of the Koper and Piran high schools and the Faculty of Education students from Koper took part in the identification process. The results show that for lay people and especially for the secondary and higher education population the pictorial and morphological key can prove very useful.

Naš cilj je bil tudi ugotoviti, kako so dijaki oz. študentje natančni pri branju besedila in kako sledijo navodilom.

Ker prepoznavanje zahteva tudi uporabo povečevalnih naprav (stereolupe in mikroskopa), smo želeli tudi ugotoviti, kako natančni so pri opazovanju z omenjenimi napravami.

Določevalni znaki, ki so vezani predvsem na zunanjo obliko steljke, imajo pogosto zelo majhno razločevalno vrednost. Če želimo približati postopek prepoznavanja alg tudi laikom, zlasti pa dijakom in študentom, je zelo pomembno, da vemo, ali so izbrani določevalni morfološki znaki dovolj razločevalni, da bo prepoznavanje obravnavanih vrst alg učinkovito in uspešno.

Ker imajo izbrane alge zelo značilne in laikom dostopne razločevalne morfološke znake, domnevamo, da bo prepoznavanje uspešno.

Zaradi zahtevnosti prepoznavanja do vrste smo pri rodovih *Cladophora*, *Enteromorpha* in *Valonia* zahtevali prepoznavanje do rodu.

2. Material in metode

Poskus prepoznavanja je zajemal 10 vrst makrobentoških zelenih alg iz različnih rodov.

Vrste so bile izbrane na osnovi naslednjih meril: oblika steljke, stopnja organizacije steljke in dostopnost prepoznavnih znakov.

Izbor meril ni slučajen. Izbrali smo alge, ki imajo podobno obliko. Pri nekaterih algah so razlike opazne šele z uporabo stereolupe ali mikroskopa.

Želeli smo zajeti čim več alg, ki jih ciljna populacija (dijaki in študentje) lahko sama nabere (živijo v slovenskem obalnem morju do globine 4-6 m in imajo predvsem jasne prepoznavne znake).

Za preverjenje uporabnosti ključa so bile izbrane naslednje vrste alg:

1. *Anadyomene stellata*, predstavnica ploščatih steljk s sifonokladalno organizacijo,
2. *Chaetomorpha linum*, predstavnica nitastih nerazraslih steljk sifonokladalne organizacije,
3. *Cladophora prolifera*, predstavnica nitastih razraslih steljk sifonokladalne organizacije,
4. *Codium fragile* subsp. *tomentosoides*, predstavnica drevesastih dvovejnatih steljk cevaste organizacije, za določanje katere je potrebno opazovanje z mikroskopom,
5. *Codium vermilara*, predstavnica drevesastih dvovejnatih steljk cevaste organizacije, ki se loči od *C. fragile* zlasti po mikroskopskih znakih,

6. *Enteromorpha intestinalis*, predstavnica cevastih valjastih steljk parenhimske organizacije,
7. *Flabellia petiolata*, predstavnica listastih oblik ploščatih steljk cevaste organizacije s pletežno zgradbo,
8. *Halimeda tuna*, primer steljke svojevrstne oblike s cevasto pletežno organizacijo,
9. *Ulva rigida*, primer ploščatih dvoplastnih steljk parenhimske organizacije, ki v odraslem stanju ni nikoli votla,
10. *Valonia utricularis*, predstavnica gručastih steljk sifonokladalne organizacije.

V preverjanje ključa je bilo vključenih 83 dijakov (37 iz IV. razreda Gimnazije Koper, 46 iz IV. razreda Gimnazije Piran) in 52 študentov (28 iz I. in 24 iz II. letnika) Pedagoške fakultete v Ljubljani – enota v Kopru. Skupno je sodelovalo 135 udeležencev.

V populaciji smo zajeli dijake IV. razredov, ker so bili pred maturo, in študente I. in II. letnika fakultete, ker so imeli že opravljeno maturo.

Preverjanje je potekalo v šolskem letu 1996/97 v prostorih matičnih šol in sicer: Gimnazije Koper, Gimnazije Piran in Pedagoške fakultete Ljubljana – enota Koper.

Udeleženci preverjanja so bili razdeljeni v skupine po 3 ali 4.

Vsaka skupina je imela na razpolago stereolupo in mikroskop s priborom za mikroskopiranje ter 10 vrst alg. Alge so bile sveže in v lončkih z morskovo vodo. Vsak lonček je vseboval eno vrsto alg in je bil oštevilčen.

Da ne bi prišlo do izmenjave informacij med skupinami, je imela vsaka skupina različno označene lončke. Navodila smo dali ustno, ker je bil čas omejen. Vsak dijak oz. študent je imel na razpolago dve šolski uri. V tem času je moral samostojno določiti alge, ki jih je imel na razpolago, in sicer 7 do vrste in 3 do rodu. Med prepoznavanjem je moral vsak izpolniti vprašalnik, v katerega je vpisal:

- številko vzorca opazovane alge,
- ime opazovane alge, ki jo je prepoznal,
- težave, ki jih je imel pri prepoznavanju,
- ali je algo že videl v morju,
- ali je algo že poznal in pod kakšnim imenom.

Vsak udeleženec je prepoznal alge s pomočjo slikovnega morfološkega ključa za prepoznavanje najbolj razširjenih makrobentoških zelenih alg slovenskega obalnega morja.

Udeleženci preverjanja pred preverjanjem niso dobili nobenih dodatnih informacij o algah ali o poteku prepoznavanja alg.

Udeležencem smo ustno dali samo osnovne informacije, ki so bile nujne za pravilno uporabo ključa.

Informacije o pripravah mikroskopskih preparatov smo posredovali sproti.

Vedno smo ponudili pomoč tam, kjer smo videli, da so težave z uporabo mikroskopa ali s pripravo mikroskopskih preparatov.

Dijakom smo posredovali informacije o namenu oz. cilju določanja, zgradbi ključa in poteku prepoznavanja. Dobili so tudi potrebne napotke za delo.

Ključ, ki so ga uporabljali dijaki, je vseboval preglednice za določanje splošnih morfoloških skupin, preglednice splošnih morfoloških skupin in preglednice posebnih skupin.

3. Rezultati preverjanja

Preverjanje uporabnosti ključa z dijaki Gimnazije Koper

V preverjanje ključa je bilo vključenih 37 dijakov iz IV. razreda Gimnazije Koper. Delo je potekalo v manjših skupinah iz 3-4 dijakov.

Čas, ki so ga imeli na razpolago, je bil omejen na dve šolski uri.

Tabela 1: Kako so bili pri preverjanju uporabnosti ključa uspešni dijaki Gimnazije Koper

Št.	Ime alge	Prav. odg.	%	Algo videli	%	Algo poznali	%
1.	<i>Anadyomene stellata</i>	37	100,00	15	40,54		
2.	<i>Cladofora prolifera</i>	37	100,00	15	40,54		
3.	<i>Codium fragile</i>	37	100,00	16	43,24		
4.	<i>Codium vermilara</i>	37	100,00	15	40,54		
5.	<i>Valonia utricularis</i>	37	100,00	4	10,81		
6.	<i>Halimeda tuna</i>	35	94,59	7	18,92		
7.	<i>Chaetomorpha linum</i>	34	91,89	5	13,51		
8.	<i>Flabellia petiolata</i>	33	89,19	6	16,22		
9.	<i>Ulva rigida</i>	31	83,78	29	78,38	26	70,27
10.	<i>Enteromorpha intestinalis</i>	24	64,86	3	8,11		

Iz preglednice vidimo, da so vsi dijaki pravilno določili 5 vrst alg. Najslabši rezultat je bil pri algi *E. intestinalis*, ki jo je pravilno prepoznalo 64,86% dijakov.

Pri analizi vprašalnikov smo opazili, da je bilo največ napak pri določanju zaradi zamenjave ene vrste z drugo. To smo tudi pričakovali, kajti izbrali smo tudi take alge, ki so imele podobno obliko. Razlike so bile opazne šele z uporabo stereolupe

ali mikroskopa. Domnevamo, da je do večine zamenjav prišlo zaradi tega, ker dijaki niso preverjali zgradbe s povečevalno napravo.

Morda je zanimiv podatek za morsko solato, ki je na lestvici pravih odgovorov šele na predzadnjem mestu s komaj 83,78% pravih odgovorov. Ker je to po podatkih edina alga, ki so jo dijaki poznali, bi pričakovali višji odstotek pravih odgovorov.

Razlage napak predstavljamo v obliki preglednice.

Tabela 2: Preglednica najpogostejših napak, ki so jih pri prepoznavanju alg napravili dijaki Gimnazije Koper

Izberejo	Namesto	Razlaga
Anadyomene stellata	Flabellia petiolata	– Upoštevali so samo zunanji videz, ne pa mikroskopske zgradbe. – To napako so naredili 3 dijaki.
Chaetomorpha linum	Enteromorpha intestinalis	– Niso preverjali zgradbe pod mikroskopom; po obliki sta si namreč algi lahko zelo podobni, vendar je ena cevasta, druga nitasta. – To napako je naredilo 13 dijakov.
Enteromorpha intestinalis	Chaetomorpha linum	– Niso preverjali zgradbe pod mikroskopom; po obliki sta si namreč algi lahko zelo podobni, vendar je ena cevasta, druga nitasta. – To napako sta naredila 2 dijaka.
Codium effusum	Halimeda tuna	– Površnost pri opazovanju zunanjega videza steljke; H. tuna ima tako značilno obliko kaktusa, da ta napaka preseneča; morda je bila za dijaka slika nejasna. – To napako sta naredila 2 dijaka.
Anadyomene stellata	Ulva rigida	– Steljke so si s prostim očesom med seboj zelo podobne; opazovanje pod stereolupo pa omogoča zanesljivo ločevanje. – To napako sta naredila 2 dijaka.
Flabellia petiolata	Ulva rigida	– Upoštevali so samo zunanji videz; razločevalni znaki so zelo jasni; razlog za tako zamenjavo lahko poiščemo samo v površnosti pri branju navodil; niso preverjali zgradbe z mikroskopom. – To napako so naredili 4 dijaki.

Preglednica kaže, da je bilo največ napak zaradi zamenjave ene vrste z drugo pri algah, ki so imele zelo podoben zunanji videz.

Največ napak je bilo tudi pri tistih algah, kjer so bili dijaki prepričani o svoji odločitvi zaradi tega, ker so bodisi poznali eno od alg (primer izbora U. rigida namesto F. petiolata), bodisi zaradi tega, ker se jim ni zdelo potrebno preverjati zgradbe pod mikroskopom (na primer pri zamenjavi C. linum in E. intestinalis). Kar 15 zamenjav, kar predstavlja 66,67% vseh zamenjav, je bilo med vrstama E. intestinalis in C. linum. Podatek je zelo zanimiv zaradi tega, ker je ena alga (E. intestinalis) po zgradbi cevasta, druga pa nitasta (C. linum). Zgradba je pod stereolupo zelo jasna, očitno pa tega dijaki niso preverjali.

Iz analize vprašalnikov se vidi, da so vsi dijaki, ki so preverjali zgradbo z mikroskopom, alge pravilno določili.

Iz rezultatov v stolpcu "Algo videli" (tabela 2), lahko sklepamo, da so dijaki videli veliko vrst alg. Vprašanje pa je, ali so dejansko videli vse te vrste. Tega ne bomo mogli nikoli preveriti. Edini možni način, da bi to preverili, bi bil, da bi se z njimi potapljali.

Skoraj 80% dijakov je že videlo morsko solato. Približno 40% jih je videlo alge A. stellata (predvidevamo, da ta podatek ni zanesljiv, ker so to vrsto pogosto zamenjali z vrsto U. rigida), C. prolifera, C. fragile in C. vermilara. Najmanj znana pa je vrsta E. intestinalis.

V stolpcu "Algo poznali" morda preseneča dejstvo, da je kar 33 dijakov napisalo ime ene same vrste, U. rigida. Iz analize vprašalnikov je bilo razvidno, da so jo 3 dijaki zamenjali z vrsto F. petiolata in 4 z vrsto A. stellata. Zaradi tega smo v preglednici upoštevali samo 26 odgovorov. Preseneča pa, da od obravnavanih alg poznajo samo vrsto U. rigida.

Preverjanje ključa z dijaki Gimnazije Piran

V preverjanje ključa je bilo vključenih 46 dijakov iz IV. razreda Gimnazije Piran.

Čas, ki so ga imeli na razpolago, je bil omejen na dve šolski uri.

Potek prepoznavanja in pogoji dela so bili podobni kot pri preverjanju z dijaki Gimnazije Koper. Razlika pa je bila v tem, da piranski dijaki niso izbrali biologije z ekologijo kot maturitetni predmet in niso imeli tega predmeta v IV. razredu. Zaradi tega verjetno niso bili tako motivirani za delo kot dijaki koprške gimnazije.

Iz preglednice (tabela 3) se vidi, da so vsi dijaki s 100% uspešnostjo določili dve vrsti alg, C. fragile in C. vermilara. Najslabši rezultat so dosegli pri vrsti V. utricularis (76,09%) in C. prolifera (89,13%). Ostali rezultati presega 90% uspešnost.

Tabela 3: Kako so bili pri preverjanju uporabnosti ključa uspešni dijaki Gimnazije Piran

Št.	Ime alge	Prav. odg.	%	Algo videli	%	Algo poznali	%
1.	Codium fragile	46	100,00	26	56,52		
2.	Codium vermilara	46	100,00	26	56,52		
3.	Ulva rigida	45	97,83	41	89,13	30	65,22
4.	Halimeda tuna	44	95,65	7	15,22		
5.	Anadyomene stellata	43	93,48	21	45,65		
6.	Chaetomorpha linum	42	91,30	11	23,91		
7.	Enteromorpha intestinalis	42	91,30	19	41,30		
8.	Flabellia petiolata	42	91,30	19	41,30		
9.	Cladophora prolifera	41	89,13	19	41,30		
10.	Valonia utricularis	35	76,09	10	21,74		

Iz stolpca "Algo videli" je razvidno, da je skoraj 90% dijakov že videlo morsko solato. Vrsti *C. fragile* in *C. vermilara* je videlo nekaj čez 50%. Približno 40% jih je videlo alge *A. stellata* (predvidevamo, da ta podatek ni zanesljiv, ker so to vrsto pogosto zamenjali z vrsto *U. rigida*), *E. intestinalis*, *F. petiolata* in *C. prolifera*. Najmanj znani sta vrsti *V. utricularis* in *H. tuna*.

Analiza vprašalnika kaže, da je 37 dijakov napisalo, da algo *U. rigida* poznajo, vendar se je 1 odgovor nanašal na vrsto *F. petiolata*, 6 pa na vrsto *A. stellata*. Do zamenjave je prišlo zaradi podobnega zunanjšega videza.

Razlage analize preverjanja predstavljamo v obliki preglednice (tabela 4).

Alge, ki so jih dijaki zamenjevali med seboj, so predvsem predstavniki naslednjih morfoloških skupin:

- Cevasta – nitasta: pogosto pride do zamenjve cevaste steljke vrste *E. intestinalis* z nitasto nerazraslo steljko vrste *C. linum* ali z nitasto razraslo steljko vrste *C. prolifera*.
- Razrasla nitasta – nerazrasla nitasta: zamenjujeta se razrasla steljka vrste *C. prolifera* z nerazraslo steljko vrste *C. linum*.
- Ploščate steljke se zamenjujejo med seboj, čeprav se v svoji mikroskopski zgradbi zelo jasno razlikujejo. Zamenjujejo se zlasti vrsta *U. rigida* z vrsto *A. stellata* ter vrsta *A. stellata* z vrsto *F. petiolata*.

Iz analize preglednice vidimo, da se pojavljajo napake zaradi zamenjav pri algah, ki imajo makroskopsko zelo podoben zunanji videz. Zamenjujejo jih takrat, ko se omejujejo na videz s prostim očesom, ne pa takrat, ko si zgradbo ogledajo pod stereolupo ali mikroskopom.

Tabela 4: Preglednica najpogostejših napak, ki so jih pri prepoznavanju alg napravili dijaki Gimnazije Piran

Izberejo	Namesto	Razlaga
Anadyomene stellata	Ulva rigida	– Upoštevali so samo zunanji videz; algi sta si (zlasti ko je <i>Ulva</i> mlajša) precej podobni, zanemarili so notranjo zgradbo, čeprav je v ključu to jasno izraženo. – To napako je naredil 1 dijak.
Codium effusum	Valonia utricularis	– Površni pri branju opisa in opazovanju zunanjšega videza steljke; morda so upoštevali samo skico, ki ponazarja mikroskopski videz mešičkov. – To napako je naredilo 8 dijakov.
Anadyomene stellata	Flabellia petiolata	– Upoštevali so samo zunanji videz, ne pa mikroskopske zgradbe. – Take napake so bile 4.
Enteromorpha intestinalis	Chaetomorpha linum	– Niso preverjali zgradbe pod mikroskopom; po obliki sta si namreč alge lahko zelo podobni, vendar je ena cevasta, druga nitasta. – Take napake so bile 3.
Bryopsis	Cladophora prolifera	– Niso preverili mikroskopske zgradbe; pod mikroskopom je razlika jasno vidna (vidijo se celične stene pri <i>Cladophori</i>). – Take napake so bile 4.
Flabellia petiolata	Anadyomene stellata	– Upoštevali so samo zunanji videz, ne pa mikroskopske zgradbe. – Take napake so bile 4.
Enteromorpha intestinalis	Valonia utricularis	– Verjetno so zamenjali cevasto obliko steljke vrste <i>E. intestinalis</i> , ki je bila prikazana na sliki ključa, s sliko mešička vrste <i>V. utricularis</i> . – Domnevamo, da ti 2 napaki izhajata iz površnega branja opisa steljke.
Codium bursa	Valonia utricularis	– V ključu so zamenjali mešiček vrste <i>C. bursa</i> z mešičkom <i>V. utricularis</i> , čeprav sta jasno označena velikost in oblika mešičkov. – Edina napaka je posledica površnega branja opisa zgradbe steljke.
Cladophora prolifera	Enteromorpha intestinalis	– Niso preverili mikroskopske zgradbe; ena je nitasto razrasla, druga pa cevasta, kar je vidno samo z lupo ali mikroskopom. – Take napake so bile 3.

Izberejo	Namesto	Razlaga
Codium effusum	Halimeda tuna	- Površnost pri opazovanju zunanjega videza steljke; H. tuna ima tako značilno obliko kaktusa, da nas ta napaka preseneča; morda je bila za dijake slika nejasna. - To napako sta naredila 2 dijaka.
Chaetomorpha linum	Cladophora prolifera	- Prva alga je nerazrasla, druga pa razrasla; tega niso preverjali z mikroskopom. - Tako napako je naredil 1 dijak.
Ulva rigida	Anadyomene stellata	- Upoštevali so samo zunanji videz; algi sta si (zlasti ko je Ulva mlajša) precej podobni; zanemarili so notranjo zgradbo (obliko celic), čeprav je v ključu to jasno prikazano. - To napako je naredil 1 dijak.

Preverjanje ključa s študenti I. letnika Pedagoške fakultete

V preverjanje uporabnosti ključa je bilo vključenih 28 študentov iz I. letnika Pedagoške fakultete – enota v Kopru. Preverjanje smo izvajali tako, da je bilo v prvi skupini 13 študentov, v drugi pa 15 študentov.

Čas, ki so ga imeli na razpolago, je bil omejen na dve šolski uri.

V primerjavi z dijaki koprške in piranske gimnazije so bili potek in pogoji dela ugodnejši. Delala sta po dva v skupini; na razpolago sta imela lupo in mikroskop s priborom za mikroskopiranje. Prepoznavanje so opravili v okviru obveznih vaj iz naravoslovja. To je verjetno povzročilo večjo pozornost in zbranost pri delu.

Študentje so bili zelo uspešni pri prepoznavanju, saj so pravilno določili kar 9 vrst alg. Nekoliko težav (čeprav z visokim odstotkom pravih odgovorov, 85,71%) so imeli pri prepoznavanju vrste *V. utricularis*.

Iz analize odgovorov je razvidno, da so to vrsto zamenjali z vrsto *D. vermicularis*. Štirje študentje so zamenjali mikroskopsko zgradbo kijaste steljke vrste *D. vermicularis* z mešički, ki sestavljajo gručasto steljko vrste *V. utricularis*. Očitno niso bili pozorni na besedilo v opisu zgradbe steljke.

Iz stolpca "Algo videli" (tabela 5), je samo vrsta *U. rigida* dosegla 100%. Približno 50% so dosegle vrste *E. intestinalis*, *A. stellata* (podatek je vprašljiv, ker se ta vrsta pogosto zamenjuje z vrsto *U. rigida*), *F. petiolata* in *C. vermilara*. Zanimivo je, da ima vrsta *C. fragile* komaj 35,71% glede na to, da je na videz zelo podobna vrsti *C. vermilara*. Verjetno se oba podatka nanašata na isti rod, ne pa na vrsti, kajti s prostim očesom je nemogoče ločiti ti dve vrsti med seboj.

Od desetih vrst so študentje poznali (96,43%) samo vrsto *U. rigida*.

Tabela 5: Kako so bili pri preverjanju uporabnosti ključa uspešni študenti I. letnika PeF

Št.	Ime alge	Prav. odg.	%	Algo videli	%	Algo poznali	%
1.	<i>Anadyomene stellata</i>	28	100,00	15	53,57		
2.	<i>Chaetomorpha linum</i>	28	100,00	8	28,57		
3.	<i>Cladophora prolifera</i>	28	100,00	7	25,00		
4.	<i>Codium fragile</i>	28	100,00	10	35,71		
5.	<i>Enteromorpha intestinalis</i>	28	100,00	14	50,00		
6.	<i>Flabellia petiolata</i>	28	100,00	13	46,43		
7.	<i>Halimeda tuna</i>	28	100,00	5	17,86		
8.	<i>Ulva rigida</i>	28	100,00	28	100,00	27	96,43
9.	<i>Codium vermilara</i>	28	100,00	15	53,57		
10.	<i>Valonia utricularis</i>	24	85,71	6	21,43		

Preverjanje ključa s študenti II. letnika Pedagoške fakultete

V preverjanje uporabnosti ključa je bilo vključenih 24 študentov iz II. letnika Pedagoške fakultete – enota v Kopru. Preverjanje smo izvajali po skupinah, v katerih je bilo 8 študentov v prvi skupini in 16 v drugi skupini.

Čas, ki so ga imeli na razpolago, je bil omejen na dve šolski uri.

Potek prepoznavanja in pogoji dela so bili podobni kot za študente I. letnika PeF. Delala sta po dva v skupini; na razpolago sta imela lupo in mikroskop s priborom za mikroskopiranje. Določanje so opravili v okviru obveznih vaj iz naravoslovja. To je verjetno povzročilo večjo pozornost in zbranost pri delu.

Tabela 6: Kako so bili pri preverjanju uporabnosti ključa uspešni študenti II. letnika PeF

Št.	Ime alge	Prav. odg.	%	Algo videli	%	Algo poznali	%
1.	<i>Anadyomene stellata</i>	24	100,00	10	41,67	2	8,33
2.	<i>Cladophora prolifera</i>	24	100,00	9	37,50		
3.	<i>Codium fragile</i>	24	100,00	4	16,67		
4.	<i>Flabellia petiolata</i>	24	100,00	4	16,67		
5.	<i>Halimeda tuna</i>	24	100,00	1	4,17		
6.	<i>Ulva rigida</i>	24	100,00	23	95,83	19	79,17
7.	<i>Enteromorpha intestinalis</i>	22	91,67	10	41,67	3	12,50
8.	<i>Valonia utricularis</i>	22	91,67	1	4,17		
9.	<i>Codium vermilara</i>	20	83,33	4	16,67		
10.	<i>Chaetomorpha linum</i>	18	75,00	7	29,17		

Študenti so dosegli 100% uspešnost pri preverjanju 5 vrst alg. Tudi oni pa so, tako kot ostali udeleženci, delali napake pri prepoznavanju predvsem zaradi zamenjave ene vrste alg z drugo; nekatere alge so si namreč med seboj makroskopsko zelo podobne. To potrjujemo z razlagami preglednice (tabela 6).

Iz stolpca "Algo videli" nekoliko preseneča podatek, da je samo ena alga dosegla visok odstotek, in sicer *U. rigida* (95,83%). Vrsti *A. stellata* in *E. intestinalis* sta dosegli komaj 41,67%. Treba pa je vedeti, da je vrsta *A. stellata* zelo podobna vrsti *U. rigida*, s katero jo pogosto zamenjujejo. Vrsta *E. intestinalis* pa navadno živi z vrsto *U. rigida*, zato ti dve algi pogosto zamenjujejo. To pomeni, da vsi podatki, ki se nanašajo na vrste alg, ki so si morfološko zelo podobne, niso popolnoma zanesljivi.

To domnevo potrjujejo tudi podatki iz stolpca "Algo poznali" Ni zgolj slučaj (verjetno pa so isti razlogi), da so dosegle najvišji rezultat ravno vrste *U. rigida*, *E. intestinalis* in *A. stellata*.

Tabela 7: Preglednica najpogostejših napak, ki so jih pri prepoznavanju naredili študentje II. letnika PeF

Izberejo	Namesto	Razlaga
Enteromorpha intestinalis	Chaetomorpha linum	- Niso preverjali zgradbe pod mikroskopom; po videzu sta si namreč algi lahko zelo podobni, vendar je ena cevasta, druga nitasta. - Napačnih izborov je bilo 6.
Dasycladus vermicularis	Valonia utricularis	- Verjetno so zamenjali mikroskopsko shemo vrste <i>D. vermicularis</i> s sliko mešičkov vrste <i>V. utricularis</i> . - Domnevamo, da ti 2 napaki izhajata iz površnega branja opisa steljek.
Cladophora prolifera	Enteromorpha intestinalis	- Niso preverjali mikroskopske zgradbe; ena je nitasta in razrasla, druga pa cevasta, kar je vidno samo z lupo ali mikroskopom. - To napako sta naredila 2 študenta.
Dasycladus vermicularis	Codium vermilara	- Upoštevali so samo lastnost po otipu (žametna in elastična steljka); zanemarili pa so razraslost in velikost ter mikroskopsko zgradbo mešičkov. - Tako so se opredelili 4 študenti.

Kot vidimo iz preglednice, je bilo največ zamenjav med morfološko skupino cevastih in morfološko skupino nitastih steljek. Takih zamenjav je bilo 6, kar predstavlja 1/4 vseh študentov.

Pogoste so bile tudi zamenjave med morfološko skupino kijaste steljke s skupino dvovejnatih steljek. Na prvi pogled se nam zdi zamenjava skoraj nemogoča. Iz analize vprašalnikov pa smo ugotovili, da zamenjave nastanejo zaradi tega, ker so se študenti osredotočili na lastnosti, ki se nanašajo na otip (obe steljki sta žametni in elastični po otipu), pa tudi zato, ker niso upoštevali velikosti in zgradbe steljke (vrsta *D. vermicularis* je visoka 2-3 cm in ima kijasto steljko, medtem ko je vrsta *C. vermilara* visoka do 20-25 cm in ima dvovejnato razraslo steljko). Študenti so se verjetno osredotočili na mikroskopsko sliko obeh, predvsem na zgradbo mešičkov pri vrsti *C. vermilara* in stranskih poganjkov pri vrsti *D. vermicularis*. Obe strukturi sta si dejansko podobni.

Primerjanje rezultatov dijakov in študentov

Rezultate testiranja dijakov in študentov smo želeli primerjati zato, da bi ugotovili, katere napake se najpogosteje pojavljajo pri obeh skupinah, kaj imajo skupnega in v čem se razlikujejo.

Tabela 8: Preglednica primerjave pravih odgovorov dijakov in študentov.

Št.	Ime alge	Dijaki		Študenti	
		Prav. odg.	%	Prav. odg.	%
1.	<i>Codium fragile</i>	83	100,00	52	100,00
2.	<i>Codium vermilara</i>	83	100,00	48	92,31
3.	<i>Anadyomene stellata</i>	80	96,39	52	100,00
4.	<i>Halimeda tuna</i>	79	95,18	52	100,00
5.	<i>Cladophora prolifera</i>	78	93,98	52	100,00
6.	<i>Chaetomorpha linum</i>	76	91,57	46	88,46
7.	<i>Ulva rigida</i>	76	91,57	52	100,00
8.	<i>Flabellia petiolata</i>	75	90,36	52	100,00
9.	<i>Valonia utricularis</i>	72	86,75	46	88,46
10.	<i>Enteromorpha intestinalis</i>	66	79,52	50	96,15

Iz preglednice (tabela 8) vidimo, da so dijaki s 100% uspešnostjo pravilno določili dve vrsti in sicer *C. vermilara* in *C. fragile*, medtem ko so študenti pravilno določili s 100% uspešnostjo kar šest vrst alg (*C. fragile*, *A. stellata*, *H. tuna*, *C. prolifera*, *F. petiolata* in *U. rigida*). Zanimivo je, da so študenti pri vrsti *C. vermilara* dosegli le 92% uspešnosti, medtem ko so jo kar vsi dijaki pravilno določili.

Najslabše so dijaki določili vrsto *E. intestinalis* (79,52%), medtem ko so jo študenti določili s 96,15% uspešnostjo.

Študenti pa so imeli največ težav pri določanju vrst *V. Outricularis* in *C. linum* (obe z 88,46% uspešnostjo). Tudi pri dijakih je določanje vrste *V. utricularis* doseglo približno enak odstotek uspešnosti (86,75%).

Vse ostale alge so dijaki določili z več kot 90% uspešnostjo.

Tabela 9: Preglednica primerjave med številom dijakov in študentov, ki so alge videli

Št.	Ime alge	Dijaki	%	Študenti	%
1.	<i>Ulva rigida</i>	57	68,67	51	98,08
2.	<i>Codium fragile</i>	42	50,60	14	26,92
3.	<i>Codium vermilara</i>	41	49,40	19	36,54
4.	<i>Anadyomene stellata</i>	36	43,37	25	48,08
5.	<i>Cladophora prolifera</i>	34	40,96	16	30,77
6.	<i>Flabellia petiolata</i>	25	30,12	17	32,69
7.	<i>Enteromorpha intestinalis</i>	22	26,51	24	46,15
8.	<i>Chaetomorpha linum</i>	16	19,28	15	28,85
9.	<i>Halimeda tuna</i>	14	16,87	6	11,54
10.	<i>Valonia utricularis</i>	14	16,87	7	13,46

Iz preglednice (tabela 9) se vidi, da je večina dijakov in študentov v morju že videla morsko solato. Domnevamo pa, da podatki za vrste *U. rigida*, *A. stellata*, *F. petiolata* in verjetno delno za *E. intestinalis* ne odražajo dejanskega stanja. Naše domneve potrjujemo z dejstvom, da so tako dijaki kot študenti omenjene vrste pogosto zamenjevali med seboj. Do zamenjav pa je prišlo, kot smo že večkrat omenjali, zaradi podobnosti v obliki teh alg.

Iz enakih vzrokov so nezanesljivi tudi podatki za vrste *E. intestinalis*, *C. prolifera* in *C. linum*. Tudi v teh primerih je prišlo pogosto do zamenjav.

Pri dijakih s približno 50% sledita vrsti *C. fragile* in *C. vermilara*.

Nekoliko presenečajo nizki podatki, ki so jih za omenjeni vrsti dosegli študentje.

Ostale alge živijo globlje in za človeka, ki se ne potaplja, so tudi zato manj opazne.

Iz preglednice (tabela 10) vidimo, da je bilo od vseh dijakov, ki so se udeležili preverjanja, 67,47% takih, ki so poznali samo eno vrsto alg in sicer morsko solato; samo en dijak je poznal vrsto *V. utricularis*, ostali niso poznavali nobene od obravnavanih alg.

Kar 88,40% študentov je napisalo, da so morsko solato že poznali, poleg morske solate pa sta samo dva študenta poznala vrsto *A. stellata* in trije vrsto *E. intestinalis*.

Tabela 10: Preglednica primerjave med številom dijakov in študentov, ki so alge že poznali

Št.	Ime alge	Dijaki	%	Študenti	%
1.	<i>Ulva rigida</i>	56	67,47	46	88,46
2.	<i>Valonia utricularis</i>	1	1,20		
3.	<i>Anadyomene stellata</i>			2	3,85
4.	<i>Chaetomorpha linum</i>				
5.	<i>Cladophora prolifera</i>				
6.	<i>Codium fragile</i>				
7.	<i>Codium vermilara</i>				
8.	<i>Enteromorpha intestinalis</i>			3	5,77
9.	<i>Flabellia petiolata</i>				
10.	<i>Halimeda tuna</i>				

Nismo preverjali, ali te alge dejansko poznajo, domnevamo pa, da je število, ki se nanaša na vrsti *U. rigida* in *E. intestinalis*, precej realno. Odgovora, ki se nanašata na vrsto *A. stellata*, verjetno ustreza vrsti *U. rigida*. Ti dve vrsti sta si na videz zelo podobni; samo izkušen človek ju loči s prostim očesom.

Ne glede na to, nas nekoliko preseneča, da tako dijaki kot študenti poznajo samo eno vrsto od desetih, ki so jih imeli na razpolago.

Rezultati preverjanja uporabnosti morfološkega ključa z vsemi udeleženci

Tabela 11: Uspešnost prepoznavanja alg vseh udeležencev

Št.	Ime alge	Prav. odg.	%	Algo videli	%	Algo poznali	%
1.	<i>Codium fragile</i>	135	100,00	56	41,48		
2.	<i>Anadyomene stellata</i>	132	97,78	61	45,19	2	1,48
3.	<i>Codium vermilara</i>	131	97,04	77	57,04		
4.	<i>Halimeda tuna</i>	131	97,04	20	14,81		
5.	<i>Cladophora prolifera</i>	130	96,30	50	37,04		
6.	<i>Ulva rigida</i>	128	94,81	126	93,33	102	75,56
7.	<i>Flabellia petiolata</i>	127	94,07	42	31,11		
8.	<i>Chaetomorpha linum</i>	122	90,37	31	22,96		
9.	<i>Valonia utricularis</i>	118	87,41	21	15,56	1	0,74
10.	<i>Enteromorpha</i>	116	85,93	46	34,07	3	2,22

V analizi podatkov smo opazili, da je bilo največ napak pri prepoznavanju zaradi zamenjave ene vrste alg z drugo. Vzroke za to si lahko ogledamo na naslednjih konkretnih primerih.

Tabela 12: Preglednica najpogostejših napak pri prepoznavanju alg za vse udeležence

Izberejo	Namesto	Razlaga
Anadyomene stellata	Ulva rigida	– Upoštevali so samo zunanji videz; algi sta si (zlasti ko je Ulva mlajša) precej podobni; zanemarjali so notranjo zgradbo, čeprav je v ključu to jasno izraženo. – To napako so naredili 3 udeleženci.
Codium effusum	Valonia utricularis	– Površni pri branju opisa in opazovanju zunanjega videza steljke; morda so upoštevali samo skico, ki ponazarja mikroskopski videz mešičkov. – To napako je naredilo 8 udeležencev.
Anadyomene stellata	Flabellia petiolata	– Upoštevali so samo zunanji videz, ne mikroskopske zgradbe. – Takih zamenjav je bilo 7.
Enteromorpha intestinalis	Chaetomorpha linum	– Niso preverjali zgradbe pod mikroskopom; po obliki sta si namreč algi lahko zelo podobni, vendar je ena cevasta, druga nitasta. – Napačnih izborov je bilo 11.
Bryopsis	Cladophora prolifera	– Niso preverili mikroskopske zgradbe; pod mikroskopom je jasno razvidna razlika (vidijo se celične stene pri Cladophori). – Tako so se opredelili 4.
Cladophora prolifera	Enteromorpha intestinalis	– Niso preverili mikroskopske zgradbe; ena je nitasta in razrasla, druga pa cevasta, kar je vidno samo z lupo ali mikroskopom. – Zamenjave so bile 3.
Codium effusum	Halimeda tuna	– Površnost pri opazovanju zunanjega videza steljke; H. tuna ima tako značilno obliko kaktusa, da nas ta napaka preseneča; morda je bila za opazovalce slika nejasna. – To zamenjavo so naredili 4 udeleženci.
Flabellia petiolata	Ulva rigida	– Upoštevali so samo zunanji videz; različevalni znaki so zelo jasni; vzrok za tako zamenjavo lahko poiščemo samo v površnosti pri branju navodil; niso preverjali zgradbe z mikroskopom. – Zamenjave so bile 4.

Izberejo	Namesto	Razlaga
C. linum	C. prolifera	– Prva alga je nerazrasla, druga pa razrasla; tega niso preverjali z mikroskopom. – 1 zamenjava.
Dasycladus vermicularis	Valonia utricularis	– Verjetno so zamenjali mikroskopsko zgradbo prve steljke z zunanjim videzom druge. – Tako so se opredelili 3.
Chaetomorpha linum	Enteromorpha intestinalis	– Niso preverjali zgradbe pod mikroskopom; po obliki sta si namreč algi lahko zelo podobni, vendar je ena cevasta, druga nitasta. – Napačnih izborov je bilo kar 18.
Ulva rigida	Anadyomene stellata	– Upoštevali so samo zunanji videz; algi sta si (zlasti, ko je Ulva mlajša) precej podobni; zanemarili so notranjo zgradbo, čeprav je v ključu to jasno izraženo. – To napako je naredil 1 udeleženec.
Flabellia petiolata	Anadyomene stellata	– Upoštevali so samo zunanji videz, ne pa mikroskopske zgradbe. – Zamenjave so bile 3.
Dasycladus vermicularis	Codium vermilara in Codium fragile	– Upoštevali so samo lastnost po otipu (žametna in elastična steljka); zanemarili so razraslost in velikost. – Tako so se opredelili 4.

V preglednici opazimo, da je bilo največ zamenjav (29) med nitasto (*C. linum*) in cevasto nerazraslo steljko (*E. intestinalis*), kar predstavlja kar 39,73% vseh zamenjav. Sledi 10 zamenjav med vrstama *F. petiolata* in *A. stellata*, ki sta obe ploščati; to predstavlja 13,70% vseh zamenjav. Pri vseh ostalih vrstah je prišlo le do 3 ali 4 zamenjav.

Iz stolpca "Algo videli" vidimo, da je dosegla največ odstotkov alga *U. rigida*. Sledi vrsta *C. vermilara* s 57%. Tej algi bi lahko pripisali tudi odstotke vrste *C. fragile*, saj je brez povečevalnih naprav praktično nemogoče razločevati ti dve vrsti. Vrsta *A. stellata* je dosegla relativno visok odstotek glede na to, da pri nas ni tako pogosta. Verjetno so to vrsto zamenjali z vrsto *U. rigida* zaradi velike morfološke podobnosti. To potrjujemo z odgovori dijakov in študentov iz vprašalnika. Približno nekaj več kot 30% udeležencev je napisalo, da so videli vrste *E. intestinalis*, *C. prolifera* in *F. petiolata*, manj pa ostale alge.

V stolpcu "Algo poznali" vidimo, da je alga, ki jo najbolj poznajo *U. rigida*, saj jo pozna kar 75,56% vseh udeležencev preverjanja. Vrsto *E. intestinalis* poznajo le 3 udeleženci, kar predstavlja 2,22%; vrsto *A. stellata* poznata 2 udeleženci, kar

predstavlja le 1,48% vseh udeležencev. Vprašanje pa je, ali omenjene vrste res poznajo, kajti iz analize rezultatov je vidno, da so pogosto zamenjevali med seboj zlasti vrsti *U. rigida* in *A. stellata*.

En udeleženec pa je napisal, da pozna vrsto *V. utricularis*.

4. Zaključek

Naš namen je bil preveriti uporabnost slikovnega morfološkega ključa s srednješolsko in visokošolsko populacijo, torej z nestrokovnjaki.

Iz rezultatov pravih odgovorov vseh udeležencev (tabela 11) vidimo, da so pravilno prepoznali s 100% uspešnostjo vrsto *C. fragile*, medtem ko so sedem vrst alg (*A. stellata*, *C. vermilara*, *H. tuna*, *C. prolifera*, *U. rigida*, *F. petiolata*, *C. linum*) prepoznali z več kot 90% uspešnostjo. Dve vrsti alg (*V. utricularis* in *E. intestinalis*) so udeleženci prepoznali z več kot 85% uspešnostjo.

Glede na visok odstotek pravih odgovorov pri prepoznavanju alg lahko zaključimo, da je bilo prepoznavanje obravnavanih vrst alg učinkovito in uspešno. Čeprav imajo morfološki znaki zelo majhno razločevalno vrednost, lahko zatrdimo, da so bili izbrani razpoznavni morfološki znaki dovolj razločevalni. Iz povedanega sledi, da je opisani slikovni morfološki ključ za nestrokovnjake, predvsem pa za srednješolsko in visokošolsko populacijo, uporaben.

LITERATURA

1. Battelli, C.: Slikovni morfološki ključ za prepoznavanje nekaterih najbolj razširjenih makrobentoških zelenih alg v slovenskem obalnem morju, *Falco*, št. 12/1997, str. 21-30.
2. Battelli, C. in A. Vukovič: Rod *Codium* Stackhouse (1797) v slovenskem obalnem morju, *Annales*, št. 7/1995, str. 43-46.
3. Battelli, C.: Koliko vrst iz rodu *Codium* živi v slovenskem obalnem morju? *Annales*, št. 9/1996, str. 167-176.
4. Battelli, C.: Spoznavajmo morskoro floro Slovenije – Alga morski dežniček, *Proteus*, 62, št. 2/1999, str. 68-71.
5. Battelli, C.: Spoznavajmo morskoro floro Slovenije – pecljate pahljačke in halimede ni težko prepoznati, *Proteus*, 61, št. 6/1999, str. 248-251.
6. Battelli, C.: Vrste kodijcv – kako jih prepoznamo, *Proteus*, 61, št. 8/1999, str. 344-349.
7. Battelli, C.: Priročnik za spoznavanje morske flore Tržaškega zaliva ali Kako nabirati, shranjevati in določevati nekatere najpogostejše predstavnice morskih alg in semenk vzhodnega dela Tržaškega zaliva (Modeli poučevanja in učenja – biologija), ZRSŠ, Ljubljana, 2000, str. 170.
8. Bliding, C.: A critical survey of European taxa in Ulvales, I *Capsosiphon*, *Percursaria*, *Bolidia*, *Enteromorpha*. *Op. Bot.*, 8, št. 3/1963, str. 1-160.
9. Bliding, C.: A critical survey of European taxa in Ulvales, II *Ulva*, *Ulvaria*, *Monostroma*, *Kornmannia*, *Bot. Not.*, št. 121/1963, str. 535-629.

10. Bressan, G. in E. Godini.: Alge nel golfo di Trieste guida allo studio, *Atti museo civico di storia naturale*, Trieste, 43, št. 1/1990, str. 1-202.
11. Burrows, E. M.: Seaweeds of the british isles. Vol. 2 Chlorophyta. London, Natural history museum, 1991, str. 189-199.
12. Giaccone, G.: Elementi di botanica marina II, Chiavi di determinazione per le alghe e le angiosperme marine del Mediterraneo, *Pubbl. Ist. Bot. Univ. Trieste, Ser. didattica*, 1972-1973, str. 358.
13. Giaccone, G.: Revisione della flora marina del mare Adriatico. *Annuario del World Wildlife Fund (suppl.)*, Trieste, Parco Mar. Miramare, 6, št. 19/1978, str. 1-118.
14. Hoek, C. van D.: Revision of the European species of *Cladophora*, Leiden, 1963, str. 1-248.
15. Noailles, M. C.: Les especes de *Cladophora* (Chlorophyta) les plus communes des cetes Nord-Finistere, region de Roscoff en particulier (France). *Cah. Biol., Mar.*, št. 36/1995, str. 81-121.
16. Rizzi Longo, L. in G. Giaccone.: Le Ulvales e la vegetazione nitrofila del Mediterraneo. *Quad. Lab. Tech. Pesca*, 2, št. 1/1974, str. 1-62.
17. Silva, P. C.: The dichotomous species of *Codium* in Britain, *J. Mar. biol. Ass. U. K.*, št. 34/1955, str. 565-577.
18. Silva, P. C.: *Codium* (Chlorophyta) of the tropical western Atlantic, *Nova Hedw.*, 1, št. 3-4/1960, str. 497-536.
19. Vukovič, A.: Prispevek k poznavanju flore morskih alg Slovenije. *Slovensko morje in zaledje*, 7, št. 6-7/1984, str. 187-193.

Mag. Claudio Battelli (1949), asistent za didaktiko naravoslovja na Pedagoški fakulteti v Ljubljani – enota v Kopru.

Naslov: Ul. Franeta Marušiča 4, 6310 Izola; Telefon: 386 05 641 52 76

E-mail: claudio.battelli@guest.arnes.si

Informacijska tehnologija pri pouku zgodovine

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.893:371.68

DESKRIPTORJI: poučevanje zgodovine, računalnik v izobraževanju, izobraževalna tehnologija

POVZETEK – Informacijska tehnologija, ki je značilnost informacijske dobe, bo po mnenju didaktikov zgodovine imela velik vpliv na poučevanje zgodovine. Zaradi potreb informacijske dobe morajo dijaki pridobiti nove spretnosti in znanje, čemur mora slediti tudi poučevanje zgodovine. S pomočjo uporabe informacijske tehnologije se pri pouku zgodovine spodbuja samostojno individualno in skupinsko raziskovanje preteklosti z uporabo različnih virov informacij, učenci sprašujejo, analizirajo, argumentirajo in prihajajo do lastnih zaključkov. Informacijska tehnologija ponuja pri pouku zgodovine v glavnem tri možnosti, in sicer internet, CD-ROM (zgoščenke) in uporabo elektronske pošte. Vendar uporaba informacijske tehnologije pri pouku zgodovine ne bo nadomestila učitelja v razredu, ampak bo spremenila njegovo vlogo v razredu. V prihodnosti bodo učitelji zgodovine bolj kot posredovalci znanja in informacij, predvsem organizatorji, koordinatorji in nadzorovalci učenčevega dela.

1. Uvod

Uporaba informacijske tehnologije pri poučevanju zgodovine je še vedno v "zgodnjem otroštvu" in kljub temu, da se v nekaterih državah informacijska tehnologija pri pouku zgodovine precej uveljavlja, bo potrebno še kar nekaj let, dokler ne bo informacijska tehnologija v vsakdanjem poučevanju postala stalna praksa, se je leta 1998 zaključilo poročilo evropske konference učiteljev zgodovine na temo Informacijska tehnologija in njeno vključevanja v pouk zgodovine (Crijns, 1998).

Organizatorji omenjene konference so ob sodelovanju učiteljev iz vseh evropskih držav (slovenske učitelje zgodovine je zastopala avtorica prispevka) s pomočjo anketnega lističa uspeli zbrati tudi nekaj podatkov o opremljenosti evropskih šol z računalniki in o problemih, s katerimi so se srečevali (oziroma se še danes srečuje-

Review

UDC 372.893:371.68

DESCRIPTORS: teaching history, computers in education, education technology

ABSTRACT – According to the methodology of teaching history, information technology, which is characteristic of the information age, will have an important influence on teaching history. Information age requires students to acquire new skills and knowledge which should also become part of history lessons. In history lessons, information technology can help students to investigate the past actively, individually or in groups by using different sources to carry out enquiries, it can also help them to analyse, give arguments and reach their own conclusions. Information technology offers three different possibilities: the Internet, CD-ROMs and electronic mail. The application of information technology in teaching history will not substitute the teacher but will change his/her role. In the future, history teachers will not act as disseminators of knowledge but rather as organisers, co-ordinators and supervisors of students' work.

mo) učitelji zgodovine ob uvajanju informacijske tehnologije pri pouku zgodovine. Pri primerjavi podatkov je bila opazna razlika med evropskimi državami, saj so bile šole npr. v Veliki Britaniji, na Danskem in Finskem daleč najbolj opremljene z računalniki; v srednji skupini so bile Nizozemska, Belgija, Švica, Norveška, Francija, Portugalska, Slovenija, Estonija in moskovska regija v Rusiji; najslabše pa so bile z računalniki opremljene šole srednje in vzhodne Evrope (Belorusija, Romunija, Litva, Poljska). Različni so bili tudi podatki, ki so predstavili opremljenost zgodovinskih učilnic z računalniki, saj za mnoge države podatki sploh niso obstajali (Švica, Škotska, Hrvaška, Poljska, Slovenija), drugje je bil delež računalniško opremljenih učilnic zelo nizek (npr. 5% na Nizozemskem in v Nemčiji, 1% v Romuniji), v nekaterih državah pa nekoliko višji (npr. 30% na Slovaškem, 20% na Finskem in vsaj en računalnik v zgodovinski učilnici v Veliki Britaniji). V mnogih evropskih državah so učitelji v povprečju starostna skupina srednjih let.

Anketni lističi so potrdili splošno mnenje, da mlajši učitelji pogosteje uporabljajo računalnike in so zato bolje usposobljeni za njihovo uporabo pri pouku. Do enake ugotovitve sem prišla na podlagi kratke ankete, ki je bila izvedena na Gimnaziji Šentvid 12. septembra 2000 in v kateri je sodelovalo 56% vseh učiteljev gimnazije. Rezultati ankete so pokazali, da je od vseh oddanih anketnih lističev le 32% učiteljev na Gimnaziji Šentvid pri svojih pripravah na pouk uporabljalo tudi internet in CD-ROMe, pri čemer so bili to predvsem učitelji z delovnimi izkušnjami med 10 in 20 leti. Učitelji zgodovine so na omenjeni evropski konferenci morali tudi določiti največje probleme, s katerimi so se srečevali ob uvajanju informacijske tehnologije v poučevanju. Večina je pogršala več računalniške opreme in ustreznih računalniških programov za zgodovino, mnogi pa so si želeli organiziranega izobraževanja, kjer bi se naučili dela z računalnikom (Razpotnik, 1998).

Žal v Sloveniji dosedaj še ni bila izvedena širša raziskava o uporabi informacijske tehnologije oziroma multimedija pri pouku zgodovine. Je pa mag. Lavričeva objavila rezultate svoje raziskave o uporabi multimedijskih računalniških programov pri pouku na slovenskih gimnazijah, ki je potekala v šolskem letu 1996/97 in je zajela 955 dijakov. Raziskava je pokazala, da so bili dijaki v precejšnji meri seznanjeni z multimedijskimi računalniškimi programi (87,5%), vendar so podatke največkrat dobili od prijateljev ali v medijih, še najmanj pa v šoli. Po mnenju dijakov so bili multimedijski računalniški programi namenjeni pridobivanju novih informacij, oziroma učenju – v ta namen jih je uporabilo 79,5% anketiranih dijakov, 32% dijakov pa je menilo, da so programi bolj namenjeni igranju. Rezultati ankete so pokazali, da so dijaki pogosteje uporabljali programe zunaj pouka kot med poukom. Med poukom so dijaki programe uporabljali pri slovenskem, angleškem in nemškem jeziku, pri latinščini, zgodovini, geografiji, sociologiji, filozofiji, fiziki, kemiji, biologiji in matematiki; pri zgodovini so pridobivali informacije s pomočjo programa Zgodovinski časovni trak; pri vseh predmetih pa so uporabljali tudi različne splošne in specialne enciklopedije (Lavrič, 1999).

Podobno sliko uporabe računalnika pri dijaki sem dobila z anketo med dijaki tretjega letnika Gimnazije Šentvid v šolskem letu 2000/2001 (anketo je izpolnilo 85% dijakov). Dijaki tretjega letnika morajo izdelati seminarsko nalogo, za izdelavo katere lahko uporabijo različne vire informacij. V navedenem šolskem letu je kar 78% dijakov za izdelavo seminarske naloge uporabilo spletne strani na internetu, informacijo, ki jim jo je največkrat posredoval sošolec (41%) ali so jo našli v računalniški literaturi (30%). Pri izdelavi seminarske naloge s področja zgodovine pa so bile spletne strani na internetu vir informacij v 55% zgodovinskih nalogah.

Ob prej navedeni raziskavi se mi je zdel zanimiv zaključek avtorice raziskave, ki je menila, da bi učitelj moral tudi sam pregledati (računalniške programe), preden usmeri dijake na multimedijško izobraževanje z računalniškimi programi, da jih lahko usmerja in jim svetuje... Dijakom lahko učitelj, četudi jih ne uporabi pri šolskem delu, določene programe priporoči ali pa jih svetuje. Prizadeven učitelj, ki ga multimedijško izobraževanje zanima, bi lahko v okviru svojega predmeta izdelal katalog uporabnih multimedijških programov, ki jih lahko dijaki uporabljajo v šoli in doma (Lavrič, 1999, str. 172).

Anketa na Gimnaziji Šentvid je potrdila dejstvo, da dijaki redko dobijo informacijo o računalniškem viru informacij od učiteljev, saj je le 13% dijakov dobilo tovrstno informacijo od njih.

2. Informacijska tehnologija in njen vpliv na poučevanje zgodovine

V svojem prispevku, ki opisuje vpliv novih tehnologij na poučevanje zgodovine, uporabljam izraz informacijska tehnologija, čeprav se zelo pogosto uporablja tudi izraz multimedija, katere glavna značilnost je, da združuje različne medije (video, zvok, besedilo, animacije) in jih prikazuje s pomočjo računalnika. Za pouk je informacijska tehnologija zelo pomembna, saj prenaša informacije, zagotavlja primerno programsko okolje za učenje, omogoča ljudem, da kreativno uporabljajo računalnik brez posebnega predznanja in programiranja (Lavrič, 1999).

Učitelji multimedijske računalniške programe (npr. prosojnice programa Power Point) vključujejo v pouk zgodovine predvsem kot frontalno demonstracijo učencem s pomočjo računalniškega projektorja. Zelo redko se pri pouku zgodovine uporablja individualno delo učencev z računalnikom. Individualno računalnik uporabljajo predvsem učenci ob samostojnem delu, kot je npr. izdelava seminarskih nalog, kar je pokazala že omenjena anketa na Gimnaziji Šentvid.

Učitelji, ki se odločajo za izvajanje učne ure pri pouku zgodovine s pomočjo računalnika, ugotavljajo, da je pot še precej neznan predvsem v pogledu metodično-didaktične priprave učne ure in navodil za delo z računalnikom, ker še ni bilo izdelanih programov za pouk zgodovine (Goričanec, 2000, str. 13). L. Goričanec je opozorila na več problemov, ki se pojavljajo pri uporabi računalnika pri

pouku zgodovine, kot na primer razlika med hitrimi in počasnimi učenci, razlike v predznanju in interesu za samoizobraževanje ter sposobnostih učencev, kar jo je navsezadnje pripeljalo do vprašanja, ali mora biti računalniški pouk obvezno diferenciran.

Informacijska tehnologija je značilnost nove dobe, ki jo danes imenujemo informacijska doba in ki jo lahko opišemo s štirimi značilnostmi, ki bodo po mnenju evropskih didaktikov zgodovine imele tudi velik vpliv na poučevanje zgodovine:

- *postindustrijska družba*, v kateri bo večina del zahtevala sposobnosti rokovanja z informacijami in bo zato od dijakov terjala ustrezno izobrazbo za delo z računalnikom, sposobnost dijakov analizirati in argumentirati ter avtonomno razmišljati ("v prihodnosti bo zmogel tisti, ki bo iznajdljiv"). Od učiteljev zgodovine se ob tem pričakuje, da bodo učencem postavljali vprašanja in naloge, ki jih bodo silila k razmišljanju;
- *digitalna revolucija*, ki bo zahtevala povezovanje poučevanja zgodovine z računalnikom, posledica česar bo predvsem uporaba medija kot dokaza (računalniški dostopi do arhivskih, galerijskih in muzejskih zbirk);
- *globalizacija*, ki na poučevanje zgodovine vpliva tako, da prinaša več vsebin o socialni, družbeni in kulturni zgodovini, učencem pa s tem omogoči poglobljen pogled na določeno temo in zgodovinsko ozadje družbenih dogajanj (močna elementa globalizacije sta internet in elektronska pošta);
- *naraščajoča individualnost* bo zmanjšala vlogo nacionalne države in zgodovine, zato pa bo prinesla mešanico individualnih, lokalnih in nacionalnih zgodovin, hkrati pa naj bi postala most med zgodovinami različnih narodov (History education, information technology, education and the future, 1998).

Zaradi potreb informacijske dobe morajo dijaki pridobiti nove spretnosti in znanje, pri čemer jim pouk zgodovine lahko pomaga. V zadnjih dvajsetih letih je namreč poučevanje zgodovine postalo predvsem vodenje dijakov, da si pridobijo različne veščine in znanje: dijake spodbuja, da samostojno raziskujejo preteklost z uporabo različnih virov informacij, uporabljajo primarne vire, sprašujejo, analizirajo, argumentirajo in prihajajo do lastnih zaključkov. Učitelji naj bi pri tem dijakom pomagali, da se soočijo z dejstvi, dokazi, vzroki in spremembami v preteklosti.

Informacijska tehnologija pomaga dijakom, ob vodstvu učitelja, pridobiti vse navedene veščine: veliko število informacij v prihodnosti bo od državljanov zahtevalo samostojno delo, sposobnost analiziranja, argumentiranja in preverjanja, sposobnost obdelovanja različnih virov informacij in njihovo kritično vrednotenje. Seveda pa to pomeni, da bodo tudi učitelji morali uporabljati internet in elektronsko pošto za svoje individualno delo ter tudi tako dijakom pomagali raziskovati stereotipe in mite o preteklosti. Kajti razvijanje omenjenih spretnosti pri dijaki zahteva dobre učitelje.

Informacijska tehnologija vsekakor spodbuja sodoben način poučevanja zgodovine, zgodovina na drugi strani pa lahko pomaga razvijati kritičnost, ki je potrebna za uspešno uporabo informacijskih tehnologij. Skupaj torej, informacijska tehnologija in zgodovina, lahko ustvarita informiranega državljana in kritičnega bralca, ki zna informacijo pretvoriti v znanje (The changing nature of history teaching, 1998).

Poleg tega je uporaba računalnika za dijake močna motivacijska spodbuda, da preučujejo preteklost, saj lahko uporabljajo računalnik doma in ob domačem delu urijo spretnosti v pismenosti, ob delu z računalnikom pa tudi razvijajo sposobnosti komunikacije in sposobnosti za individualno in skupinsko delo.

Informacijska in komunikacijska tehnologija učencem in raziskovalcem zgodovine ponujata on-line dostop do arhivov, originalnih dokumentov in različnih interpretacij teh virov. Učencem ta tehnologija ponuja tudi uporabo različnih zgoščenk in možnosti stikov s strokovnjaki širom po svetu. Vse skupaj tvori pomembno ponudbo informacij, primernih za uporabo pri poučevanju zgodovine. Učenci imajo tako, zahvaljujoč informacijski tehnologiji, možnost spoznati različna dejstva, situacije in vire ter s tem dobiti pogled z različnih zornih kotov na isto zgodovinsko dejstvo (The challenges of the information and communication technologies facing history teaching, 1999, str. 23). Pri poučevanju zgodovine, kjer učitelj uporablja informacijsko tehnologijo, zaradi soočanja z različnimi pogledi v interpretaciji zgodovine tako ne obstaja le ena zgodovinska razlaga, temveč učenci spoznajo, da obstaja več zgodovinskih razlag.

V glavnem ponuja informacijska tehnologija pri pouku zgodovine tri možnosti: internet, zgoščenka in elektronska pošta (Hogg, 1998).

Internet je vir, ki ponuja ogromno informacij, pogosto pa je pod vprašajem njihova avtentičnost in verodostojnost. Ker lahko svojo spletno stran odpre vsakdo, so mnoge informacije nezanesljive in dvomljive. Pogostno in poznano ime nosilca spletne strani zagostavlja tudi večjo zanesljivost informacij (npr. spletne strani muzeja Louvre, Britanskega muzeja, Kongresne knjižnice ali institucij kot npr. Evropska unija, Svet Evrope, so povsem zanesljive). Mnoge strani pa imajo dvomljivo poreklo in izražajo politične ali socialne predsodke, ki so lahko provokativni ali pa celo kriminalni. Prav tako imajo lahko določeno sporočilo tudi strani vladnih organov, političnih strank in mednarodnih organizacij. Po mnenju Hansa Almgrena za učitelja zgodovine ni velike razlike med prebiranjem knjig in interneta, saj oba medija nudita mnogo informacij. Razlika je v tem, da internet poleg knjižnice ponuja tudi komercialno ponudbo in vse mogoče neumnosti (Almgren, 1998).

Vse navedeno narekuje, da moramo kot učitelji pri uporabi interneta vedno imeti vključeno "anteno" za informacije, ki so netočne ali neobjektivne in nanje opozoriti dijake. Že omenjena anketa dijakov tretjega letnika na Gimnaziji Šentvid je pokazala, da dijaki še niso dovolj kritični do informacij, ki so dostopne na spletnih

straneh interneta, saj je le 28% dijakov uporabilo več spletnih strani, ker niso zaupali le enemu naslovu in so želeli preveriti dvomljiv podatek.

Da bi spodbujali kritičnost dijakov, je potrebno ob delu z internetnimi informacijami kot tudi sicer z vsemi informacijami, navajati dijake, da si postavijo naslednja vprašanja:

- Kdo je napisal določen vir?
- Kaj je bil namen pisca vira?
- Za koga je bil vir napisan?
- Kdaj je bil vir izdan/objavljen?
- Kaj je bil motiv za izdajo/objavo vira?
- Kako zanesljiv je določen vir informacij?

V prihodnosti bo na internetu dostopnih tudi vedno več strokovnih revij in arhivskih zbirk, kar pomeni, da se bo uporaba internetnih strani pri raziskovalcih, učiteljih in učencih še povečala.

Finski učitelji zgodovine so na konferenci v Helsinkih predlagali naslednje načine dela z internetom pri pouku zgodovine:

- učitelj dijakom posreduje določeno število naslovov spletnih strani, da poiščejo določeno informacijo,
- uporaba simulacije na internetu,
- dijaki sami določijo informacije, do katerih želijo priti na spletnih straneh ter sami organizirajo iskanje teh informacij,
- učitelj izpostavi nalogo z določenim problemom, ki ga je potrebno rešiti na določeni spletni strani,
- dijaki izmenjujejo informacije v sodelovanju z drugo šolo (Information technology applications and the teaching the history classroom, 1998).

Zgoščenka (CD-ROM) je multimedijski vir, ki predstavlja določeno zbirko podatkov (teksti, pisma, skice, fotografije, slike, video), ki jo lahko predstavljamo interaktivno skozi vprašanja, simulacije ali audio-vizualno predstavitev. Največ zgoščenk – enciklopedij z zgodovinsko vsebino, je bilo izdanih v angleškem jeziku, nekaj pa tudi v francoskem. V obliki zgoščenk pa je predstavljenih tudi mnogo zgodovinskih atlasov, muzejskih zbirk, slikovnih zbirk ipd. Za učitelje zgodovine so pogosto uporabne tudi računalniške igre z zgodovinsko vsebino ter simulacije, ki so seveda prvenstveno namenjene igranju.

Elektronska pošta (E-mail) se lahko – ob individualni rabi za dopisovanje – uporablja tudi za medšolske aktivnosti in v raziskovalne namene. Šole namreč, ki so vključene v mednarodne projekte, lahko zelo aktivno sodelujejo preko elektronske pošte. Kar nekaj izkušenj že imajo učitelji zgodovine v zahodni Evropi, katerih učenci so s sovrstniki v drugih državah komunicirali s pomočjo elektronske pošte (Edding, 1998). Tudi mnoge internetne strani ponujajo možnost izmenjave mnenj z elektronsko pošto.

3. Informacijska tehnologija in prihodnost pouka zgodovine

Čeprav mnogi učitelji veliko pričakujejo od uvedbe računalnika pri pouku zgodovine, še vedno obstaja mnogo ovir, ki preprečujejo uspešno uveljavitev informacijske tehnologije pri pouku zgodovine:

- neustrezna opremljenost oziroma neopremljenost učilnic za zgodovino (ocenjujem, da je odstotek učiteljev zgodovine, ki imajo v svojih učilnicah multimedijski računalnik, zelo nizek, vendar pa točnega podatka ni mogoče dobiti);
- pomanjkanje primernih multimedijskih računalniških programov za pouk zgodovine (večina programov na slovenskem tržišču je v angleškem jeziku, v slovenskem sta dostopni le dve zgoščenki Zgodovinski časovni trak in Emona, ter spletna stran družbe DZS/družboslovje) – za mnoge učitelje in dijake je uporaba zgoščenk v tujem jeziku problem;
- neusposobljenost učiteljev za uporabo multimedijskih računalniških programov, tudi nepoznavanje teh programov;
- uporaba informacijske tehnologije pri pouku zahteva razpoložljiv čas, kar pa je v situaciji, ko učitelji želijo predelati čimveč tem iz učnega načrta, lahko problem.

Mnogi verjamejo, da bo imela uporaba informacijske tehnologije pri pouku zgodovine velike posledice. John Simkin je celo prepričan, da se bo situacija v razredu v nekaj letih popolnoma spremenila, saj naj bi internet odločilno vplival na tradicionalni model poučevanja, ki je obstajal več kot tisoč let (Simkin, 2000). Uporaba informacijske tehnologije pri pouku zgodovine zahteva namreč od učiteljev, da se soočijo z novimi metodami poučevanja zgodovine, kajti uporaba računalnika pri pouku pogosto vključuje skupinsko delo, aktivne metode dela in samostojno delo učencev. Tudi Ljubica Goričanec je pri načrtovanju učnih ur za računalniški pouk pri pouku zgodovine ugotovila, da "ta spremeni učiteljev način dela, kar pomeni, da mora biti drugačna tudi učna priprava. Vsebovati mora jasna navodila in dejavnosti, ki jih učenci rešujejo med učno uro. Učitelj in učenec se najdeta v novem odnosu in položaju" (Goričanec, 2000, str. 13).

Mnogi učitelji se zaradi tovrstnih sprememb bojijo, da bodo kot posredovalci informacij in varuhi določenih vrednot izgubili pomen in avtoriteto. Problem strahu in odpora učiteljev pred navedeno spremembo v poučevanju bi po mnenju Johna Simkina lahko rešila dobro načrtovana strategija, ki bi vključevala izobraževanje učiteljev in podporo okolja učiteljem, pri čemer je zelo pomembna tudi vloga Vlade in šolskih oblasti (Simkin, 2000). Vendar uporaba interneta pri pouku zgodovine ne bo nadomestila učitelja v razredu, ampak bo spremenila njegovo vlogo v njem. V prihodnosti bodo učitelji zgodovine bolj kot posredovalci znanja in informacij predvsem organizatorji, koordinatorji in nadzorovalci učenčevega dela.

Torej daje uporaba informacijske tehnologije učitelju v razredu celo pomembnejšo vlogo, kot jo je imel prej: dostop do neomejene količine informacij zahteva dobro vodstvo s strani izkušenih pedagogov.

Da pa bi učitelji zgodovine znali izkoristiti možnosti, ki jim jih ponuja informacijska tehnologija, bi morali:

- razumeti, da informacijska tehnologija ne bo nadomestila učitelja v razredu, ampak lahko spodbudi interes učencev za zgodovino;
- poskušati v svojem poučevanju v razredu spodbujati samostojno učenje dijakov;
- spodbujati in razvijati učenčevo kritično razmišljanje, da bi le ti uporabljali informacijske tehnologije in njihove informacije učinkovito in kritično;
- spoznavati računalniške multimedijske programe in razumeti, kako jim lahko pomagajo pri poučevanju zgodovine.

LITERATURA

1. Almgren, H.: How might IT help learning history?, V: <http://zetzone.runet.com/example6.html> (20.11.1998), Ponudnik zetzone.runet.com je posrednik uradne spletne strani organizacije Euroclio – evropskega združenja učiteljev zgodovine.
2. Crijins, H.: Survey on the use of ICT in History Education In Europe, V: <http://zetzone.runet.com/huibconc.html> (20.11.1998).
3. Edding, E.: E-mail in history teaching, V: <http://zetzone.runet.com/mailteach.html> (27.11.1998).
4. Goričanec, L.: Razmišljanje o uporabi računalnika pri pouku zgodovine, Zgodovina v šoli, 9, št. 3-4/2000, str. 13-15.
5. History education, information technology, education and the future, V: <http://zetzone.runet.com/intr.html> (20.11.1998).
6. Hogg, D.: Information and Communications Technology in the Teaching of History, V: <http://zetzone.runet.com/hogg.html> (20.11.1998).
7. Information Technology Applications and the History Classroom, V: <http://zetzone.runet.com/apple.html> (20.11.1998).
8. Lavrič, A.: Raziskava o uporabi multimedijskih računalniških programov, Pedagoška obzorja, 14, št. 5/1999.
9. Razpotnik, J.: Poučevanje zgodovine in informacijska tehnologija, Zgodovina v šoli, 7, št. 4/1998, str. 84-87.
10. Simkin, J.: The Internet Revolution, V: http://www.eun.org/vs/history/internet_revolution.html (11.1.2001), spletna stran www.eun.org je uradna spletna stran Evropske unije.
11. The challenges of the information and communication technologies facing history teaching, Council of Europe, Strasbourg, 1999.
12. The changing nature of history teaching, V: <http://zetzone.runet.com/intr.html> (20.11.1998).

Mag. Jelka Razpotnik (1969), zaposlena na Gimnaziji Šentvid.

Naslov: Celovška cesta 269, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: 386 01 51 81 656

E-mail: jelka.razpotnik2@guest.arnes.si

Šolska kazen v 19. in 20. stoletju

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.5

DESKRIPTORJI: šolska kazen, zgodovinski pregled, razredna stopnja osnovne šole, učenci, učitelji

POVZETEK – V prispevku predstavljamo vrste in načine izvajanja šolske kazni v 19. in 20. stoletju. Ugotovili smo pomemben vpliv družbenega sistema na način kaznovanja in vrsto prevladujoče kazni. Za vsako obdobje so značilne drugačne kazni, saj se je najpogosteje rabljena kazen spreminjala in tako prešla od krute telesne kazni v administrativno in demokratično usmerjene kazni.

Empirično smo preučili obstoječe stanje na področju šolskega kaznovanja, preučili razlike v mnenjih o šolski kazni in izvrševanju le-te med učenci 4. razredov in učitelji razredne stopnje osnovne šole. Rezultati so pokazali, da večina učencev meni, da šolska kazen mora obstajati. Večina učiteljev pa je prepričanih, da šolska pravila nudijo dovolj možnosti za nemoten potek pouka.

Original scientific paper

UDC 371.5

DESCRIPTORS: school punitive measures, historical review, lower primary level, students, teachers

ABSTRACT – The article presents kinds and ways of school punishment in the 19th and 20th century. Through history, the societal system played an important role in the manner and kind of predominating punitive measures. Each period is characterised by different measures. The most frequently applied punishment changed from being a cruel physical measure to an administrative and democratically oriented one.

An empirical study was carried out to determine the present situation as regards school punishment. We analysed the opinions about punishment and its actual application as it pertains to the 4th graders and teachers of the lower primary level. The results show that the majority of students are convinced that school punishment must exist. The majority of teachers, however, believes that school rules provide sufficient possibilities for undisturbed school instruction.

1. Uvod

Pojma kazen in kaznovanje sta v literaturi definirana različno.

Gašič Pavišič (1988, str. 20) opredeljuje kaznovanje kot smiselno in namerno dajanje negativnih podkrepitev, ki so namenjene otrokovemu nezaželenemu obnašanju in se izvajajo s ciljem, da bi se zmanjšala verjetnost ponovnega javljanja tega obnašanja.

V Pedagoškem rečniku (1967, str. 421) je kazen definirana kot vzgojno sredstvo, ki se uporabi takrat, ko otrok prekrši norme družbenega obnašanja ali ne izvrši zahtev vzgojitelja. Pomen kazni je torej v tem, da se na pedagoški način razreši konflikt med kolektivom in posameznikom, ki je prekršil pravila družbenega obnašanja.

Kazen v vzgoji (punishment in education, reproof, Strafen in der Erziehung...) je pedagoško sredstvo za discipliniranje obnašanja in delovanja tistih, ki jih vzgajamo (Pedagoška enciklopedija 1, 1989, str. 382-383).

M. Cencič (1986, str. 147) meni, da je kazen iz pedagoškega vidika najznačilnejše sredstvo metode preprečevanja. To je skrajno sredstvo, ki ga uporabljamo, ko ostala sredstva odpovedo, da učenca prisilimo, da dosežemo svoj namen, da nekaj ukrenemo zoper kršitev norm ali opravljeno škodo. Opozarja na dvomljivo vrednost kazni, ki izhaja iz samega bistva vzgoje. Vzgoja je humaniziranje in plemenitenje mladega človeka, v kazni pa ni nič plemenitega.

Zelo pomembno je, da otrok razume bistvo nepravilnega in škodljivega dejanja ter se mu ne izogne zaradi strahu pred kaznijo, temveč zaradi vesti in moralnega prepričanja.

Kaznovanje je torej psihološko-pedagoški proces, ki približuje otroško obnašanje k pravilom, ki uravnavajo odnose v širši ali ožji družbeni skupnosti (Gašič Pavišič 1988, str. 9).

Pogled na kazen se je skozi stoletja spreminjal. V prvi polovici 19. stoletja je bila v šoli prisotna telesna kazen. Otroci so bili pogosto tepeni, saj je bil tepež legitimna in kar naprej svetovana metoda vzgoje. Starši in učitelji so otroke redkokdaj topli z roko. Ponavadi so si pomagali z za to pripravljenim orodjem. Viri navajajo najrazličnejše leskovke, brezovke, štaberle, jermene, biče, pa tudi najrazličnejša domača orodja kot so kuhalnice, burkle, metle, loparje, vrvi, kneftre, pasove, ravnila, verige, lopate, rovnice, za kaznovanje pa so prav prišli tudi škornji in raznovrstni kosi pohištva.

Čeprav je bil čas sredi 19. stoletja telesni kazni naklonjen, pa zagovorniki telesne kazni niso priporočali surovega pretepanja. Veljalo je, da "šiba strahovalka otroku hudobijo iz srca spodi, pa se ne sme za tramom posušiti, zakaj suha šiba se rada zlomi in malo pomaga; za potrebo mora peti, toda modro in po pameti". (Slomšek, 1924, str. 171)

Glede izvajanja telesne kazni so se izoblikovala nekakšna pravila ali omejitve, ki so skozi vse stoletje ostala v glavnem nespremenjena: ne pretepaj premočno in tudi ne prepogosto, ne tepi v togoti ali besu, temveč hladno in neprizadeto, tepi jih predvsem, dokler so še majhni (Pušar, 1982).

Obstajala je miselnost, da otroci zaradi telesnega kaznovanja nič manj ne spoštujejo staršev in učiteljev, pomembno je le, da jih tepejo iz ljubezni, ne pa v divji togoti. Kadar se kazen opravi v takšnem hladnokrvnem ozračju, ni prav nič žaljiva in torej sploh ne velja.

Ob telesni kazni pa so v tem času pogosto uporabljali tudi naslednje kazni: pridržanje otroka po pouku, sedenje v sramotilni klopi, vpis v črno knjigo, razstava slabih učenčevih šolskih izdelkov (Schmidt, 1988).

V drugi polovici 19. stoletja je začelo naraščati število šol, saj je bil leta 1869 sprejet zakon o obvezni šoli. Naraščati je začelo tudi število učiteljev. Šola je dobila pomemben vpliv na življenje otrok, ker jih je iztrgala delu. Otroci so prihajali k pouku pogosto slabo oblečeni, prezebli, umazani in smrdljivi. Vendar pa otroci k pouku niso radi prihajali, saj je bilo življenje med šolskimi zidovi prepolno različnih oblik trpinčenja. Nekatere zasramovalne kazni (prenašanje osla, pretepanje po goli zadnjici) so se umaknile iz šole, učitelji so opustili najbolj surova orodja (korabače, biče, gajžle), tako da posledice kaznovanja niso bile več krvave. Namesto teh so pogosto uporabljali tanjše ali debelejšje palice. Pretepanje s šibo je bilo sicer manj boleče, zastraševalni učinek pa nič manjši. Pogosto je veljalo naslednje: "Vidite otroci, česar vam jaz ne bom mogel vbiti v glavo, bo morala pa tale. Pri tem zamahne po zraku na levo in desno in od zgoraj navzdol, da je bilo dobro slišati žvižganje". (Alešovec, 1973, str. 31)

Najpogostejše telesne kazni v tem času so bile: klofutanje, lasanje in nategovanje ušes ter udarci z ravnalom.

Ob telesni kazni pa so bili otroci deležni številnih psov, zaničljivih in hudobnih opazk, drobnih poniževanj in omalovaževanj, nešteti krivic, ki so na prvi pogled bile malenkostne v primerjavi s surovimi udarci. Vendar so te malenkosti prav tako bolele.

Da se je telesna kazen izvajala v tolikšni meri, lahko pripišemo dejstvu, da so se tedanja družbeno-moralna merila in pravila ravnala oziroma podrejala krščanstvu ter konzervativnemu družbenemu sistemu, katerega cilj je bil podrejenost ljudi, mišljenja in delovanja.

Iz prvih let 20. stoletja lahko najdemo spodbudnejše zapise, ki pričajo o tem, da so se vsaj nekateri učitelji zavedali, da telesna kazen ni primerna in so bili pristaši bolj humanih metod. O tem priča tudi naslednji spomin: "Nič ni pomagalo, ne lepa ne stroga beseda. Morda bi pomagala telesna kazen, toda kot vneti pristašnji vzgojnih načel E. Keyeve mi še na misel ni prišlo, da bi se zatekala k takim metodam." (Hočevan, 1969, str. 52)

Ugotovimo lahko, da je bila ob prelomu stoletja telesna kazen še vedno prisotna med učitelji. A sčasoma so se začele pojavljati nekatere spremembe v prid učencev. Učitelji so namreč vse bolj opuščali telesno kaznovanje učencev.

Septembra 1941 so nacisti na Štajerskem in na Gorenjskem strogo prepovedali slovensko govorico tudi med odmori. Kršilce so nemški učitelji, ki pogosto niso imeli ustrezne izobrazbe, hudo telesno kaznovali.

Telesna kazen, ki so jo napredni slovenski učitelji v času med obema svetovnima vojnama vneto izrinjali iz naših šol, se je pod nacisti nesluteno razbohotila. Torej, učenci niso bili v prvi vrsti kaznovani zaradi nediscipline kot v prejšnjih obdobjih, temveč zaradi uporabe materne jezika. Hoteli ali ne, so se morali naučiti nemškega jezika. Poleg telesne kazni, ki so je bili deležni slovenski učenci v tem obdobju,

se je nad njimi izvajala tudi verbalna kazen. Na dnevnem redu so bili sramotilni izrazi, kot so: srbska svinja, srbski pes... (Ciperle, Vovko, 1987)

Kot odgovor na okupatorjevo raznarodovalno politiko je narodnoosvobodilno gibanje ustanavljalo svoje partizanske slovenske šole. Le-te so nastajale ob osvoboditvi posameznih krajev, kjer so nadomestile okupatorjeve šole. Pouk je vodil partizanski učitelj, delo pa je bilo osredotočeno na jezikovni pouk, branje slovenskih knjig, letakov in propagandnega gradiva. Pisnih poročil o kaznovanju v obdobju partizanskih šol nismo zasledili.

Osvoboditev leta 1945 je na šolskem področju pomenila nadaljevanje razvoja, ki ga je šolstvo doživelo med NOB. Tega leta sprejeti odlok o organizaciji osnovnih in srednjih šol je med drugim vseboval tudi ločitev cerkve od države. Podržavili so tudi zasebne šole, ki so bile v upravljanju cerkvenih redov. S tem se je začel vedno večji vpliv oblasti na šolstvo in vse druge organizacije.

Socialistični režim je nasprotoval nasilju in bil proti uporabi telesne kazni v vzgoji, kar je bilo v skladu s spoštovanjem osebnosti delovnega človeka. Vendar pa telesna kazen ni bila povsem odpravljena (postala je blažja), na kar nas opozarjajo rezultati Strmčnikove (1965) raziskave. Najpogostejše rabljene kazni v tem času so bile upravno-administrativne (vpis v dnevnik, ukor, znižanje ocene iz vedenja, premestitev učenca v paralelni razred ali na sosednjo šolo), kazni profanacije in moralno obsojajoče kazni. Vendar pa je Pravilnik o načinu izvrševanja pravic in dolžnosti učencev v osnovni šoli (Zakoni in pravilniki, str. 51-52) dovoljeval le upravno-administrativne kazni; prepovedane pa so bile žalitve učencev, telesne in denarne kazni.

Prisotnost kazni je bila odvisna od okolja, v katerem je bila šola, od učitelja in njegovih strokovnih pogledov ter od starosti učencev.

V začetku devetdesetih let 20. stoletja se je v Sloveniji pojavila parlamentarna demokracija in večstrankarski sistem, kar je pomembno vplivalo tudi na položaj učencev v šoli.

Ministrstvo za šolstvo in šport je izdalo knjižico Šolska pravila, v kateri so zapisane pravice in dolžnosti učencev, učiteljev in staršev. Opozoriti je potrebno na to, da učenec, ki ne izpolnjuje svojih dolžnosti, krši šolska pravila. Učencu, ki pa krši šolska pravila, se lahko dodeli vzgojni ukrep, ki ga določa pravilnik (Šolska pravila, 1996, str. 15-16).

Iz Šolskih pravil je razvidno, da se vzgojni ukrepi izvajajo počasneje, z večjim razmislekom in z natančnejšimi dokazili, kot so se v prejšnjih obdobjih. Dovoljenih vzgojnih ukrepov je tudi bistveno manj. Učitelj ima v primerjavi s prejšnjimi obdobji manj pravic, saj lahko le o treh vzgojnih ukrepih odloča sam, o ostalih odloča skupaj z učiteljskim zborom in ravnateljem. Učenec ima več pravic in je obravnavan bolj humano, kar je odraz demokracije. Na položaj učencev v šoli je vplivala tudi Konvencija o otrokovih pravicah, ki se zavzema za boljše preživetje otroštva na čim več področjih in prepoveduje (telesno) kaznovanje.

Ugotavljamo, da je družbeni sistem vplival na način kaznovanja in vrsto prevladujočih kazni. Kazni so se skozi zgodovino torej spreminjale in prehajale od krutih telesnih preko administrativnih do demokratično usmerjenih kazni.

2. Oprelitev raziskovalnega problema

Pri načrtovanju raziskovalnega dela smo izhajali iz predpostavke, da je šolska kazen prisotna na naših osnovnih šolah. Zato smo želeli preučiti obstoječe stanje na področju šolskega kaznovanja, in opozoriti na razlike v mnenjih o šolski kazni in izvrševanju le-te med učenci in učitelji razredne stopnje.

3. Metodologija

3.1. Raziskovalna metoda

Pri preučevanju smo uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja.

3.2. Oprelitev vzorca

V vzorec smo vključili učence četrtilh razredov osnovnih šol v Pomurju (Gornja Radgona, Sveti Jurij ob Ščavnici in Kapela) in učitelje razredne stopnje iz omenjenih šol. V raziskavi smo uporabili priložnostno neslučajnostno vzorčenje, saj smo izbrali osnovno šolo, ki nam je bila najbolj dostopna.

Zajeli smo 110 učencev 4. razredov omenjenih osnovnih šol in 30 učiteljev razrednega pouka. Uporabili smo 105 anketnih vprašalnikov za učence in 19 anketnih vprašalnikov za učitelje.

Glede na spol je bila anketirana skupina učencev dokaj izenačena, saj je bilo v raziskavo vključenih 54 (51,5%) deklic in 51 (48,5%) dečkov. V preteklem šolskem letu je bilo 79 (75,3%) anketiranih učencev odličnih ali prav dobrih, 21 (20,0%) dobrih in 5 (4,7%) učencev zadostnih. V učnem uspehu ni bilo pomembnih razlik med dečki in deklicami.

V raziskavi je sodelovalo 19 učiteljic, od katerih jih ima 5 (26,3) srednješolsko izobrazbo in 14 (73,7%) višješolsko izobrazbo. Anketirane učiteljice imajo ustrezno prakso, saj 3 (15,8%) učiteljice poučujejo do 10 let, 9 (47,3%) učiteljic poučuje 11-20 let, 1 (5,3%) učiteljica 21-30 let in 6 (31,6%) učiteljic poučuje od 31-35 let.

Anketiranje je bilo izvedeno meseca maja leta 2000 na osnovnih šolah Gornja Radgona, Sveti Jurij ob Ščavnici in Kapela. Anketiranje učencev je bilo skupno in vodeno, anketiranje učiteljev pa individualno in nevodeno.

Rezultate vprašanj zaprtega tipa smo prikazali v obliki tabel, navedli absolutne in odstotne frekvence in temu tipu vprašanj ustrezne statistične parametre. Pri odgovorih na vprašanja odprtega tipa smo izvedli kategorizacijo in signiranje.

3.3. Merski instrumenti

Anketna vprašalnica sta vključevala vprašanja o objektivnih dejstvih (spol, učni uspeh, stopnja izobrazbe, število let poučevanja), učenčevem razumevanju šolske kazni, pogostnosti kaznovanja, vrstah kazni, učiteljevem odnosu do kazni, o vedenju učencev po kazni. Anketna vprašalnica sta imela ustrezne merske karakteristike.

4. Rezultati in interpretacija

Čeprav v literaturi ne srečamo več termina šolska kazen, temveč vzgojni ukrep, pa učenci in učitelji v glavnem uporabljajo besedno zvezo šolska kazen. Večini učencev pomeni šolska kazen opomin (27 oz. 49,9% učencev) in vpis v dnevnik (15 oz. 27,7% učencev).

Najpogostejša kazen, ki jo izvaja učiteljica, je po mnenju učencev (48,6%) opomin. Vendar je potrebno opozoriti, da v tem primeru ne gre za to, da razrednik pokliče učenca na pogovor in mu izreče ustni opomin (Šolska pravila, 1996, str. 17), temveč za to, da učitelj učenca opozori, naj se ustrezno obnaša. Ob opominu se po mnenju učencev pojavljajo še vpis v dnevnik (16,2%), zmerjanje in vpitje (20,0%), slaba ocena (7,6%) in zaušnice oz. udarci (7,6%).

Dejstvo, da je "kaznovanje" v šolah prisotno, potrjujejo tudi rezultati, saj je 23 (21,9%) učencev priznalo, da so bili v tekočem šolskem letu že kaznovani. Učenci menijo, da so bili kaznovani predvsem zato, ker niso bili pridni. Pridnost za učence pomeni upoštevanje šolskih pravil in izpolnjevanje učnih obveznosti. Krivde torej ne prenašajo na učiteljice.

Večina kaznovanih je bila dečkov (35,3% dečkov, 9,3% deklic). Torej so dečki še vedno pogostejše kaznovani kot deklice, kar je bilo značilno tudi za prejšnja obdobja. Večina učiteljev (89,5%) in učencev (75,2%) je mnenja, da učitelji pogostejše kaznujejo posameznika, kot celoten razred. Mnenja o času izvedbe obljubljenega kazni se razlikujejo, saj 42,9% učencev meni, da učiteljica kaznuje takoj, večina učiteljev (57,9%) pa trdi, da kaznujejo po premisleku.

Več kot 90% učencev bi se za storjeno napako opravičili in tudi učitelji so zelo pogosto pripravljeni poslušati opravičila učencev. Tretjina učencev bi se opravičila zato, ker se napake zaveda, tretjina pa samo zato, da bi se izognila kazni. V zadnjem primeru opravičilo po našem mnenju nima nobenega učinka, kajti s tem načinom začnejo učenci izrabljati opravičilo v svojo korist.

V primeru, da učenci naredijo napako ali kršijo pravila in za to izve učiteljica, jih je (79,1%) najbolj strah tega, da bodo to izvedeli njihovi starši. Nekatere učence (67,6%) je v takem primeru sram pred drugimi sošolci, nekateri učenci (49,5%) pa se bojijo izgubiti ugled pri učitelju.

Rezultati so pokazali, da je izrekanje vzgojnih ukrepov učinkovito, saj 94,3% učencev meni, da napako popravi in se trudi, učitelji (84,2%) pa menijo, da se učenci pogosto po tem umirijo. Učitelji navajajo tudi stranske učinke izrekanja vzgojnih ukrepov, saj se začnejo učenci lagati. Nekateri učenci delajo prav nasprotno, kot se od njih zahteva. Raziskava je pokazala, da so to predvsem po uspehu slabši učenci (dobri in zadostni).

Čeprav se učenci bojijo posledic kaznovanja in so se za storjene napake pripravljani opravičiti, pa le 3 (2,8%) učenci menijo, da kazen v šoli sploh ni potrebna. Najpogosteje se učitelji odločajo za kaznovanje takrat, ko učenci ne izpolnjujejo šolskih obveznosti (52,6%) ali ko ne spoštujejo pravil hišnega reda (26,3%).

K pogosti odločitvi za izrek vzgojnega ukrepa oz. kazni pa prispeva po mnenju učiteljic pomanjkanje potrpežljivosti in prepričanje, da je kazen vzgojna in da s pogovorom ničesar ne dosežejo.

Čeprav 5 (26,3%) učiteljic meni, da se le redko odločajo za telesno kazen, pa jih je 6 (31,6%) mnenja, da bi bila telesna kazen učinkovito vzgojno sredstvo in to takrat, ko ne pomagajo ostala vzgojna sredstva. Večina učiteljic (73,7%) je mnenja, da jim šolska pravila nudijo dovolj možnosti za nemoten potek pouka. Učiteljice (26,3%), ki menijo, da temu ni tako, poudarjajo, da imajo učenci preveč pravic in premalo dolžnosti.

5. Sklep

Rezultati raziskovalnega dela nas opozarjajo, da je kazen v šoli še vedno prisotna. Učenci menijo, da so bili kaznovani predvsem zato, ker niso spoštovali šolskih pravil. Krivde za kazen ne prenašajo na učiteljice.

Dečki so pogosteje kaznovani kot deklice, kar je bilo značilno tudi za prejšnja obdobja. Kazen si zaslužijo po mnenju učencev tisti posamezniki, ki se pretepajo v šoli in tisti, ki ponarejajo podpise staršev.

Učenci so se učiteljem pripravljani opravičiti za storjene napake, učitelji pa so tudi pogosto pripravljani poslušati opravičila učencev.

Učence, ki kršijo šolska pravila, je najbolj strah tega, da bodo to izvedeli njihovi starši, da bodo izgubili ugled pred sošolci in učiteljico. Naši podatki se ujemajo z rezultati Strmčnikove (1965) raziskave, kjer so učenci ob kazni prav tako doživljali

strah in sramoto pred starši in sošolci, v veliki meri pa je bil prisoten strah, da bi izgubili ugled pri učiteljici.

LITERATURA

1. Alešovec, J.: Kako sem se jaz likal, Prešernova družba, Ljubljana, 1973.
2. Ciperle, J., Vovko, A.: Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja, Ljubljana, 1987.
3. Cencič, M.: Dinamika vzgojnega dela v šoli, DZS, Ljubljana, 1986.
4. Gašič Pavišič: Kaznjavanje i dete, Istitut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1988.
5. Hočevar, P.: Pot se vije: Spomini, Založništvo tržaškega tiska, Trst, 1969.
6. Pavlovič, Z.: Psihološke pravice otrok, Društvo psihologov Slovenije, Ljubljana, 1990.
7. Pedagoška enciklopedija, Zavod za udžbenike i nastvna sredstva, Beograd, 1989.
8. Pedagoški rečnik, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1967.
9. Puhar, A.: Prvotno besedilo življenja, Globus, Zagreb, 1982.
10. Slomšek, A.M.: Izbrani spisi za mladino, Učiteljska tiskarna Ljubljana, Ljubljana, 1924.
11. Schmidt, V.: Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem 2. in 3. del, Delavska enotnost, Ljubljana, 1988.
12. Strmčnik, F.: Analiza šolskih kazni, DZS, Ljubljana, 1965.
13. Šolska pravila, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1996.
14. Zakoni in pravilniki o šolstvu v SR Sloveniji, Zavod SR Slovenije za šolstvo, 1970.

Značilnosti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v vzhodni in srednji Evropi

Pregledni znanstveni članek

UDC 376

DESKRIPTORJI: otroci s posebnimi potrebami, Srednja in Vzhodna Evropa, integracija, inkluzija

POVZETEK – V prispevku predstavljam značilnosti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Srednji in Vzhodni Evropi ter procesa integracije in inkluzije. Analize posebnega izobraževanja opozarjajo na prepreke, ki zavirajo širjenje inkluzije. V Sloveniji tako kot v drugih državah beležimo upad števila otrok v posebnih institucijah. Osnove nadaljnega razvoja inkluzije so že pridobljene izkušnje, izobraževanje učiteljev ter pridobivanje podpore v skupinah staršev, ki lahko mobilizirajo politične sile za izboljšanje pogojev izobraževanja marginaliziranih skupin otrok.

1. Uvod

Mednarodne organizacije (Unicef, Unesco) poročajo, da so otroci s posebnimi potrebami največkrat potisnjeni na rob družbe in celo izključeni iz šolskega sistema. Predvsem raziskovalci šolskih sistemov, ki so bili pod vplivom komunističnega režima tam ugotavljajo prevlado rigidnosti in kontinuiteto starih praks, zato mednarodna združenja v omenjenih sistemih priporočajo uveljavljanje integracije. V državah Vzhodne in Srednje Evrope sta osrednja problema iskanje ustreznih modelov pomoči in razvojno–procesni pristop.

V razpravah in analizah o integraciji v zadnjih letih zasledimo številne strokovne sheme in prakso, podobno ali nasprotno integraciji, pa tudi relativno neena-komeren razvoj posebnega izobraževanja znotraj držav ali med državami. Posebna vzgoja v kontekstu celotne edukacije nastopa kot dopolnilo splošnega izobraževan-

Review

UDC 376

DESCRIPTORS: children with special needs, Central and Eastern Europe, integration, inclusion

ABSTRACT – The article presents the characteristics in the education of children with special needs in Central and Eastern Europe and the development of the integration process and inclusion. The analysis in the field of special education reveals barriers that inhibit the spreading of inclusion. In Slovenia, the same as in other countries, it has been observed that the number of children in special institutions has decreased. The important starting points for further development of inclusion are practical experiences, teacher education and involvement of parent groups that could mobilise political forces in order to improve educational provisions for marginal groups of children.

ja ali pa se pojavlja ločeno kot segregacijska oblika šolanja. Določeni modeli pomoči se iz zahodnoevropskih držav prenašajo v druge države. Z uveljavljanjem človekovih pravic in upoštevanjem pozitivnih učinkov skupnega šolanja otrok z motnjami in otrok brez motenj separacijski sistem zamenjuje integracija. Tako iz podatkov Unesca (1988) razberemo, da se v državah v razvoju slučajna, naključna integracija otrok z motnjami javlja na lokalnih šolah, zlasti v ruralnem okolju (Miles, 1989). Pod pritiski kritik na račun integracije se je v Evropi, predvsem pa v Ameriki, Novi Zelandiji in Avstraliji izoblikovala nova usmeritev, inkluzivno izobraževanje (Sebba, Ainscow, 1996), ki dodatno povečuje težave in pogloblja dvom v to obliko vzgoje.

Zagovorniki inkluzije (namesto integracije), ki za otroke s posebnimi potrebami v okviru obstoječega sistema zahteva dodatne prilagoditve in prireditve, vidijo cilj izobraževanja v takem preoblikovanju šol in razredov, ki naj upošteva potrebe vseh otrok. Nova usmerjenost k inkluziji je ena od posebnosti Izjave in Salamanci "Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education", ki so jo podpisali predstavniki 92 vlad in 25 mednarodnih organizacij (Unesco, 1994). V tej izjavi je zapisano, da redne osnovne šole z inkluzivnim programom predstavljajo najuspešnejši način boja proti diskriminaciji, ustvarjajo prijetne skupnosti, večini otrok omogočajo uspešno izobraževanje, obenem pa zmanjšujejo stroške celotnega izobraževanja. Organizacijske in vsebinske spremembe pa vzpodbujajo in razvijajo bogatejša izobraževalna okolja za otroke s posebnimi potrebami. Fuchs in Fuchs (1994) nasprotno poudarjata, da operacionalizacija inkluzije v praksi ni enostavna, pa tudi njeni dejanski učinki so v večini držav zelo skromni. Prav tako ni popolnega sprejemanja njene filozofije. Če primerjamo možnosti izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v državah Srednje in Vzhodne Evrope z mednarodnimi trendi, lahko sklepamo, da so le-te že same po sebi polne negotovosti in protislovij. Vendar pa poskušajo države v skladu z izjavo v Salamanci ponuditi vsem otrokom čim bolj učinkovito izobraževanje.

Analiza dejanskega stanja na področju posebnega izobraževanja v tranzicijskih državah (Bolgarija, Češka, Madžarska, Litva, Poljska, Romunija, Rusija, Slovenija) se opira na tri glavna področja:

- število diagnosticiranih otrok s posebnimi potrebami in /ali učnimi težavami,
- število otrok, ki so deležni posebnih prilagoditev in drugih oblik institucionalne pomoči,
- število diagnosticiranih otrok, ki so integrirani v redno osnovno šolo.

Ainscow in Haile-Giorgis (1999) označujeta definicije na področju posebnega izobraževanja za zelo problematične. Osnovni problem se kaže v drugačni (specifični) naravi uporabljenih definicij. Vsi termini so definirani znotraj konteksta vsake države, pri čemer je treba proučiti tudi njihov socio–politični kontekst. Ker so različni pristopi k definiranju motenj prisotni tudi znotraj posamezne države, prihaja do zmešnjave pri statistični predstavitvi takih motenj. Za ilustracijo navajam

nekaj neskladij v definicijah nekaterih tranzicijskih držav. Tako Smirnova (1996) za Rusijo npr. poroča, da je število otrok, diagnosticiranih kot otroci s posebnimi potrebami, naraslo na račun nove definicije motenj, ovir. Rusko ministrstvo za zdravstvo je namreč leta 1991 definicijo razširilo tudi na prirojena in druga bolezenska stanja, ki pri posamezniku vodijo do delne ali popolne socialne in družbene oviranosti. Kozma in Illyes (1993) za Madžarsko navajata, da ima vsaka institucija svoj kriterij diagnosticiranja (klasifikacije) takih otrok. Za kategorijo motenj v duševnem razvoju uporabljajo ločene medicinske, pedagoške in socialne klasifikacije. Zaradi razlik v definicijah ni mogoče oblikovati celovite podobe incidence in prevalence motenj na nacionalnem nivoju. Iz tega lahko sklepamo, da se ni mogoče zanesti na verodostojno statistično predstavitev, saj razhajanja obstajajo že na nivoju definicij in zaznavanja težav. Osnovni problem je tudi v tem, da države ne razpolagajo z novjšimi statističnimi podatki.

Iz poročila Unicefa sledi, da Slovenija nima novjših podatkov o številu oseb vseh starostnih skupin, ki manifestirajo najrazličnejše motnje. Kljub temu pa so podatki najbolj verodostojni za osnovnošolsko populacijo. Število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v posebne šole in zavode, se je v zadnjih desetih letih zmanjšalo s skupno 6.113 otrok na 3.532 otrok oz. za 43%. Najbolj izrazit je upad na šolah s prilagojenim programom, kjer se je število otrok zmanjšalo s 4.238 na 2.019. V letu 1989/1990 je bilo v posebnih osnovnošolskih oddelkih, šolah in zavodih 2,684% otrok s posebnimi potrebami, v letu 1999/2000 pa le še 1,902% (Opara, 2000, str. 26). Ob teh podatkih se seveda zastavlja vprašanje, kaj se je dogajalo s temi otroki na rednih osnovnih šolah? Ali so jim ustrezno strokovno pomagali? Ali so bili le fizično integrirani?

V Bosni in Hercegovini pa zaradi posledic vojne statističnih podatkov sploh nimajo (Ainscow, 1999). Zaskrbljujoče je tudi, da nekatere kategorije otrok sploh niso vključene v statistike. Slednje velja za velik odstotek romskih otrok, ki niso vključeni v redne osnovne šole (na Madžarskem je samo 5% romske populacije vključene v osnovno šolo).

Ob predstavitvi kvantitativnih podatkov je tudi kvalitativni prikaz podatkov zahteven in težaven za večino držav. Pogojen je z uvajanjem razvojno-procesnega modela na področju diagnosticiranja, ki poskuša zamenjati sedanji medicinski model.

2. Prevladujoči vplivi in pristopi k izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v vzhodni in srednji Evropi

Vzgojno-izobraževalni sistemi so dovzetni za spremembe, ki se dogajajo na družbeno-političnem in ekonomskem področju. To ilustrira tudi vpliv "sovjetske politike" na izobraževalne sisteme vzhodnoevropskih držav. Unicef (1997) poroča, da so Romunija, Madžarska, Bolgarija in Poljska, ki so stopile v šolsko reformo

pred letom 1989, na slepo prevzemale učne načrte, kurikulum in učbenike od bivše Sovjetske zveze. Tudi gospodarska transformacija Vzhodne Evrope ima močan vpliv na izobraževanje. S prehodom na tržno gospodarstvo so se v teh državah dodatno zaostriale socioekonomske težave. Pomen sintagme "zastoj osnovna izobrazba" se je bistveno spremenil. Tako se pomoč in storitve, ki so bile včasih zastoj ali pa so bili njihovi stroški minimalni, ponujajo po tržnih cenah. Vedno več težav je z učbeniki in šolsko opremo. Šolanje postaja manj dostopno za otroke iz nižjih socioekonomskih slojev. Po drugi strani pa se v takem gospodarskem položaju odpirajo možnosti za nastanek privatnih šol in šol pod okriljem cerkvenih institucij, ki lahko učencem s posebnimi potrebami nudijo številne možnosti (Closs, 1992). Johnson (1996) opisuje izobraževalne sisteme Srednje in Vzhodne Evrope kot preveč storilnostne, rigidne in vsebinsko prenatrpane, kar onemogoča, da bi učitelji več pozornosti posvečali inter in intraindividualnim razlikam učencev. Upanje ponujajo nove izobraževalne reforme, ki poudarjajo fleksibilnost kurikulumov ter možnost izdelave individualiziranih načrtov za posamezne učence. Posebna pozornost je namenjena manjšinam, krepitvi identitete ter razvijanju osnovnih principov dela z otroki s posebnimi potrebami.

Na področju defektologije je izjemno opazen vpliv L. Vigotskega, ki je razvil znanstveno-teoretični pristop na področju diagnosticiranja, izobraževanja in rehabilitacije otrok z motnjami (t.i. defekti) v telesnem in duševnem razvoju. Bil je multidisciplinarni mislec, ki je povezoval spoznanja iz psihologije, filozofije, sociologije in politike. V svojih delih je podrobneje analiziral povezanost vplivov okolja in kulture, ki delujejo v interakciji z motnjo. Teoretično se je ukvarjal s problemi, aktualnimi v današnjem času, ko z uvajanjem integracijske prakse poskušamo otroke s posebnimi potrebami izobraževati v rednih razredih. Že zelo zgodaj je zagovarjal vzgojo in izobraževanje otrok z učnimi težavami v interaktivnih okoljih namesto v socialno izoliranih. Vloga dejavnikov okolja, ki jo izpostavlja Vigotski, in kasnejše podrobne analize le-teh, je tako velika, da je zato defektologija bližje današnji socialni paradigmi. Bistvo razlag Vigotskega in teorije defektologije je v interpretaciji, ki pravi, da je najprimernejše tisto učno okolje, v katerega je posameznik enakovredno vključen in kjer mu je ponujena možnost polnega sodelovanja, učenja in udejstvovanja (Daniels, 1996). Združevanje medicinske in socialne paradigme je sicer značilno za nekatere države, vendar pa je vpliv medicinske paradigme na usmerjanje (razvrščanje) otrok še vedno prevladujoč. Ugotavljanje motenj v duševnem razvoju poteka v Rusiji predvsem s pomočjo IQ-ja, kljub holističnemu pristopu, ki ga poudarja teorija Vigotskega. Ocenjevanje motenj običajno vodi do diagnoze, ki že nakazuje obravnavo in terapijo "bolezni". Koncept diagnoze je nedvomno medicinski in sugerira smer interpretacije težav in motenj. Takšen metodološki pristop ima lahko negativne posledice za otroka in vpliva na izvajanje vzgojno-izobraževalnih prilagoditev v skupini. Na Češkem so tako še do nedavnega v formalnem postopku diagnosticiranja veliko število šestletnih otrok

opredelili kot neučljive in jih največkrat niti niso vključevali v šole s prilagojenim programom (Closs, 1992).

Na Madžarskem je z zakonom o izobraževanju (1985) določeno oblikovanje državnih komisij, ki za vsakega otroka posebej odločajo o vključevanju v ustrezno šolo. Na osnovi medicinskega, psihološkega in pedagoškega pregleda, vključno s poročilom učitelja in privolitvijo staršev, komisija predlaga usmeritev otroka. Ta praksa je še vedno močno zakoreninjena in pomembno vpliva na oblikovanje koncepta obravnave otrok in današnje zakonodaje, ki je torej še vedno medicinsko orientirana. Cilj izobraževanja otrok s posebnimi potrebami na Madžarskem je socializacija in priprava otrok na neodvisno življenje ter zmanjševanje oz. odstranitev motnje. Z mednarodno priznano konduktivno metodo A. Petoja poskušajo realizirati omenjeni cilj. Gre za dokaj osamljen pristop, ki pa ne reflektira splošne specialnopedagoške prakse v državi.

Z aktivnim vključevanjem multidisciplinarnih timov se v mnogih državah in zlasti njihovih regijah proces diagnosticiranja postopno spreminja. V sodelovanje pogosteje vključujejo tudi starše, vendar je njihova vloga še vedno zelo šibka. Podobno kot v državah Zahodne Evrope in Združenih državah Amerike je pretežni del pomoči za otroke z motnjami organiziran institucionalno zaradi prepričanja, da je zanje najbolje poskrbljeno v specializiranih okoljih, kjer je večji poudarek na rehabilitaciji (Wolfensberger, 1972). Tako so npr. v Ruski federaciji šole s prilagojenim programom znane kot "posebne korekcijsko-izobraževalne ustanove", ki nudijo izobraževanje, korekcijo, medicinsko pomoč ter najprimernejše pogoje za socialno adaptacijo. V letu 1990/91 je bilo v Rusiji 1817 takšnih ustanov, leta 1995/96 pa že 1871. Naraščajo kljub proklamaciji integracije. Opazno pa upada število otrok v ustanovah, in sicer s 312.100 na 270.900 (Unicef, 1998). V regijah obstajajo različni tipi ustanov, ki nudijo specialno edukacijo, zato generalizacija pogojev in populacije, ki jo vključujejo, ni možna.

Daunt (1993) in Zamfir (1997) poročata o romunskih zavetiščih za otroke brez staršev, za otroke s čustvenimi motnjami, ki jim starši ne morejo nuditi ustreznih vzgoje in oskrbe, ter za otroke, ki prihajajo iz disfunkcionalnih družin. Pri vseh otrocih so izražene posebne potrebe. Tudi v Romuniji obstajajo šole za določene vrste motenj: šole za otroke z motnjami v duševnem razvoju (124 šol), šole za otroke z motnjo sluha (12 šol) in šole za otroke z motnjo vida (3 šole).

Otroci z resnejšimi motnjami v Litvi do sedaj sploh niso dobivali specialnopedagoške pomoči in tako niso zajeti v statistiko skupaj z otroki, ki obiskujejo šole s prilagojenim programom ali posebne razrede. Slednje je v celoti značilno za bivše države Sovjetske zveze.

3. Integracija v vzhodni in srednji Evropi

Na Madžarskem ne obstajajo posebne šole za določene kategorije učencev, npr. za otroke z vedenjskimi motnjami, za učence z različnimi učnimi težavami (disleksija, motnje pozornosti) in otroke, ki izhajajo iz nizkega socioekonomskega standarda. Učenci z manjšimi težavami so pogosto integrirani v redne osnovne šole. Avtorja Kozma in Illyes (1993) menita, da neobstoj posebnih šol ne pomeni večje prisotnosti inkluzije. Šole s prilagojenim programom običajno vzdržuje država in so dražje od "integracijskih" šol.

Po podatkih Unicefa (1998) je na Češkem, Madžarskem, Slovaškem, Poljskem, v Sloveniji, Romuniji, Letoniji in Litvi prisotno prizadevanje v smeri integracije otrok s posebnimi potrebami.

Na Češkem poteka integracija otrok z motnjami v redne in posebne razrede osnovne šole od leta 1990 (Gargiulo, Hilton, 1997). Podatki kažejo, da je veliko število otrok identificiranih kot otrok s posebnimi potrebami, vendar pa kriteriji njihovega opredeljevanja niso natančno pojasnjeni. V poročilih zasledimo, da predstavljajo v šolah s prilagojenim programom velik del populacije romski otroci. Po navedbah Clossa (1996) jih strokovni timi usmerjajo tja, ker ne znajo dovolj dobro komunicirati v jeziku, v katerem poteka poučevanje na rednih šolah.

V Sloveniji je bil opravljen pomemben premik k integraciji otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole (Unicef, 1996). Vendar pa so podobno kot v drugih državah pogoji za izvajanje integracijske prakse regionalno zelo različni. Že v preteklosti so institucije za gluhe in naglušne, za slepe in slabovidne ter gibalno ovirane vključevale v redne osnovne šole tiste otroke s posebnimi potrebami, za katere je bilo ugotovljeno, da lahko ob mobilnem specialnopedagoškem vodenju in pomoči uspevajo v rednih osnovnih šolah. Prav tako pa se v pedagoški praksi zelo uspešno uveljavlja specialnopedagoška pomoč za otroke z učnimi težavami, ki hkrati predstavlja tudi podporo učiteljem pri njihovem delu v razredu. Leta 2000 je bil v Sloveniji sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki s postopkom razvojno-procesnega diagnosticiranja nudi otrokom s posebnimi potrebami možnost vključevanja v kontinuum najrazličnejših vzgojno-izobraževalnih programov ter uvaja prehajanje med programi. Zakon predstavlja zelo pomembno regulativo znotraj celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, vendar pa za njegovo uresničevanje, kakor tudi za uresničevanje splošnih predpisov za to populacijo, manjka ustrezen operativni sistem in strategija kot npr. infrastruktura, priprava in usposabljanje kadrov, spremljanje (Opara, 2000, str. 25). Na nivoju države je že izdelan strateški plan za razvoj vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami z opredeljenimi usmeritvami, aktivnostmi in nalogami, ki pa ga mora potrditi še Ministrstvo za šolstvo.

Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami na Hrvaškem ni regulirana s posebnimi zakoni, ampak je vgrajena v Zakon o predšol-

ski vzgoji in izobraževanju (1997), v Zakon o osnovni šoli (1991, 1993, 1996) ter v Zakon o srednješolskem izobraževanju (1992, 1993, 1995). Osnovnošolsko izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami se izvaja v rednih osnovnih šolah v obliki popolne in delne integracije ter v posebnih ustanovah po prilagojenem programu in posebnem programu. Kljub nazadostnim denarnim sredstvom, ki povzročajo težave pri izvajanju zakonskih določil, pa si strokovnjaki prizadevajo zagotoviti ustrežnejše pogoje šolanja za otroke s posebnimi potrebami v integriranih razredih. Upajo, da se bo Hrvaška z novo šolsko reformo uvrstila med napredne države sveta, ki s skrbjo za svoje "drugačne" člane družbe potrjujejo humanistično in demokratično usmeritev (Ružić, Ljubić, 2000).

Po podatkih Unicefa (1998) je očitno, da uvajajo integracijo tudi na Poljskem. Leta 1996 je bilo tam 119.000 otrok identificiranih za prejemanje dodatne strokovne pomoči, vendar jih je 80.000 še vedno v šolah s prilagojenim programom in samo 5.800 v integriranih razredih.

V Bolgariji je število otrok v šolah s prilagojenim programom od leta 1989 padlo za 20%, vendar pa se delež vpisa otrok v osnovno šolo ni bistveno spremenil (Tzokova, Garner, 1996). Kljub sprejetju zakonodaje (1995), ki v državi omogoča integracijo, se je njeno izvajanje ustavilo zaradi poslabšanja stanja v gospodarstvu, pri čemer se največje posledice odražajo prav na otrocih s posebnimi potrebami (Unicef, 1998).

Za razliko od Bolgarije integracijski procesi v Litvi napredujejo po sprejetju Zakona o izobraževanju (1991). Johnson (1996) poroča, da se je število otrok v šolah s prilagojenim programom zaradi spremenjenih kriterijev diagnosticiranja bistveno zmanjšalo, povečalo pa se je število otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah. Pozitiven premik je opazen tudi pri izobraževanju otrok z resnejšimi motnjami, ki postaja dostopnejše. V večini primerov ostajajo otroci v lastnih družinah ter obiskujejo novoustanovljene razvojne centre. Mnogi kritiki integracije v Litvi pripominjajo, da se je integracija odvijala prehitro, predvsem pa brez ustreznih priprav, brez pripomočkov, didaktičnih sredstev ali dodatnega izobraževanja učiteljev. Najbolj je zaskrbljujoč položaj v ruralnih okoljih, kjer so otroci s posebnimi potrebami deležni le občasne pomoči ali pa ostajajo potisnjeni v redni razred osnovne šole, in sicer brez načrtno izdelane integracijske strategije.

Pregled podatkov iz Rusije kaže, da se je v zadnjih letih vpis v šole s prilagojenim programom zmanjšal, v posebne oddelke osnovne šole pa povečal. Ti podatki sicer nakazujejo spremembe, vendar brez dokazov o tem, kaj jih povzroča, še ni mogoče ničesar sklepati. Največ otrok s posebnimi potrebami je vključenih v razrede, ki vzpodbujajo razvoj motoričnih in funkcionalnih področij, medtem ko je število otrok z motnjo v duševnem razvoju v razredih nižje. Lubovsky in Martinovskaja (1994) na osnovi nekaterih drugih poročil navajata, da je v Rusiji samo ena tretjina otrok s cerebralno paralizo vključena v šole s prilagojenim programom oz. posebne razrede, kar kaže na to, da je del otrok izključen iz statističnih podatkov in najverjetneje nima dostopa do izobraževanja. Fulcher (1989) sklepa, da je na-

računanje števila otrok v posebnih razredih ruskih osnovnih šol posledica postopka diagnosticiranja, ki opredeljuje vedno večje število otrok s posebnimi potrebami. Omenjeni trend pa zasledimo tudi v nekaterih zahodnoevropskih državah.

V državah bivše Jugoslavije je po navedbah Unicefa (1996, 1997) položaj še vedno nejasen kljub mednarodni podpori razvoju izobraževanja. Ministrstvo za šolstvo je v Makedoniji ustanovilo komisijo, ki pripravlja novo zakonodajo za področje izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, vendar se izvajanje nove integracijske politike po navedbah Ajdinskega (1997) sooča s težavami, povezanimi z globoko zakoreninjenim sistemom diagnoze, kategorizacije, institucionalizacije ter s številnimi ekonomskimi omejitvami.

Po poročilih Unesca (1996) je na območju Bosne in Hercegovine prisotno močno integracijsko gibanje z namenom vključitve čim večjega števila otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole. Čeprav je v Sarajevu opaziti zmanjšanje števila otrok v šolah s prilagojenim programom, mnogi od teh niso deležni nikakršnega formalnega izobraževanja. Učitelji se soočajo s travmami učencev, ki so v vojni izgubili starše ali so bili izgnani v neznano. Mnogi učenci ne znajo uradnega jezika, ki ga uporabljajo v šolah.

Na osnovi informacij in podatkov Unicefa lahko povzamemo, da je v državah Vzhodne in Srednje Evrope na področju posebnega izobraževanja do sedaj prevladoval predvsem institucionalni pristop. Podatki za posamezne regije kažejo tudi številne spremembe v dostopnosti izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami. V nekaterih državah je opazen premik k večjemu vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne razrede, pri drugih ni opaziti sprememb ali pa se stanje celo slabša.

Delež usmerjenih (kategoriziranih) otrok se spreminja od države do države. Številne negotove okoliščine, ki so povezane s prikazovanjem statističnih podatkov, jasno kažejo na zahtevo po nadaljnjih, bolj poglobljenih študijah.

4. Postopno spreminjanje prakse izobraževanja otrok s posebnimi potrebami

Lahko bi rekli, da je večja odprtost do novih metod poučevanja in izgradnja bolj humane družbe pripomogla k oblikovanju integracijskega pristopa pri izobraževanju otrok. Na drugi strani pa prevelik poudarek na tekmovalnosti in selektivnosti šolskega sistema skupaj z rigidnostjo kurikulumuma še vedno ustvarja atmosfero, ki ni naklonjena otrokom s posebnimi potrebami.

Zmanjševanje nacionalnega prihodka zavira integracijsko iniciativo, premalo sredstev ostaja za dodatno usposabljanje učiteljev, za nudenje strokovne podpore šolskemu osebju ter za adaptacijo šolskih zgradb. Integracijo sicer pospešuje nova zakonodaja s tem, ko določa pogoje za njeno izvajanje, vendar pa so fizične ovire

in socialno ter politično neustrezna stališča znotraj posameznega okolja največja prepreka za učinkovito izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (Peters, 1993).

Pod pokroviteljstvom Unicefa je pospeševanje inkluzivnega šolanja v državah Vzhodne Evrope potekalo na osnovi različnih načinov dela. Tako so se Bosna in Hercegovina, Makedonija, Madžarska in Romunija pridružile projektu "Special Needs in the Classroom", ki je namenjen učiteljem v osnovnih šolah. Didaktični material in številne prilagoditve so bile ponujene v več kot 50 državah šolam za delo z učenci, ki bi lahko bili na kakršen koli način izključeni, predvsem pa tistim z motnjami (Ainscow, 1994). Cilj programov je bil senzibilizirati zavedanje o posebnih potrebah ne samo pri učiteljih, temveč tudi pri drugih zaposlenih v šolskih strukturah. Pod okriljem Unicefa so si prizadevali za večjo odprtost ter sodelovanje med redno osnovno šolo in šolo s prilagojenim programom, predvsem za učence z relativno lažje izraženimi motnjami. Možnosti usposabljanja in izobraževanja so iskali tudi za otroke s težjimi motnjami, ki doslej niso bili vključeni v nobeno obliko izobraževanja.

Programi Tempus predstavljajo vzgojno–izobraževalno iniciativo oz. partnersvo med univerzami Zahodne Evrope in vzhodnoevropskimi učitelji na poti k razvoju oz. vzpodbujanju sprememb (Johnson, 1996). Bolgarija se je med leti 1994-1997 vključila v Tempusov program z naslovom "Action on Reflective Practice", ki je potekal na oddelku za specialno pedagogiko univerze v Sofiji in na pedagoškem inštitutu v Blagogradu. Cilji programa so bili usposobiti učitelje za delo z otroki s posebnimi potrebami (Tzokova in Garner, 1996). V šolskem letu 1996/97 je tudi Slovenija med prednostna področja za skupne evropske projekte Tempus uvrstila preoblikovanje izobraževanja učiteljev. Glede na novosti, ki jih je prinesla šolska zakonodaja, je bila v projektu Tempus Respect, ki je bil sprejet za triletno obdobje, med področji pozornost namenjena tudi integraciji učencev s posebnimi potrebami (Razdevšek Pučko, 1998, str. 9). Prav tako pa že tretje leto na obeh slovenskih pedagoških fakultetah poteka program za izpopolnjevanje učiteljev, ki vključuje teme s področja dela z otroki s posebnimi potrebami.

West (1997) vidi pri prenovi sistema posebnega izobraževanja v državah Vzhodne in Srednje Evrope ovire predvsem v neustreznih stališčih učiteljev, druge težave pa povezuje z zakonodajo integracije, zlasti njenim načrtovanjem in implementacijo v prakso.

5. Sklep

Pregled informacij za nekatere države je pokazal določene ovire na poti izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Slab gospodarski položaj ter pomanjkanje denarnih sredstev onemogočata iniciativnost, saj so le bogatejše države lahko uvedle integracijo. Določena stopnja inertnosti, ki izhaja iz potreb po ohranjanju

starega stanja, pa bistveno onemogoča reforme na tem področju. Zaradi slabše razvitosti celotnega vzgojno–izobraževalnega sistema je težje izvedljiva prenova posebnega izobraževanja. Prevladujoč medicinski pristop na področju diagnosticiranja, kategorizacije in intervencije zaviralno deluje na vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redna izobraževalna okolja.

Kljub vsemu pa vendarle v številnih državah tečejo razprave o tem, kako vsem otrokom omogočiti čim uspešnejše šolanje. Posamezniki oz. skupine strokovnjakov Vzhodne in Srednje Evrope v svojih prizadevanjih iščejo stike z državami zunaj regije in se povezujejo s svetovalci, obenem pa gre tudi za proces notranjih sprememb. Pri tem pa se ni mogoče izogniti tradiciji, tipični za to področje. Tako je defektologija s svojim konceptom in organizacijo pomoči močno zaznamovala vzhodnoevropski prostor. Pri vzpodbujanju inkluzivnih pristopov v teh državah je, po navedbah raziskovalcev, treba biti realen in upoštevati vsa nasprotja. Osnove nadaljnjega razvoja so že pridobljene izkušnje, izobraževanje učiteljev ter pridobivanje podpore v skupinah staršev, ki lahko mobilizirajo politične sile s ciljem, da bi izboljšali pogoje izobraževanja za marginalizirane skupine otrok, ugotavlja Ainscow (1995).

LITERATURA

1. Ainscow, M.: Education for all: making it happen, Support for Learning, vol. 10, no. 4, 1995, str. 147-157.
2. Ajdinski, L., Florian, L.: Special education in Macedonia, European Journal of Special Needs education, vol. 12, no. 2, 1997, str. 116-126.
3. Closs, A.: Education provision in Prague, Czechoslovakia, Edinburgh: Heriot Watt University Press, 1992.
4. Daniels, H.: An introduction to Vigotsky, London: Routledge, 1996.
5. Daunt, P.: The education and social integration of children and young people with special needs in Romania, European Journal of Special Needs education, vol. 12, no. 2, 1997, str. 137-147.
6. Fuchs, D., Fuchs, L.S.: Inclusive schools movement and the radicalisation of special education reform, Exceptional Children, vol. 60, no. 4, 1994, str. 294-309.
7. Gargiulo, R.M., Hilton, A.: Special education reform in the Czech Republic, European Journal of Special Needs Education, vol. 12, no. 1, 1997, str. 21-29.
8. Johnson, M.: Theory and practice of a Tempus joint European project, European Journal of Special Needs Education, vol. 11, no. 3, 1996, str. 243-255.
9. Miles, M.: The role of special education in information based rehabilitation, Journal of Special Education, vol. 4, no. 2, 1989, str. 111-118.
10. Opara, D.: Kako v Sloveniji uresničujemo spremembe v konceptu vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami, Zbornik Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami – Deset let kasneje, Alpe Jadran, Portorož, 2000, str. 21-28.
11. Peters, S.J.: Education and disability in Cross-cultural Perspective, London, 1993.
12. Ruzić, E., Ljubić, M.: Zakonske odredbe odgoja I obrazovanja učenika s posebnimi potrebama u Republici Hrvatskoj, Zbornik Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami – Deset let kasneje, Alpe Jadran, Portorož, 2000, str. 75-88.

13. Razdevšek Pučko, C.: Preoblikovanje izobraževanja razrednih učiteljev, Zbornik Evropski trendi v izobraževanju razrednih učiteljev, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1998, str. 9-12.
14. Sebba, J., Ainscow, M.: International developments in inclusive education, Journal of Education, vol. 26, no. 1, 1996, str. 5-18
15. Smirnova, E.: Children on the Brink: A View from Saratov, Unicef, 1996.
16. Tzokova, D., Garner, P.: Special educational needs, a teacher education initiative in Bulgaria, Journal of Practice in education, vol. 2, no. 2, 1996, str. 75-80.
17. Unicef, Education for All? The Monee Project Regional Monitoring Report, Unicef International Child Development Centre, 1998.
18. West, R.: Examinations in Central and Eastern Europe, Association of teachers of English of the Czech Republic, no. 3, 1997, str. 40-51.
19. Zamfir, E.: The Situation of Child and Family in Romania, Unicef, 1997.

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

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

E-mail: majda.schmidt@uni-mb.si

Tatjana Jereb Miklavčič

Otroci imajo težave – kako jih rešujejo?

Poročilo

UDK 159.92-053.5

DESKRIPTORJI: razredna stopnja, šolski parlament, reševanje težav

POVZETEK – Avtorica poroča o pripravi in izpeljavi šolskega parlamenta s posebnim ozirom na razredno stopnjo. Tematika parlamenta se nanaša na področje težav mladih in na reševanje le-teh.

Report

UDC 159.92-053.5

DESCRIPTORS: lower primary level, school parliament, solving difficulties

ABSTRACT – The author reports how the school parliament is prepared and then carried out at the lower primary level. The parliament theme is about the difficulties of young people and their solution.

1. Uvod

Otroški parlament je eden od programov Zveze prijateljev mladine Slovenije, katere glavni cilj je dvig kakovosti življenja otrok, mladostnikov in družin, uveljavljanje in zastopanje njihovih interesov in potreb ter zaščita njihovih pravic, torej uresničevanje ciljev Konvencije ZN o otrokovih pravicah. Otroški parlament temelji na 13. členu Konvencije ZN o otrokovih pravicah, ki pravi, da ima otrok pravico do prostega izražanja lastnega mnenja. V Sloveniji se je pojavil sočasno z uvajanjem parlamentarne državne politične ureditve. Decembra l. 2000 smo tako praznovali že 11. obletnico otroških parlamentov, ki postajajo nepogrešljiva oblika medsebojnega komuniciranja otrok z odraslimi (učitelji, starši in predstavniki države). ZPMS jih organizira v sodelovanju z osnovnimi šolami kot edinstven program vzgoje za demokracijo. Tema parlamentarne razprave je vsako leto druga in jo učenci izberejo sami na državnem otroškem parlamentu. Tako so si lansko leto izbrali temo *Hočem, torej zmorem*, v okviru katere naj bi se otroci in mladostniki pogovarjali o težavah, ki jih imajo, in o tem kako jih rešujejo.

Otroški parlament zaseda na treh nivojih. Najprej imamo šolske otroške parlamente, ki jih izvajamo na vsaki šoli posebej. Tu izberemo učence, ki šolo zastopajo na občinskem parlamentu, temu pa sledi še nacionalni parlament. Res je, da imata občinski in nacionalni parlament večjo odmevnost, vendar kaže poudariti, da je večina dela vendarle opravljenega v posameznih oddelčnih skupnostih, torej v šoli.

Po nasvetu predavateljev, ki so nas pripravljali za organizacijo otroškega parlamenta, sem se odločila, naj bi se učenci razredne stopnje posvetili predvsem

razmišljanju o lastnih čustvih in vedenju, ki izhaja iz te osnove, kajti raziskave kažejo, da se z vajo, treningom različnih čustvenih vsebin v šoli naučimo bolje obvladovati različne življenjske probleme, izboljšajo se medsebojni odnosi med učenci in tudi odnosi med učenci in učitelji. Samozavest pri otrocih se dvigne, povečuje pa se tudi učinkovitost pri šolskem delu. Zato smo učiteljice razredne stopnje pripravile na parlament gradile na naslednjih dejstvih:

1. Čustva so sestavni del življenja. Pomagajo nam, da bolje razumemo sebe in druge.
2. Čustva niso sama po sebi dobra ali slaba, prava ali napačna, čustva enostavno obstajajo. Ne smeš se obsojati, ker imaš oz. nimaš določenih čustev.
3. Čustva ne trajajo večno. Ne glede na to, kaj čutiš, bodo izginila in se pojavila druga.
4. Ko se pojavijo močna čustva, jih prepoznavaj in občuti. Vzemi si čas, da jih odkriješ.
5. Čustev ne smeš obsojati, zato jih ne ustavljaljaj z ocenjevanjem. Nekaj stori z njimi.
6. Obvladovanje čustev pomeni, da nekaj narediš zase, ne da bi prizadel drugega.

Otroke smo motivirale z različnimi vajami:

1. Pripravili smo učni list, na katerem so narisani prazni obrabi, pod katere zapišemo primere čustev (jeza, strah, veselje, pričakovanje...). Otroci svoja čustva izrazijo likovno. Dobro je, če pri analizi risb čustva tudi verbalizirajo.
2. Sestavili smo zgodbe, ki vključujejo neke čustvene probleme in na osnovi le-teh ustvarile pogovor: Kaj bi storil, če bi bil ti v tej vlogi? Kako bi se počutil? Kako obvladovati jezo?

Problemi, ki smo jih vključile v zgodbe: nasilje v razredu, med vrstniki, starejših nad mlajšimi, konflikti med staršema – ločitve, konflikti med otroki in starši, med otroki in učitelji, učni neuspeh, strah...

Pri tem smo se posluževale različnih tehnik, npr. igre vlog, pogovora v parih, vprašalnikov, risanja čustev, pripovedovanja zgodb.

2. Otroci dobijo besedo...

V začetku novembra smo se zbrali v šolski predavalnici. Vsak oddelek na razredni stopnji sta zastopala po dva predstavnika učencev. Prihajali so s čudovitimi plakati pod roko in, kot sem kasneje ugotovila, z odkritimi, ljubeznivimi in odločnimi mislimi.

Prvošolci so se vživeli v vlogo učenca, ki ga sošolec nagovarja k "špricanju" pouka, češ da si bosta ogledovala izložbe v mestu, plezala na drevesa, metala kamenčke v vodo...

Razmišljali so o tem, kako in zakaj reči ne. Pripravili so celo kratko dramatizacijo pogovora z lutkami, v katerem so predstavili omenjeni dialog. Tako so na igriv način spoznavali, kako neko dobro dejanje zmoremo, če tako hočemo.

Drugošolci so se posvetili razmišljanju o lastnem čustvovanju. Kdaj smo veseli, žalostni, kdaj nas je strah, smo jezni? Takole so pripovedovali:

"Radi smo na igrišču. Razigrani skačemo, tečemo, se pogovarjamo. Kadar se to zgodi kot nagrada za pridno delo pri pouku ali ob lepem vremenu za sprostitev, nam srčki veselo bijejo – tako doživljamo veselje."

"Žalosten sem, ko sva jaz ali moja sestra tepena ali če nimam nobenega prijatelja."

"Žalostna sem bila, ko mi je poginil muček."

"Strah me je slabe ocene. Strah me je tudi, če sem zvečer sama ali če staršev dolgo ni iz službe."

Učiteljice so učencem prebirale pravljice, ki obravnavajo čustva. Temu je sledil pogovor o lepih, prijaznih medsebojnih odnosih, o medsebojni pomoči in o tem, da nas osrečujejo tudi majhne pozornosti.

Tretješolci so se razgovorili o ljubezni, za katero se hočejo in zmorejo truditi. Prepričani so bili, da če bi se vsi bolj trudili za ustvarjanje ljubezni, bi bilo manj nasilja v družinah, več spoštovanja otrok do staršev in učiteljev, manj alkohola v družinah, manj pretepev med otroki, več enakopravnosti, manjša brezposelnost in s tem več otrok v družinah.

Vsako oviro je mogoče premagati, če si le dovolj močan. Izpostavili so tudi nekaj svojih problemov in nakazali možne poti reševanja le-teh, npr.: "Če si želiš kupiti kakšno stvar in ti jo mami noče kupiti, varčuj denar in si jo kupi. Če hočeš biti uspešen, se boš učil in prebiral knjige..."

Četrtošolci pa so svoje razprave posvetili predvsem spoznavanju načinov, zakaj in kako premagovati svoja negativna čustva (jeza, strah, žalost, pohlep, privošljivost). Takole so govorili:

Imam voljo, zato to lahko naredim. (Luka)

Vztrajna sem pri določeni stvari. (Tjaša)

Sem samozavesten in verjamem vase. (Jaka)

Kar si zapičim v glavo, zmorem. (Špela)

Pogovarjali so se tudi o konkretnih problematičnih situacijah, v katerih se lahko otroci znajdejo in v katerih morajo znati reči ne, npr. vrstniki ti ponujajo cigarete, nekdo te vabi v avto, sošolci te nagovarjajo k "špricanju" pouka, povabijo te k sodelovanju v pretepu z učenci sosednjega razreda, nagovarjajo te, naj ne bi govorila z določeno sošolko...

Vsak od učencev je obdelal enega od svojih problemov ali cilj, ki ga želi doseči, in na plakatu prikazal faze reševanja le-tega.

3. Sklep

Ob poslušanju razprav na otroških parlamentih vsako leto znova ugotavljam, kako so otroci željni pogovorov o lastnih občutjih, čustvih, o težavah, s katerimi se srečujejo, in načinih, kako jih premagujejo. Tema zadnjega parlamenta zagotovo še posebej odseva prav to potrebo. Otrokom je bila pisana na kožo, saj imamo probleme vsi, prav vsak ima svoja občutja in dobro je, da o njih tudi spregovori oz. razmisli. Tudi zato menim, da so otroški parlamenti smiselni in mladim zelo potrebni.

LITERATURA

1. Zbornik strokovnih prispevkov za mentorje otroških parlamentov: Hočem, torej zmorem!, Zveza prijateljev mladine Slovenije, Ljubljana, 2000.

Tatjana Jereb Miklavčič (1970), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Ivana Dolenca Škofja Loka.

Naslov: Stara Loka 126, 4220 Škofja Loka, SLO; Telefon: 386 04 51 25 181

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 napisan z urejevalnikom besedil Word in preveden v ASCII 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. Zaželjeno 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 Šilha, 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 spošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).

