

IZDAJATELJI:

- Pedagoška obzorja Novo mesto
- Pedagoška fakulteta Ljubljana
- Visokošolsko središče Novo mesto

UREDNIŠKI ODBOR:

- Dr. Jana Bezenšek, Maribor, Slovenija
- Dr. Ivan Ferbežer, Maribor, Slovenija
- Dr. Milan Matijević, Zagreb, Hrvaška
- Dr. Nikola Mijanović, Nikšić, Črna gora
- Dr. Amand Papotnik, Maribor, Slovenija
- Dr. Nikola Petrov, Skopje, Makedonija
- Dr. Cveta Razdevšek Pučko, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Milena Valenčič Zuljan, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Alojzija Židan, Ljubljana, Slovenija
- Dr. José M. Bautista Vallejo, Huelva, Španija
- Dr. Maria Wedenigg, Celovec, Avstrija
- Dr. Boško Vlahović, Beograd, Srbija

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

LEKTORIRANJE:

- 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

Revija je indeksirana in vključena v naslednje mednarodne baze podatkov:
International Bibliography of Periodical Literature - Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur (IBZ), Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur (IBR).

Izhajanje revije sofinancira Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport R Slovenije

VSEBINA

- | | | |
|---|------------|--|
| Dr. Milena Ivanuš Grmek | 3 | DIDAKTIČNE ZNAČILNOSTI POUKA V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI |
| Dr. Vlasta Hus | 17 | AKTIVNOSTI UČENCEV PRI POUKU SPOZNAVANJA OKOLJA IN SPOZNAVANJE NARAVE IN DRUŽBE V PRVEM RAZREDU OSNOVNE ŠOLE |
| Dr. Rado Pišot, Joca Zurc | 28 | GIBALNA/ŠPORTNA AKTIVNOST PRI UČENCIH IN UČENKAH DRUGEGA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA OBDOBJA OSNOVNE ŠOLE |
| Dr. Sofija Vrcelj, dr. Jasminka Zloković | 38 | PEDAGOŠKI VIDIKI RAZVOJA IN SPODBUJANJA ODGOVORNOSTI |
| Marija Javornik Krečič | 53 | OBRAVNAVA NOVE UČNE VSEBINE Z VIDIKA IZSLEDKOV EMPIRIČNE RAZISKAVE |
| Dr. Ana Vovk Korže, Igor Lipovšek | 64 | PRISPEVEK GEOGRAFIJE K OKOLJSKEMU IZOBRAŽEVANJU |
| Dr. Milena Valenčič Zuljan | 79 | POJMOVANJA ZNANJA IN POUKA PRI ŠTUDENTIH – BODOČIH UČITELJIH |
| Gabrijela Rupnik | 88 | SOCIALNO PEDAGOŠKI PRISTOP K NADARJENOSTI |
| Mag. Franci Potokar, dr. Jurij Jug | 100 | DRUŽBENI VIDIKI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH ZA POTREBE SODOBNIH TEHNOLOGIJ |
| Dr. Verena Koch, Gregor Torkar | 113 | MODEL MIKROPOUČEVANJA IN ORGANIZIRANOST PEDAGOŠKE PRAKSE NA IRSKEM |
| Dr. Dragan Potočnik | 121 | ARHIV KOT VIR ZA POUČEVANJE ZGODOVINE |
| Urška Bučar | 128 | ELEMENTI MONTESSORI PEDAGOGIKE V NAŠI OSNOVNI ŠOLI PRI MATEMATIKI |

Didaktične značilnosti pouka v devetletni osnovni šoli

CONTENTS

Milena Ivanuš Grmek, PhD	3	CHARACTERISTIC OF TEACHING METHODS IN THE NINE-YEAR PRIMARY SCHOOL
Vlasta Hus, PhD	17	ACTIVITIES OF FIRST GRADE PRIMARY SCHOOL PUPILS DURING LESSONS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AND EARLY SCIENCE AND SOCIAL STUDIES
Rado Pišot, PhD, Joca Zurc	28	MOTOR/SPORTS ACTIVITIES OF BOYS AND GIRLS IN THE 2ND EDUCATIONAL PERIOD OF ELEMENTARY SCHOOL
Sofija Vrcelj, PhD, Jasminka Zloković, PhD	38	EDUCATIONAL ASPECTS OF DEVELOPING AND ENCOURAGING RESPONSIBILITY
Marija Javornik Krečič	53	HANDLING NEW TEACHING CONTENTS FROM THE ASPECT OF EMPIRICAL RESEARCH FINDINGS
Ana Vovk Korže, PhD, Igor Lipovšek	64	CONTRIBUTION OF GEOGRAPHY TO ENVIRONMENTAL EDUCATION
Milena Valenčič Zuljan, PhD	79	CONCEPTIONS OF KNOWLEDGE AND INSTRUCTION OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS
Gabrijela Rupnik	88	SOCIO-EDUCATIONAL APPROACH TO GIFTEDNESS
Franci Potokar, MA, Jurij Jug, PhD	100	SOCIAL VIEWS OF ADULT EDUCATION FOR THE NEEDS OF MODERN TECHNOLOGIES
Verena Koch, PhD, Gregor Torkar	113	MICROTEACHING MODEL AND ORGANISATION OF TEACHING PRACTICE IN IRELAND
Dragan Potočnik, PhD	121	ARCHIVE AS ONE OF THE SOURCES OF TEACHING HISTORY
Urška Bučar	128	ELEMENTS OF MONTESSORI EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL MATHEMATICS

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.3:373.3

DESKRIPTORJI: osemletna osnovna šola, devetletna osnovna šola, načrtovanje izobraževalnega dela

POVZETEK – Avtorica razpravlja o spreminjanju koncepta znanja z vidika kurikularne reforme v R Sloveniji. Koncept tradicionalnega izobraževanja se počasi umika sodobnejšemu, za katerega je značilna večja aktivnost, kritičnost in dinamičnost učencev. Novo sprejeti učni načrti za devetletko usmerjajo učitelje k rabi različnih metod, oblik, sredstev in k medpredmetnemu povezovanju. To potrjujejo tudi izsledki empirične raziskave, predstavljene v drugem delu prispevka. Rezultati namreč kažejo, da je načrtovanje pouka v devetletni osnovni šoli bolj kot v osemletni procesno in ima manj značilnosti transmissijskega koncepta vzgojno-izobraževalnega dela.

Original scientific paper

UDC 371.3:373.3

DESCRIPTORS: eight-year primary school, nine-year primary school, educational planning

ABSTRACT – The article first presents the changes in the concept of knowledge from the aspect of the Slovene curricular reform. The concept of traditional education is gradually being replaced by a more modern one characterised by a higher degree of activities and a more critical and dynamic attitude on the part of the students. The newly adopted curricula for the nine-year primary school require the teachers to use different teaching methods, forms and means as well as link different subject. This is being confirmed by the empirical research results presented in the second part of the article. They namely show that in the nine-year primary school planning has become much more a process than it used to be in the eight-year school and it also exhibits fewer characteristics of a transmission concept in teaching.

1. Uvod

Do leta 1999 je obvezna šola v R Sloveniji trajala 8 let. V šolskem letu 1999/2000 smo začeli z uvajanjem devetletne osnovne šole in s tem povezanim procesom evalvacije.

Izhodišča systemske in programske prenove obvezne šole so zapisana v Beli knjigi (1995), pravno podlago pa so dobila v Zakonu o osnovni šoli (1996).

Uvajanje in spremljanje devetletke je metodološko zahtevno delo. Pri tem gre za prepletanje šolske in kurikularne reforme in njuno vrednotenje. Pri evalvaciji šolske reforme nas zanima učinkovitost uvajanja novega sistema, pri evalvaciji kurikularne reforme pa vpliv kurikularnih novosti na vzgojno-izobraževalno stvarnost.

Glede na spreminjanje koncepta znanja in glede na cilje naše kurikularne prenovе, da želimo pri učencih razvijati sposobnost samostojnega, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, jih usposobiti za reševanje problemov in povečati kakovost njihovega znanja (Izhodišča za evalvacijo kurikularne prenovе, 1996), je potrebno spremeniti tudi pojmovanja učenja in poučevanja.

Koncept tradicionalnega izobraževanja, ki naj bi učencem zagotovil vsa potrebna znanja za celo življenje, ni več ustrezen. Kaže se potreba po samostojnih, odgovornih, ustvarjalnih, prilagodljivih učencih in učiteljih, ki se bodo znali soočiti s spreminjajočo se stvarnostjo in vedno novimi izzivi. Ne gre le zato, da naj bi bili učenci zmožni zapomniti si čim več podatkov in obvladati čim več raznolikih učnih aktivnosti, pač pa zato, da bi znali svoje znanje izgrajevati, osmišljati in umestiti v širši kontekst dogajanja. Zato se vse bolj izpostavlja pomen aktivnega učenja, saj obstaja veliko večja verjetnost, da bodo učenci razumeli in ohranili informacijo, če jo bodo aktivno uporabili.

Opisane zahteve vplivajo na poučevanje in učenje in s tem na pouk, saj pouk, kot poudarja B. Marentič Požarnik (2000), naj ne bi bil več le *transmisija* (pri čemer je pomembno prenašanje gotovega znanja, ki je velikokrat ločeno od izkušenj učencev in konkretnih življenjskih okoliščin) ampak *transakcija* (kjer gre za množstvo smiselnih interakcij med učitelji in učenci ter učenci samimi) ter *transformacija* (torej spreminjanje osebnosti in pojmovanj o svetu). Tako koncipiran pouk vpliva tudi na spremembo koncepta znanja. Za *tradicionalni koncept pojmovanja znanja* (Voutilainen in drugi, 1990) je značilna:

- pasivnost – premalo pozornosti posvečamo aktivnemu učenčevemu razmišljanju,
- statičnost – poudarek je na kopičenju dejstev, pravil, teorij,
- pomanjkanje kritičnosti – učenci so premalo usmerjeni v argumentacijo povedanega in v presojo zanesljivosti informacij,
- nejasnost pojmov – pojmi so pogosto za določeno razvojno stopnjo preveč abstraktni.

Tradicionalni koncept se umika *sodobnemu*, za katerega je značilno:

- dinamičnost, kar pomeni, da je učencem potrebno omogočiti, da doživijo dinamičen proces nastajanja in spreminjanja spoznanj,
- aktivnost – za učence je pomembno, da samostojno odkrivajo znanje, da se vadijo v miselnih spretnostih; naloga učiteljev pa je, da jim skušajo uzavestiti te procese in da čim bolj vzdržujejo naravno radovednost učencev,
- kritičnost pomeni, da so učenci kritični do izvora znanja, da tehtajo argumente, sklepe in da presojajo njihovo logično veljavnost ter zanesljivost,
- holistično (celovito) poučevanje: v šoli bi si morali čedalje bolj prizadevati za celostno, ne pa po delcih razdrobljeno znanje,

- relacije na ravni spretnosti–znanje, izkušnje–mišljenje oziroma povezanost teorije in prakse,
- vrednostna obarvanost – vsako znanje je vrednostno obarvano in je težko govoriti o “čisti” objektivnosti.

Novo sprejeti učni načrti za devetletko usmerjajo učitelje k rabi različnih učnih metod, oblik, sredstev in k medpredmetnim povezavam. Učitelji, ki načrtujejo vzgojno-izobraževalni proces, se zavedajo, da je le-ta pestrejši in učinkovitejši, če v njem prevladuje raznolikost pristopov, oblik in metod dela (Meyer, 1996). Prav tako poučevanje učne vsebine v različnih možnih kombinacijah ustvarja pri učencih širši referenčni okvir, občutek za povezanost in razvojnost obravnavane vsebine, spremenljivost znanja ter njegove različne perspektive (Plut Pregelj, 2000).

2. Opredelitev raziskovalnega problema

Osnovno izhodišče raziskovalnega dela predstavlja preučevanje načrtovanja pouka v osemletni in devetletni osnovni šoli.

Zanimalo nas je, ali novi učni načrti, ki se izvajajo v devetletki, vplivajo na načrtovanje in izvajanje pouka, še posebej na didaktično-metodični vidik (primerjaj Izhodišča za evalvacijo kurikularne prenovе, 1999). Prav tako nas je zanimalo, ali obstajajo razlike pri načrtovanju in izvajanju pouka med učitelji, ki poučujejo v osemletki (poučujejo po starem učnem načrtu) in med učitelji, ki poučujejo v devetletki (poskusno izvajajo novi učni načrt).

Predpostavljali smo namreč, da učitelji, ki poučujejo v devetletki, pogosteje kot učitelji, ki poučujejo v osemletki, načrtujejo pouk procesno in so manj usmerjeni k transmisijskemu konceptu vzgojno-izobraževalnega dela.

3. Metodologija

Temeljna raziskovalna metoda

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Opredelitev vzorca

V vzorec smo vključili učiteljice in učitelje, ki poučujejo v osemletni in devetletni osnovni šoli. Nato smo vzorec razdelili na dve skupini. Skupino 1 sestavljajo učitelji – učiteljice vseh 42 osnovnih šol s podružnicami, ki so v šolskem letu 1999/2000 začele s poskusnim uvajanjem devetletke. V to skupino smo vključili vse učitelje-učiteljice, ki so poučevali v prvem triletju (drugi razred) in vse učitelje-

učiteljice, ki so poučevali v tretjem triletju (osmi razred) slovenščino, matematiko, tuj jezik, zgodovino, fiziko in biologijo.

Skupino 2 pa sestavljajo učitelji – učiteljice 42 slučajnostno izbranih osemletnih osnovnih šol, ki niso bili vključeni v poskusno uvajanje devetletke. V to skupino smo vključili vse učitelje – učiteljice, ki so poučevali na razredni stopnji (prvi razred) in vse učitelje – učiteljice, ki so poučevali na predmetni stopnji (7. razred) slovenščino, matematiko, tuj jezik, zgodovino, biologijo in fiziko.

Največ učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi, ima višješolsko izobrazbo (61,1%), največ jih je izvoljenih v naziv mentor (53,3%) in največ (71,1%) sodelujočih učiteljev ima delovno dobo več kot 21 let.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Podatke smo zbirali z anonimnim anketnim vprašalnikom. Anketne vprašalnike smo dobili vrnjene iz 32 osnovnih šol (vrnilo jih je 247 učiteljev), ki izvajajo osemletko in iz 32 (vrnilo jih je 182 učiteljev) osnovnih šol, ki izvajajo devetletko. Skupno smo dobili vrnjenih 429 anketnih vprašalnikov.

Podatke smo statistično obdelali na ravni osnovne deskriptivne statistične obdelave (f , $f\%$). Za ugotavljanje razlik med 8-letno in 9-letno osnovno šolo v opazovanih značilnostih načrtovanja in izvajanja pouka smo uporabili v primeru alternativnih odgovorov χ^2 -preizkus, v primeru stopnjevanjih ter rangiranih odgovorov pa Mann-Whitneyev preizkus (v nadaljevanju M-W preizkus), pri čemer smo deskriptivno izražene stopnje ponderirali z vrednostmi 2 (pogosto), 1 (redko), 0 (nikoli), dodeljene range predloženih odgovorov pa konvertirali, tako da je prvo mesto ($R=1$) ovrednoteno z najvišjo možno (glede na število odgovorov) vrednostjo (oceno).

4. Rezultati in interpretacija

Rezultati, urejeni v tabelah, so predstavljeni v treh sklopih: v prvem so rezultati, ki se nanašajo na načrtovanje učiteljevih priprav na učno delo, v drugem sklopu so rezultati, ki opozarjajo na načrtovanje metod, oblik in učnih sredstev in v tretjem sklopu so rezultati, ki se nanašajo na medpredmetno povezovanje učnih predmetov.

4.1. Načrtovanje učiteljevih priprav na učno delo

V tem sklopu opozarjamo na strategijo načrtovanja učiteljevega dela in na vrsto in način učiteljevih priprav v osemletni in devetletni osnovni šoli.

Strategija načrtovanja se nanaša na temeljno vprašanje, kaj je izhodiščna točka pri načrtovanju učnih načrtov: ali so to učni cilji, učna vsebina, proces izvajanja

pouka, način izvajanja pouka (metode, oblike dela)... Na osnovi tega lahko govorimo o različnih strategijah ali o različnih tehnikah načrtovanja, to je učnosnovni, učnociljni, procesno-razvojni in o nekaterih posebnih didaktičnih ali pragmatičnih modelih načrtovanja.

Osnovna strategija načrtovanja nacionalnih učnih načrtov v devetletni osnovni šoli je učnociljna, ki dobi v praksi še nekatere elemente procesno-razvojnega načrtovanja. Za tak način načrtovanja je po mnenju R. Krofliča (2002, str. 179-180) značilno, da vzgojno-izobraževalnih ciljev ne vidi več kot od zunaj postavljenih "idealnih jazov", temveč kot notranja, v vzgojno-izobraževalni proces vgrajena načela. Na učni proces, ki ima lastno notranjo vrednost, gledamo kot na obojestransko komunikacijo med učiteljem in učencem, v kateri ima učitelj sicer dominantno vlogo, mora pa upoštevati zmogljivosti učenca; učenec pa je pojmovan kot aktiven člen učne komunikacije.

Tabela 1: Izidi Mann-Whitneyevega preizkusa razlik med 8-letno in 9-letno osnovno šolo v didaktičnih komponentah, ki usmerjajo načrtovanje dela

Komponente	Tip OŠ	Povprečni rang	Izidi M-W preizkusa	
			z	P
Učni cilji	8-letka	195,72	4,989	0,000
	9-letka	241,16		
Učna vsebina	8-letka	235,54	4,354	0,000
	9-letka	187,12		
Učne metode	8-letka	213,92	0,225	0,822
	9-letka	216,46		
Učne oblike	8-letka	215,97	0,203	0,839
	9-letka	213,68		
Katalogi znanja	8-letka	212,29	0,573	0,566
	9-letka	218,68		

Učitelje, ki poučujejo v osemletki, usmerja Program življenja in dela osnovne šole (1984), učitelje, ki poučujejo v devetletki, pa novo sprejeti učni načrti (1998).

Med učitelji 8-letne in 9-letne OŠ obstaja statistično značilna razlika v upoštevanju učnih ciljev in učnih vsebin, pri čemer se v skladu z novimi učnimi načrti učitelji v 9-letki za razliko od učiteljev 8-letne OŠ pogosteje ravna po učnih ciljnih (z=4,989, P=0,000), slednji pa po učnih vsebinah (z=4,354, P=0,000). V drugih komponentah pa zaenkrat statistično značilnih razlik med tipoma šol ni.

Rezultati nas torej opozarjajo, da se v devetletki uresničuje učinkovit pristop. Orientacijo na učne vsebine zamenjujejo postavljeni učni cilji, pri čemer se le-ti povezujejo z vsebinami, vendar pa vsebine niso edino določilo učnega procesa.

Učitelji se na pouk pripravljajo z letno pripravo, z oblikovanjem in pripravo didaktičnih sklopov in z neposredno pripravo na pouk (Kramar, 1993). Letna priprava na pouk pomeni pripravo podrobnega učnega načrta (v nadaljevanju PUN), ki predstavlja izvedbeno varianto učnega načrta kot šolskoupavnega dokumenta (Ivanuš Grmek, 1999). PUN se členi na sklope kot ciljno, problemsko povezane celote, ki jih sestavljajo didaktične enote, kot najmanjše logično sklenjene celote, na katere se učitelj pripravlja s sprotno (vsakodnevno) pripravo na pouk.

Izid χ^2 -preizkusa razlik med 8- in 9-letno osnovno šolo v sodelovanju učiteljev pri pripravi podrobnega učnega načrta kaže naslednje:

- V 8-letni OŠ je glede na 9-letno OŠ statistično značilno pogostejše učiteljevo samostojno pripravljavanje PUN ($\chi^2 = 11,013$, $P = 0,001$) in več je primerov, da učitelji PUN-a ne pripravljajo vsako leto ($\chi^2 = 9,524$, $P = 0,002$).
- V 9-letni OŠ pa učitelji statistično značilno pogosteje sodelujejo v okviru predmetnih področij ($\chi^2 = 9,273$, $P = 0,002$) ter s strokovnimi delavci šole ($\chi^2 = 8,116$, $P = 0,004$). Tendenco pogostejše pa je tudi sodelovanje med učitelji posameznih razredov na šoli ($\chi^2 = 2,810$, $P = 0,094$).

Izid χ^2 -preizkusa razlik med 8- in 9-letno OŠ pri pripravljavanju didaktičnih sklopov pa kaže, da učitelji v 9-letni OŠ statistično značilno pogosteje pripravljajo sklope za vsak posamezni predmet ($\chi^2 = 9,375$, $P = 0,002$).

Glede neposredne priprave na pouk pa je primerjava med osemletko in devetletko naslednja:

- V 8-letki glede na 9-letko učitelji statistično značilno pogosteje dopolnijo staro pripravo ($\chi^2 = 43,939$, $P = 0,000$), na pouk se torej ne pripravljajo vsak dan ($\chi^2 = 5,023$, $P = 0,025$) oz. ne pišejo novih priprav, ker imajo stare ($\chi^2 = 23567$, $P = 0,000$).
- V 9-letki pa se učitelji statistično značilno pogosteje pripravljajo na pouk vsak dan s sprotno pripravo ($\chi^2 = 22,931$, $P = 0,000$).

4.2. Načrtovanje metod, oblik in učnih sredstev

Načrtovanje metod

V okviru prikaza metod se bomo omejili na metode poučevanja, ki se nanašajo na metodično ravnanje učiteljev in učencev pri pouku. M. Kramar (2003, str. 121) jih opredeljuje kot načine temeljnih, jedrnih in bistvenih aktivnosti učiteljev in učencev, to je poučevanja in učenja, ki je usmerjeno k pridobivanju znanja. V metode poučevanja sodi tudi učiteljevo spodbujanje, sprožanje, vodenje, usmer-

janje različnih psihičnih procesov in aktivnosti učencev, s katerimi le-ti razvijajo in oblikujejo kriterije za presojo pravilnosti in za vrednotenje znanja, si razvijajo miselne in psihomotorne spretnosti, sposobnosti, spoznavajo vrednote in si razvijajo osebnostne lastnosti. S takšnim poučevanjem lahko učitelji transmisijsko usmerjen vzgojno-izobraževalni proces spreminjajo v procesno-razvojnega, ki usmerja učence v razvoj funkcionalnega znanja in celovite osebnosti.

Tabela 2: Izidi Mann-Whitneyevega preizkusa razlik med 8-letno in 9-letno osnovno šolo v komponenti učne metode

Komponente	Tip OŠ	Povprečni rang	Izid M-W preizkusa	
			z	P
Metoda razlage	8-letka	237,18	5,436	0,000
	9-letka	184,90		
Metoda razgovora	8-letka	215,20	0,209	0,835
	9-letka	214,60		
Metoda prikazovanja	8-letka	220,38	1,332	0,183
	9-letka	207,70		
Metoda dela s tekstom	8-letka	215,85	0,206	0,837
	9-letka	213,85		
Metoda reševanja problemov	8-letka	203,52	2,688	0,007
	9-letka	230,59		
Laboratorijsko eksperiment. metode	8-letka	204,02	2,283	0,022
	9-letka	229,90		

Učitelji pri pouku uporabljajo metodo razlage, razgovora, prikazovanja, dela s tekstom, reševanja problemov in laboratorijsko-eksperimentalne metode. V rabi metod pa med učitelji, ki poučujejo v osemletki in učitelji, ki poučujejo v devetletki, prihaja do statistično značilnih razlik.

V 8-letni osnovni šoli glede na 9-letno osnovno šolo učitelji statistično značilno pogosteje uporabljajo metodo razlage ($z = 5,436$, $P = 0,000$). V 9-letni osnovni šoli pa učitelji statistično značilno pogosteje uporabljajo metodo reševanja problemov ($z = 2,688$, $z = 0,007$) in laboratorijsko-eksperimentalne metode ($z = 2,283$, $P = 0,022$). Pri drugih postavkah nismo odkrili statistično značilnih razlik.

Načrtovanje oblik

Na izvajanje pouka pomembno vpliva tudi odločitev učitelja o njegovi organizaciji. Vloga učitelja in učenca je pri neposrednih (frontalno učno delo) in posrednih (skupinsko delo, individualno učno delo, delo v dvojicah) učnih oblikah pomembno drugačna.

Tabela 3: Izidi Mann-Whitneyevega preizkusa razlik med 8-letno in 9-letno osnovno šolo v komponenti učne oblike

Komponente	Tip OŠ	Povprečni rang	Izid M-W preizkusa	
			z	P
Frontalna	8-letka	251,23	7,972	0,000
	9-letka	165,82		
Individualna	8-letka	218,23	0,657	0,511
	9-letka	210,62		
Skupinska	8-letka	189,55	5,218	0,000
	9-letka	249,54		
Delo v dvojicah	8-letka	199,26	3,235	0,001
	9-letka	236,37		

Statistično značilne razlike med tipoma šol se kažejo pri frontalni in skupinski učni obliki ter delu v dvojicah in sicer se učitelji, ki poučujejo v osemletki, pogosteje odločajo za rabo frontalne učne oblike ($z=7,972$, $P=0,000$), učitelji, ki pa poučujejo v devetletki, pa se pogosteje odločajo za rabo skupinske učne oblike ($z=5,218$, $P=0,000$) in dela v dvojicah ($z=3,235$, $P=0,001$).

Pri individualnem učnem delu pa ni statistično značilne razlike med tipoma šol.

Rezultati, predstavljeni v tabelah 2 in 3, nas opozarjajo, da se klasično prenašanje znanja, ki se pogosto povezuje z metodo razlage in frontalno učno obliko, v devetletki umika in ga nadomeščajo metode (npr. reševanje problemov, laboratorijsko-eksperimentalne metode) in oblike (skupinska, delo v dvojicah), ki omogočajo večjo aktivnost učencev v procesu pridobivanja znanja.

Ob tem ne kaže pozabiti na raziskave (Bransdorf, 2000, po Rutar Ilc, 2003), ki so opozorile, da je trajnost in uporabnost znanj, ki so pridobljena na t.i. aktivni način in v procesu, večja, kot če so znanja zgolj privzeta.

Pomemben moment dinamičnosti pouka predstavlja pogostost prehajanja pouka iz ene učne oblike v drugo v isti učni uri. Izid Mann-Whitneyevega preizkusa razlik med 8-letno in 9-letno osnovno šolo v komponenti pogostost prehajanja pouka iz ene učne oblike v drugo v isti učni uri nas opozarja, da pouk v devetletni šoli glede na osemletko pri isti učni uri statistično značilno pogosteje prehaja iz ene učne oblike v drugo ($z=2,172$, $P=0,030$).

V tabeli 4 pa si oglejmo razloge, ki vodijo učitelje k spreminjanju oblik pouka.

Tabela 4: Izidi Mann-Whitneyevega preizkusa razlik med 8-letno in 9-letno osnovno šolo v komponenti razlogi spreminjanja oblik pouka

Komponente	Tip OŠ	Povprečni rang	Izid M-W preizkusa	
			z	P
Zahtevnost učne vsebine	8-letka	220,89	1,531	0,126
	9-letka	207,01		
Zmogljivosti učencev	8-letka	215,29	0,085	0,933
	9-letka	214,61		
Prisotnost vzgojiteljice	8-letka	200,49	5,117	0,000
	9-letka	234,70		
Prisotnost specialnega pedagoga	8-letka	211,77	0,944	0,345
	9-letka	219,38		
Prisotnost drugega učitelja	8-letka	203,94	2,807	0,005
	9-letka	230,01		
Pestrost pouka	8-letka	212,41	0,999	0,318
	9-letka	218,51		
Dinamičnost pouka	8-letka	209,26	1,958	0,050
	9-letka	222,79		
Interesi, želje učencev	8-letka	209,49	1,233	0,218
	9-letka	222,47		
Aktivnost učencev	8-letka	214,32	0,300	0,765
	9-letka	215,92		

Na učiteljevo odločitev za spreminjanje oblik pouka lahko vplivajo različni razlogi, npr.:

- vsebinski (zahtevnost učne vsebine),
- značilnosti in posebnosti učencev (zmogljivosti, interesi, želje, izražena potreba po aktivnosti),
- težnja po dinamičnem, pestrem pouku,
- nekateri vidiki izvajanja pouka (prisotnost vzgojiteljice, drugega učitelja, specialnega pedagoga).

Vsi omenjeni razlogi so pri učiteljih, ko se odločajo za spreminjanje oblik pouka prisotni, so pa nekatere razlike med učitelji, ki poučujejo v devetletki in tistimi, ki poučujejo v osemletki.

V 9-letni osnovni šoli glede na 8-letno učitelji statistično značilno pogosteje spreminjajo učne oblike zaradi vključevanja vzgojiteljice ($z=5,117$, $P=0,000$), drugega učitelja ($z=2,807$, $P=0,005$) v pouk in zaradi večje dinamičnosti pouka ($z=1,958$, $P=0,050$). Pri drugih postavkah nismo odkrili statistično značilnih razlik.

Pomemben moment prenove vzgojno-izobraževalnega procesa je spodbujanje sodelovalnega učenja, ki ga v praksi realiziramo z rabo posrednih učnih oblik.

B. Marentič Požarnik (2000) opozarja, da v šoli vse premalo izkoriščamo možnosti, ki jih nudi sodelovalno učenje. Otroci pridobivajo od vrstnikov pomembne informacije, vzorce mišljenja in strategije reševanja problemov ter metakognicijo. Prednost takega poučevanja je, da se znajo živeti v način razmišljanja vrstnika, uporabljajo njegov jezik, so potrpežljivi, vrstnik se jih ne boji česa vprašati. Sodelovalno učenje lahko pozitivno vpliva na spoznavne, čustvene, motivacijske in socialne procese pri učencih.

C. Peklaj (2001) ugotavlja, da so v sodelovalnih skupinah člani odgovorni za učenje in učne rezultate drugih članov skupine, da se vsak član skupine nauči prevzemati različne vloge in da je učitelj tisti, ki usmerja pozornost učencev pri delu skupine.

Tabela 5: Izidi Mann-Whitneyevega preizkusa razlik med 8-letno in 9-letno osnovno šolo v komponenti medsebojno sodelovanje učencev pri pouku

Komponente	Tip OŠ	Povprečni rang	Izid M-W preizkusa z	P
Usmerjeno sodelovanje učencev	8-letka	217,19	0,482	0,630
	9-letka	212,03		
Spontano sodelovanje učencev	8-letka	215,02	0,003	0,997
	9-letka	214,98		
Uspešnejši učenci pomag. manj uspešnim	8-letka	219,69	1,063	0,288
	9-letka	208,63		
Razpravljajo o vsebini	8-letka	202,47	2,938	0,003
	9-letka	232,00		
Izmenjujejo si izkušnje	8-letka	201,68	3,055	0,002
	9-letka	233,07		
Izmenjujejo si literaturo	8-letka	213,94	0,239	0,811
	9-letka	216,43		

Tako v osemletki kot v devetletki so prisotni različni načini sodelovanja učencev pri pouku. V 9-letni osnovni šoli glede na 8-letno pa učitelji statistično značilno pogosteje menijo, da učenci pri pouku sodelujejo tako, da med seboj razpravljajo o učni vsebini ($z=2,938$, $P=0,003$) in si izmenjujejo izkušnje ($z=3,055$, $P=0,002$). Pri drugih postavkah nismo odkrili statistično značilnih razlik.

Načrtovanje učnih sredstev

Učitelji pri pouku uporabljajo različna učna sredstva, kar je odvisno od številnih dejavnikov, npr. opremljenosti šole, usposobljenosti učiteljev, razpoložljivosti učnih sredstev...

Tabela 6: Izidi Mann-Whitneyevega preizkusa razlik med 8-letno in 9-letno osnovno šolo v komponenti učna sredstva

Komponente	Tip OŠ	Povprečni rang	Izid M-W preizkusa z	P
Različna besedila iz učbenika	8-letka	221,87	2,124	0,034
	9-letka	205,67		
Vaje, naloge iz delovnih zvezkov	8-letka	218,88	1,344	0,179
	9-letka	209,74		
Besedila iz časopisov, revij ipd.	8-letka	212,36	0,584	0,559
	9-letka	218,59		
Računalnik	8-letka	198,04	3,744	0,000
	9-letka	238,02		
Internet	8-letka	206,11	2,104	0,035
	9-letka	227,07		
Televizijo	8-letka	209,50	1,209	0,227
	9-letka	222,46		
Radio	8-letka	195,86	3,957	0,000
	9-letka	240,98		

Statistično značilna razlika med tipoma šol se kaže v rabi različnih besedil iz učbenika pri pouku, pri rabi računalnika, interneta ter radia pri pouku, pri čemer:

- učitelji v osemletki statistično značilno pogosteje uporabljajo pri pouku različna besedila iz učbenika ($z=2,124$, $P=0,034$),
- učitelji v devetletki pa statistično značilno pogosteje uporabljajo pri pouku računalnik ($z=3,744$, $P=0,000$), internet ($z=2,104$, $P=0,035$) ter radio ($z=3,957$, $P=0,000$).

4.3. Načrtovanje medpredmetnega povezovanja

Za prenovo učnih načrtov za devetletko lahko rečemo, da so nastajali po posameznih strokah, oz. da je bila stroka temeljni princip za načrtovanje učnega predmeta.

Govorimo lahko tudi o nekaterih izjemah (npr. spoznavanje okolja, naravoslovje...), kjer je šlo za sodelovanje strokovnjakov z različnih področij znanosti. Načinov in postopkov za povezovanje učnih predmetov je v praksi veliko, strinjamo pa se lahko z L. Plut Pregelj (2000, str. 151-152), da je pri tem delu potrebno sodelovanje učiteljev in medsebojno spoštovanje ter razumevanje glede tega, da ne gre že v osnovni šoli za vzgajanje strokovnjakov, ampak za splošno izobrazbo. Izhodišča medpredmetnega povezovanja namreč temeljijo na prizadevanjih šole narediti življenjsko oz. proces učenja usmeriti v učenje za življenje (Krapše, 2003, str. 34).

Tabela 7: Izidi Mann-Whitneyevega preizkusa razlik med 8-letno in 9-letno osnovno šolo v komponenti razlogi za povezovanje učnih predmetov

Komponente	Tip OŠ	Povprečni rang	Izid M-W preizkusa	
			z	P
Transfer znanja	8-letka	215,29	0,056	0,955
	9-letka	214,61		
Povezanost vsebine	8-letka	230,63	3,098	0,002
	9-letka	193,79		
Metodične povezave	8-letka	208,79	1,326	0,185
	9-letka	223,42		
Povezanost ciljev	8-letka	196,22	3,708	0,000
	9-letka	240,49		
Funkcionalnost znanja	8-letka	226,11	2,201	0,028
	9-letka	199,92		
Uporabnost znanja	8-letka	227,02	2,404	0,016
	9-letka	198,68		
Življenjskost pouka	8-letka	211,01	0,786	0,432
	9-letka	220,41		

V 8-letni osnovni šoli učitelji statistično značilno pogosteje povezujejo predmete med seboj zaradi povezanosti vsebine ($z=3,098$, $P=0,002$), funkcionalnosti ($z=2,201$, $P=0,028$) in uporabnosti ($z=2,404$, $P=0,016$) znanja.

V 9-letni pa učitelji statistično značilno pogosteje povezujejo predmete med seboj zaradi povezanosti ciljev ($z=3,708$, $P=0,000$). Pri drugih postavkah nismo odkrili statistično značilnih razlik.

5. Zaključek

Rezultati raziskovalnega dela niso in ne morejo opozoriti na vse značilnosti izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa, ki so posledica uvajanja novih učnih načrtov v devetletno osnovno šolo. Vzgojno-izobraževalni proces se namreč spreminja počasi, na njegovo izvajanje poleg novih učnih načrtov pomembno vplivajo še drugi dejavniki (strokovna usposobljenost učiteljev, pozitiven odnos učiteljev do uvajanja novosti, splošna družbena klima...).

Rezultati pa nas opozarjajo, da se v devetletki uresničuje učno- ciljni pristop načrtovanja učnega dela. Izhodiščno točko načrtovanja dela učiteljev v devetletki predstavljajo učni cilji; le-ti se sicer povezujejo z učnimi vsebinami, vendar vsebine niso edino določilo učnega procesa. Tako v osemletki kot v devetletki se učitelji pripravljajo na pouk z letno pripravo, pri čemer ugotavljamo, da pri letni pripravi učitelji, ki poučujejo v devetletki, statistično značilno pogosteje sodelujejo v okviru predmetnih področij in s strokovnimi delavci šole. V devetletki tudi učitelji statistično značilno pogosteje pripravljajo sklope za posamezni učni predmet in se na pouk statistično značilno pogosteje pripravljajo vsak dan s sprotno pripravo.

Tudi klasičnega prenašanja znanja, ki se povezuje z metodo razlage in frontalno učno obliko, je v devetletki manj, saj se učitelji, ki poučujejo v devetletki, statistično značilno pogosteje odločajo za metodo reševanja problemov, laboratorijsko- eksperimentalne metode ter skupinsko učno obliko in delo v dvojicah. Učitelji v devetletki tudi statistično značilno pogosteje pri pouku uporabljajo računalnik, internet in radio.

Povezovanje med učnimi predmeti je po mnenju učiteljev, ki poučujejo v osemletki in devetletki, prisotno, pri čemer učitelji, ki poučujejo v devetletki, statistično značilno pogosteje menijo, da so cilji razlog povezovanja učnih predmetov.

Med učitelji, ki poučujejo v osemletki, in učitelji, ki poučujejo v devetletki, smo odkrili vrsto statistično značilnih razlik ($P < 0,05$) in tendenc ($P < 0,10$), ki kažejo, da je načrtovanje pouka v devetletni osnovni šoli bolj kot v osemletni procesno in ima manj značilnosti transmissijskega koncepta vzgojno-izobraževalnega dela.

LITERATURA

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.
2. Ivanuš Grmek, M. (1999). Načrtovanje podrobnih učnih načrtov. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 5, str. 8-23.
3. Izhodišča za evalvacijo kurikularne preнове vzgoje in izobraževanja. (1999). Ljubljana, Nacionalna komisija za uvajanje in spremljanje novosti in programov v vzgoji in izobraževanju.
4. Kramar, M. (2003). Metode pouka in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 5, str. 116-138.

5. Krapše, T. (2003). Interdisciplinarni in/ ali/ oz. medpredmetni pouk. Vzgoja in izobraževanje, XXXIV, št. 1, str. 32-36.
6. Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
7. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
8. Meyer, H. (1996). Unterrichtsmethoden. Frankfurt am Main. Cornelsen Verlag.
9. Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.
10. Plut Pregelj, L. (2000). Analitično-logično in pripovedno mišljenje: nujni sestavini izobraževalno-vzgojne dejavnosti. Sodobna pedagogika, 51, št. 2, str. 138-156.
11. Program življenja in dela osnovne šole. (1984). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
12. Rutar Ilc, Z. (2003). Ravnateljeva vloga pri spreminjanju in spodbujanju učnociljnega in procesnega (razvojnega) pristopa. Vzgoja in izobraževanje, XXXIV, št. 1, str. 6-10.
13. Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja. (1998). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
14. Voutilainen, T., Mehtaelaenen, J., Niiniluoto, I. (1990). The Conception of Knowledge. Helsinki: Government Printing Centre.

Aktivnosti učencev pri pouku spoznavanja okolja in spoznavanje narave in družbe v prvem razredu osnovne šole

Izvirni znanstveni članek

UDK 372.32:373.32

DESKRIPTORJI: kurikularna prenova, spoznavanje okolja, spoznavanje narave in družbe, aktivnosti učencev, prvi razred osnovne šole

POVZETEK – V skladu s konstruktivističnimi in humanističnimi izhodišči pouka v prenovljeni osnovni šoli se tudi pri predmetu spoznavanje okolja predvidevajo različne aktivnosti učencev. Z izdelanim protokolom smo sistematično spremljali pojavnost aktivnosti učencev pri pouku spoznavanja okolja in spoznavanje narave in družbe v prvem razredu pri treh skupnih tematskih sklopih. Ugotovili smo, da so razlike med poukoma glede aktivnosti učencev pri doseganju zastavljenih učnih ciljev statistično pomembne. Prevladujoči kognitivni učni cilji pri obeh predmetih so se pri pouku spoznavanja okolja v večji meri dosegali s fizičnimi in senzornimi aktivnostmi učencev, pri pouku spoznavanja narave in družbe pa z izraznimi in miselnimi.

Original scientific paper

UDC 372.32:373.32

DESCRIPTORS: curriculum renovation, Environmental education, Early science and social studies, pupils' activities, first grade of primary school

ABSTRACT – In accordance with the constructive and humanistic starting-points in a reformed primary school, different activities have also been foreseen in the lessons of Environmental education and Early science and social studies. With the elaborated protocol we systematically observed the phenomenon of pupils' activities in three common thematic clusters of both subjects in the first class. We have established that the differences between both lessons are statistically important with regard to pupils' activities in achieving target teaching goals. The prevailing cognitive teaching goals in the subject of Environmental education were to a higher extent achieved with physical and sensory pupils' activities while in the subject of Early science and social studies they were achieved more with expressive and mental pupils' activities.

1. Uvod

Prizadevanja sodobne didaktike so usmerjena k večji aktivni vlogi učencev v učnem procesu. Učno aktivnost naj bi organizirali tako, "da se v njej ne bi učenčev duh le izražal, marveč tudi formiral, da njegove psihofizične funkcije ne bi bile le pogoj za učenje, marveč tudi rezultat učenja." (Strmčnik, 1996, str. 103)

Takšno gledanje na aktivnost učencev v učnem procesu ima svoje filozofsko, sociološko in psihološko ozadje. Gre za razumevanje človekovega bistva, vzgojnih ciljev in dejavnikov otrokovega razvoja.

Z reformo osnovne šole v R Sloveniji smo postavili posameznika in njegov razvoj kot enega temeljnih splošnih ciljev kurikularne prenove; kot temeljna psihološka izhodišča pouka pa spoznanja humanistične in kognitivne teorije učenja in poučevanja (Izhodišča kurikularne prenove, 1996).

Pod vplivom teoretičnih predpostavk kognitivne, humanistične in kritične psihologije so se razvila nova, ustrežnejša pojmovanja učenja, ki imajo različna izhodišča, a kažejo nekatere skupne značilnosti. Govori se o signifikantnem oz. pomembnem učenju, o "živem učenju", o "konstruktivnem učenju", o izkustvenem učenju, inovativnem učenju. Za vse je značilno, da na učenje ne gledajo kot na proces "pridobivanja znanj, spretnosti in navad", temveč širše kot na proces "progresivnega, trajnega spreminjanja posameznika na osnovi lastnih izkušenj". Na to, česa in kako se bo posameznik naučil, pa bistveno vplivajo njegova že obstoječa znanja, stališča, pričakovanja, čustva in njegov socialni okvir (Marentič Požarnik, 1998, str. 252-255).

Na osnovi teh izhodišč je sestavljen tudi učni načrt za predmet Spoznavanje okolja (v nadaljevanju SO).

2. Predvidene dejavnosti učencev v učnem načrtu za predmet SO v prvem razredu

Primeri dejavnosti učencev so navedeni v tabeli v drugem stolpiču, takoj za učnimi cilji. Z različnimi učnimi aktivnostmi učencev naj bi se torej uresničevali zastavljeni učni cilji, ki so večinoma zapisani procesno, navedeni linearno in grupirani po vsebinah. "Dejavnosti lahko dosežajo več ciljev, tudi cilje različnih vsebin. Prav tako lahko en cilj uresničujemo prek različnih dejavnosti." (PKKK za spoznavanje okolja, 1998) Posebej je tudi izpostavljeno, da so primeri dejavnosti le predlogi učitelju in da si za uresničevanje ciljev lahko izbere tudi druge dejavnosti.

Analizirali smo predvidene dejavnosti učencev v učnem načrtu. Pri tem smo uporabili kasifikacijo dejavnosti, ki jo je izdelal Poljak (1975), po njem pa povzel in uporabil Bognar (1987).

Iz tabele je razvidno, da prevladujejo praktične aktivnosti učencev, nekoliko manj je izraznih, še manj senzornih in miselnih. Torej naj bi učenci pri pouku spoznavanje okolja predvsem prek praktičnih aktivnosti uresničevali pretežno kognitivno postavljene učne cilje.

"Še enega preskoka smo se zavedali pri načrtovanju spoznavanja okolja. Preskok od tega, kar lahko naredim z rokami, k temu, kar lahko naredim v mislih. Od ročnih spretnosti najprej k izražanju tega, kar sem naredil, in premišljevanju, kako sem to naredil." (Krncl, 1996, str. 1)

Tabela 1: Prikaz posameznih vrst aktivnosti učencev v učnem načrtu za predmet spoznavanje okolja

Vsebina	Senzorne					Miselne	Praktične	Izrazne		
	opazovanje	poslušanje	tipanje	okusanje	vonjanje			ustne	pisne	grafične
Kdo sem	1					2				
Jaz in ti, vi in mi						2		11		
Jaz in moja šola		1				1	2			
Praznujemo							1	2		
Moja preteklost						2	5	2		
Bilo je nekoč	2	1				2	2			1
Jaz in narava	5					3	12	5		2
Jaz in zdravje	1						2	1		
Pogledam naokrog	4						5	3		2
Kaj zmorem narediti	4					4	18	7		
Skupaj	17	2				16	45	31		5

Tesno povezanost telesno-gibalnih in duševnih procesov so dokazovali že mnogi psihologi. Tako je Piaget v svojih raziskavah dokazoval, da je razvoj mišljenja proces ponotranjanja operacij. Proces mišljenja razvijamo tako, da pri pouku organiziramo čim več takih situacij, kjer učenci veliko operirajo s konkretnimi predmeti, sledijo praktičnim operacijam in jih ponotranjijo. "Ko rečem aktiven, mislim dvoje, eno je akcija s konkretnimi stvarmi, medtem ko je drugo to, da je potrebno razvijati socialno sodelovanje, skupinski napor pri delu. Otrok komunicira z drugimi in razvija kritično mišljenje. To je bistven dejavnik v intelektualnem razvoju." (Labinowicz, 1989, str. 234-235)

Prav tako je menil Bruner (Strmčnik, 1996), da poteka duševni razvoj od enaktivnega (ravnanje) k ikoničnemu ali slikovnemu in naprej k simbolni prezentaciji sveta in se je zato smiselno tudi pri pouku opreti na to psihološko zaporedje. Poudariti pa velja, da za proces pridobivanja znanja ni nujno, da izhaja iz enaktivne aktivnosti in nato prehaja k ikonični ter simbolni prezentaciji. Stopnje prezentacije so lahko tudi drugačne, npr. nekateri učenci lahko iz ikonične prezentacije prehajajo k enaktivni ali tudi k simbolni.

Že učni načrt za spoznavanje narave in družbe je, z opredelitvijo posebej zapisanega praktičnega dela učencev, izpostavil pomembno vlogo fizičnih in izraznih dejavnosti učencev pri obravnavi učnih vsebin. Učenci naj bi veliko praktično delali: izrezovali, zbirali, sestavljali itd.

Ugotovitve evalvacije učnega načrta iz l. 1983 (Adamič, 1990) pa so pokazale, da so bile te aktivnosti učencev pri pouku skromno zastopane. V primeru, da pa so bile vključene v pouk, so se pojavljale bolj v sklepnih fazah pouka. Temeljno težišče dela pri pouku je bilo na učni snovi, na uvajanju tistih pojmov, ki izhajajo iz opazovanja stvari in pojavov, ter deloma na razumevanju njihovih soodvisnosti.

Bistvena razlika med učnim načrtom za spoznavanje okolja in za spoznavanje narave in družbe ni samo v predvideni zastopanosti posameznih vrst dejavnosti učencev, temveč v opredelitvi njihove temeljne vloge. V učnem načrtu za spoznavanje okolja so dejavnosti učencev izhodišče učnega procesa, medtem ko so v učnem načrtu za spoznavanje narave in družbe bolj v funkciji utrjevanja pridobljenega znanja.

3. Opredelitev raziskovalnega problema

“S postavljanjem zahtev po aktivnosti ne rešujemo vprašanja samega. Zahtevati je razmeroma lahko, vendar moramo od zahteve naprej k praktični uresničitvi.” (Poljak, 1975, str. 178)

V raziskovalni nalogi smo ugotavljali, kako se v nacionalnem načrtu za predmet spoznavanje okolja načrtovane aktivnosti učencev uresničujejo v praksi in ali prihaja glede tega do kvalitativnih razlik med poukom spoznavanje okolja in spoznavanje narave in družbe.

V ta namen smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Katere vrste aktivnosti učencev prevladujejo pri pouku?
- Koliko so učenci pri pouku miselno aktivni in katere miselne aktivnosti prevladujejo?
- Koliko so učenci pri pouku fizično aktivni in katere fizične aktivnosti prevladujejo?
- Koliko se učenci pri pouku izražajo in katere izrazne aktivnosti prevladujejo?
- Kako pogosto učenci pri pouku uporabljajo svoja čutila in katera prevladujejo?
- Ali so izkazane aktivnosti učencev v skladu z zastavljenimi učnimi cilji?
- Ali so izkazane aktivnosti učencev primerne njihovi razvojni stopnji?

Raziskovanje dejavnosti med poukom je metodološko zapleteno, saj se ne pojavljajo čiste dejavnosti, temveč so ponavadi sestavljene. Pogosto je težko razločevati (npr.) med motorično dejavnostjo in izrazno dejavnostjo. Nekatere so bolj očitne, nekatere pa težko opazimo, zlasti miselne dejavnosti (Bognar, 1987).

4. Metodologija

Osnovna raziskovalna metoda je bila kavzalno-eksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

V vzorec sistematičnega neposrednega spremljanja pouka spoznavanje okolja in spoznavanje narave in družbe smo v šol. letu 1999/2000 izbrali štiri osnovne šole v organizacijski enoti ZRSS Maribor (dve, ki sta izvajali 9-letni program-pouk spoznavanja okolja in dve, ki sta izvajali 8-letni program-pouk spoznavanje narave in družbe). Na vsaki šoli smo izbrali po en oddelek prvega razreda. Pri izbiri oddelkov smo bili pozorni tudi na število učencev v oddelku.

Za inštrument spremljanja aktivnosti učencev pri pouku smo izbrali protokol, ki smo ga v ta namen posebej izdelali. Sestavljen je bil iz vrst in kolon. Vrste so pomenile opredeljene aktivnosti učencev, kolone (bilo jih je 9) pa 5-minutne intervale. Klasifikacijo aktivnosti učencev smo povzeli po Bognarju (1987).

V postopek zbiranja podatkov smo zajeli tri skupne tematske sklope in sicer: Praznujemo, Vrt in Sadovnjak. Vsak sklop je trajal tri šolske ure. Skupno smo torej pri vsakem predmetu posneli 18 ur pouka. Spremljanje pouka je potekalo v februarju, aprilu in maju v šolskem letu 1999/2000. Pri zbiranju podatkov so nam pomagale študentke oz. absolventke oddelka za razredni pouk Pedagoške fakultete Maribor, ki smo jih za to nalogo prej usposabljali.

V raziskovalni nalogi smo uporabili kvantitativne in kvalitativne postopke obdelave podatkov. Nekatere odvisne zveze med spremenljivkami smo preizkušali s χ^2 -preizkusom.

5. Rezultati in interpretacija

5.1. Katere vrste aktivnosti učencev prevladujejo pri pouku?

Tabela 2: Vrste aktivnosti, izkazanih pri pouku Spoznavanje okolja in Spoznavanje narave in družbe ($2 \times 3 = 76,01 > \chi^2$ ($P = 0,001$, $g = 3$) = 16,27)

Aktivnosti učencev	SO		SND	
	f	f%	f	f%
Fizične	486	26,9	586	22,3
Senzorne	367	20,3	323	12,7
Miselne	415	23,0	741	29,1
Izrazne	538	29,8	912	35,8
Skupaj	1806	100,0	2544	100,0

Obstaja statistično pomembna razlika med poukom predmetov spoznavanje okolja in spoznavanje narave in družbe glede na zastopanost posameznih vrst aktivnosti učencev pri pouku. Pri pouku spoznavanje okolja je bilo izkazanih več fizičnih in senzornih aktivnosti učencev, pri pouku spoznavanje narave in družbe pa več izraznih in miselnih.

Vzroke za razliko v izkazanih aktivnostih smo iskali v različnih konceptualnih izhodiščih obeh predmetov in njunih temeljnih poudarkih. To je v učno-ciljnem oz. učno-snovnem načrtovanju kurikuluma, v prevladujoči induktivni oz. deduktivni poti spoznavanja, v različnih psiholoških utemeljitvah učnega procesa.

Iz tabele pa je tudi razvidno, da je pri pouku spoznavanje okolja za skoraj 30% manj izkazanih aktivnosti, kot pri pouku spoznavanje narave in družbe. Vendar je pri tem potrebno upoštevati, da je pri slednjem več neprimernih učnih aktivnosti, npr. pri fizičnih aktivnostih kar 38% na učno uro.

5.2. Koliko so učenci pri pouku miselno aktivni in katere miselne aktivnosti prevladujejo?

Veliko več miselnih aktivnosti učencev smo zaznali pri pouku spoznavanje narave in družbe kot pa pri pouku spoznavanje okolja. Pri pouku spoznavanje narave in družbe so se najpogosteje pojavljale naslednje miselne aktivnosti: naštevanje (10%), poimenovanje (9,3%), pojasnjevanje (8,5%), prepoznavanje (7,7%), sklepanje (7,2%), sodelovanje (6,7%), reševanje miselnih nalog (6,5%), obnavljanje (3,5%).

Pri pouku spoznavanje okolja pa: prepoznavanje (13,2%), sodelovanje (12,5%), pojasnjevanje (10,3%), izbiranje (8,4%), naštevanje (7,7%), poimenovanje (6%), sklepanje (4,8%), razvrščanje (4,5%), urejanje (3,6%).

Pri obeh predmetih je torej prevladovala aktivnosti učencev na nižjem miselnem nivoju (po Bloomu). Ugotovitev se zelo sklada s številom in z nivojem postavljenih vprašanj pri pouku obeh predmetov. Pri metodi pogovora, ki je bila ena prevladujočih metod dela pri pouku spoznavanje narave in družbe, je učitelj postavljaj veliko vprašanj (78 na učno uro). Kar 91,6% jih je bilo na nižjem nivoju. Pri pouku spoznavanje okolja pa je bilo pogovorne metode manj (prevladovala je laboratorijsko-eksperimentalna učna metoda), zato je bilo zastavljenih tudi manj vprašanj (60% manj). Med njimi jih je bilo kar 94,1% na nižjem nivoju.

Bolj kot s pogovorom so si učenci pri pouku spoznavanje okolja razvijali mišljenje prek praktičnih aktivnosti s tem, ko so izdelovali metulja, se igrali igre vlog, igre s pravili itd. Vpogleda v te miselne aktivnosti pa z našim opazovanjem nismo dobili, saj smo beležili le tisto, kar je učenec manifestiral navzven.

Največ izkazanih miselnih aktivnosti smo zasledili v učnih etapah: uvajanje učencev v novo učno snov in pri obravnavi nove učne snovi. Med tematskimi sklopi pa so miselne aktivnosti prevladovala pri tematskem sklopu Praznujemo.

5.3. Koliko so učenci pri pouku fizično aktivni in katere fizične aktivnosti prevladujejo?

Fizične aktivnosti učencev so bile bolj pogoste in raznolike pri pouku spoznavanje okolja kot pa pri pouku spoznavanje narave in družbe. Razlike med poukoma pa se kažejo tudi v prevladujočih fizičnih aktivnostih učencev. Pri pouku spoznavanje okolja so učenci največ manipulirali s predmeti (17,5%), se sprehajali po razredu (13,7%), sedeli na stoli (10%), sedeli na blazinah (8,4), dvigovali roke (4,9%), se sprehajali zunaj razreda (4,5%), stali ob klopi (4,3%), oblikovali (3,7). Pri pouku spoznavanje narave in družbe pa so se učenci največ sprehajali in vstajali (23%), igrali (22,5%), migljali z nogami (13%), ležali (12,5%), manipulirali s predmeti (11,4%), sedeli na preprogi (6,3%), pospravljali (4,6%), zbirali (3,2%).

Prevladujoče fizične aktivnosti učencev pri pouku spoznavanje okolja so bile pogojene s prevladujočo učno etapo (urjenjem), učno obliko (skupinsko) in metodo dela (laboratorijsko-eksperimentalna). Poleg tega, da so učenci veliko operirali z različnimi materiali in orodji, pa so se tudi veliko fizično gibali – tako po razredu, kot tudi izven njega. Odhajali so na krajše učne ekskurzije (učne sprehode) in spoznavali stvarnost s pomočjo primarnih virov znanja. Takih učnih ur je bilo kar 44%, torej več kot pri pouku spoznavanje narave in družbe, kjer jih je bilo le 22%. Prevladovala pa so v obeh primerih pri tematskih sklopih Vrt in Travniki, tj. pri naravoslovnem področju.

Pri pouku spoznavanje narave in družbe so bile izkazane tudi take fizične aktivnosti učencev, ki jih Furlan imenuje neprimerne. "Če učenec počne med poukom nekaj, kar nikakor ni povezano z učno snovjo, pravimo, da je njegova aktivnost neprimerna. Taka neprimerna aktivnost učencev pa ne le da ne prispeva k učenju, temveč ga praviloma tudi moti." (Furlan, 1972, str. 29-30)

Med takimi neprimernimi aktivnostmi učencev pri pouku spoznavanje narave in družbe so se pojavljale: pogovor s sošolcem, migljanje z nogami, ležanje na mizi, igranje s predmeti na mizi, pitje vode itd. V povprečju jih je bilo 38% na učno uro. V šoli A izstopajo pri tematskem sklopu Vrt, pri uri ponavljanja (62%) in v šoli B pri tematskem sklopu Praznujemo, pri obravnavi nove učne snovi (60%).

Pojav neprimernih aktivnosti pri pouku spoznavanje narave in družbe si razlagamo kot reakcijo učencev na preveč frontalno voden pouk, v katerem so prevladovala verbalno-tekstualne učne metode, kjer se je premalo upoštevalo potrebe učencev po gibanju, igri.

Učenci bi morali imeti pri pouku več možnosti, da se razgibljejo, ležejo, naslonijo, sprehodijo, sprostitjo, saj te aktivnosti močno podpirajo učenje. Dejstvo je, da so v šoli te možnosti objektivno omejene, vendar ne toliko, da učencem ostane le mirno in vzravnano sedenje (Strmčnik, 1996, str. 105).

Prav psihološko-fiziološka odkritja so izpostavila velik pomen kinestetičnih občutkov pri učenju. Vplivala naj bi na boljše razumevanje, pomnjenje in uporabo znanj.

5.4. Koliko se učenci pri pouku izražajo in katere izrazne aktivnosti prevladujejo?

Učenci so bili bolj izrazno aktivni pri pouku spoznavanje narave in družbe in manj pri pouku spoznavanje okolja. Pri slednjem so se kot prevladujoče aktivnosti kazale: pogovor s sošolci (20,2%), pogovarjanje z učiteljico (20%), odgovarjanje na vprašanja (16,9%), spraševanje učiteljice (10,9%), likovno izražanje (5,9%), branje (3,1%). Pri pouku spoznavanje narave in družbe pa so učenci: odgovarjali na vprašanja (14,6%), se pogovarjali s sošolci (13%), pogovarjali z učiteljico (12,9%), spraševali (11%), brali (8,2%), zapisovali (6,7%), opisovali (5,7%), pripovedovali (5%).

Izrazne aktivnosti učencev so pri pouku spoznavanje narave in družbe prevladujoče aktivnosti učencev. Največ so učenci odgovarjali na vprašanja učiteljice. Le-ta so bila ustna in pisna. Ustno so se učenci malo izražali, saj smo ugotovili, da so pri 17-ih od 18-ih učnih ur malo govorili, tj. do 30% trajanja učne ure. Več so učenci odgovarjali na vprašanja v pisni obliki, s pomočjo učnih listov.

Med izraznimi aktivnostmi učencev pa je bilo tudi nekaj (v povprečju 11% v vsaki učni uri) takih, ki niso bila v skladu z obravnavo učne snovi. Med njimi je prevladoval pogovor s sošolcem.

Podobno, kot smo ugotavljali za neprimerne fizične aktivnosti, lahko rečemo tudi za izrazne. Tudi te lahko pojmujeemo kot reakcijo učencev na njihovo premalo upoštevanje potrebo po druženju z vrstniki in potrebo po izmenjavi mnenj z njimi.

Pri pouku spoznavanje okolja so imeli učenci več možnosti za medsebojno izmenjavo mnenj. Tako zunanja kot notranja organizacija pouka sta veliko prispevali k temu. Učenci pa so imeli tudi več možnosti svobodnega pogovora z učiteljico, ki se je realiziral predvsem pri praktičnem delu.

5.5. Kako pogosto učenci pri pouku uporabljajo svoja čutila in katera prevladujejo?

Iz tabele je razvidno, da so učenci pri pouku spoznavanje okolja več uporabljali svoja čutila kot pa učenci pri pouku spoznavanje narave in družbe. Razlike med poukoma se kažejo tudi po prevladujoči senzorni aktivnosti učencev. Pri pouku spoznavanje okolja je to gledanje, pri pouku spoznavanje narave in družbe pa poslušanje.

Tabela 3: Senzorne aktivnosti učencev pri pouku spoznavanje okolja in spoznavanje narave in družbe

Senzorne aktivnosti	SO		Senzorne aktivnosti	SND	
	f	f%		f	f%
Gledanje	148	40,3	Poslušanje	143	44,3
Poslušanje	132	35,9	Gledanje	113	35,0
Tipanje	73	19,8	Tipanje	42	13,0
Vonjanje	13	3,4	Vonjanje	24	7,4
Okušanje	1	0,2	Okušanje	1	0,3
Skupaj	367	100,0	Skupaj	323	100,0

Razlike v izkazanih prevladujočih senzornih aktivnostih učencev so pogojene predvsem z različnim metodično-didaktičnim strukturiranjem pouka pri obeh predmetih. Če izpostavimo samo uporabo učnih metod, lahko ugotovimo, da je bila demonstracijsko- ilustrativna učna metoda bolj zastopana pri pouku spoznavanje okolja (zato več gledanja) kot pa pri pouku spoznavanje narave in družbe, kjer je prevladovala verbalno-tekstualna učna metoda (zato več poslušanja).

Prav tako pa bi lahko sklepali, da je različno upoštevanje senzornih aktivnosti pri pouku primerjanih predmetov posledica tega, kako dobro pozna učitelj oz. vzgojitelj vlogo čutnih zaznav v spoznavnem procesu in kateremu zaznavnemu sistemu daje prednost. Ugotovljeno je, da premišljena kombinacija vseh čutov omogoča najučinkovitejše informacije. Takšno vedenje je za učitelja zelo pomembno, zato da bo vsem učencem, tako tistim z vizualnim kot tudi tistim s kinestetičnim in avditivnim prednostnim zaznavnim kanalom, zagotovil ustrezno izkušnjo. Tomičeva (1999) takšno poučevanje imenuje veččutno ali učenje z vsemi čutili. Čutne izkušnje so pogoj, da učenci na osnovi njihove predelave, s pomočjo mišljenja, pridejo do bistva spoznavne stvarnosti.

5.6. Ali so izkazane aktivnosti učencev v skladu z zastavljenimi učnimi cilji?

Lahko rečemo, da so razlike med poukoma spoznavanje okolja in spoznavanje narave in družbe glede aktivnosti učencev pri uresničevanju zastavljenih učnih ciljev. Pri uresničevanju kognitivnih učnih ciljev, ki so prevladovali v učnih pripravah obeh predmetov, so se pri pouku spoznavanje okolja bolj uresničevali z izraznimi in fizičnimi aktivnostmi učencev, pri pouku spoznavanje narave in družbe pa bolj z izraznimi in miselnimi aktivnostmi učencev.

Lažje bi ugotavljali uresničevanje učnih ciljev, zapisanih v učnih pripravah, če bi bili le-ti zapisani v operativni obliki, torej tako da bi bila pričakovana dejavnost

učencev izražena bolj jasno in enopomensko. Tako pa so prevladovali učni cilji, zapisani na relativno splošnem nivoju, in je bilo ugotavljanje njihove realizacije oteženo.

5.7. Ali so izkazane aktivnosti učencev primerne njihovi razvojni stopnji?

Izkazane aktivnosti učencev so bile, glede na upoštevanje razvojne stopnje učencev, bolj primerne pri pouku spoznavanje okolja kot pri pouku spoznavanje narave in družbe.

Temeljne potrebe v tej starosti otrok so potrebe po aktivnosti, gibanju in druženju z vrstniki. Prav tako so zelo prisotne potrebe po priznanju in uspešnosti. Bolj so lahko skozi svoje aktivnosti te potrebe uresničevali učenci pri pouku spoznavanje okolja kot pa učenci pri pouku spoznavanje narave in družbe. Pri slednjem se je to kazalo med drugim tudi v večjem številu neprimernih aktivnosti učencev, predvsem fizičnih, kjer jih je bilo v povprečju 38% na učno uro.

6. Zaključek

Ugotavljamo, da se načrtovane aktivnosti učencev pri predmetu spoznavanja okolja uspešno uresničujejo v praksi. Pouk je bil večinoma organiziran tako, da so učenci odkrivali nova spoznanja ob konkretnih dejavnostih, ki so jih vodile učiteljice in vzgojiteljice in so se ponavadi zaključila z izdelkom učencev.

Z izkazanimi aktivnostmi učencev so se uresničevali pretežno kognitivno načrtovani učni cilji. Izbrane dejavnosti so bile v veliki meri v skladu z razvojnimi potrebami otrok. Opazne pa so tudi določene pomanjkljivosti.

Učni cilji v pripravah na pouk so bili premalo operacionalizirani. Iz njih je bila premalo razvidna aktivnost učencev. Zasedili smo, da so bili učenci premalo aktivni v samem načrtovanju posameznega tematskega sklopa, da so bile njihove izkušnje in predznanje premalo upoštrevane. Prav tako je bilo premalo ozaveščanja učencev o tem, kako so se nečesa naučili oz. da bi od ročnih spretnosti najprej prešli k izražanju, tega kaj so naredili in nato k premišljevanju, kako so to naredili. Vse te faze so namreč zelo pomembne in povezane v izkustvenem učenju.

Vendar kljub omenjenim težavam lahko zaključimo, da prihaja do kvantitativnih in kvalitativnih sprememb pri aktivnostih učencev v učnem procesu pouka spoznavanje okolja v primerjavi s poukom spoznavanje narave in družbe.

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. Bognar, L.: Igra pri pouku na začetku šolanja. DZS, Ljubljana, 1987.
3. Furlan, I.: Pažnja učenika osnovne šole, Pogledi i iskustva u reformi školstva, br. 5, Zagreb, 1972.
4. Hasič, E.: Aktivnosti učencev pri pouku spoznavanja okolja v prvem razredu devetletne osnovne šole (diplomsko delo), Pedagoška fakulteta, Oddelek za razredni pouk, Maribor, 2000.
5. Hus, V.: Pouk spoznavanja okolja v prvem razredu devetletne osnovne šole (doktorska disertacija), Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Ljubljana, 2001.
6. Kac, L.: Pouk spoznavanja okolja in aktivnosti učencev pri njem v prvem razredu devetletne osnovne šole (diplomsko delo), Pedagoška fakulteta, Oddelek za razredni pouk, Maribor, 2001.
7. Kampet, M., Zorin, K.: Aktivnost učencev prvega razreda pri pouku spoznavanja narave in družbe (diplomsko delo), Pedagoška fakulteta, Oddelek za razredni pouk, Maribor, 2001.
8. Krnel, D.: Nastajanje nove podobe predmeta Spoznavanje okolja v prvem triletju osnovne šole, PRKK za Spoznavanje okolja, Ljubljana, 1996.
9. Labinowicz, E.: Izvirni Piaget, DZS, Ljubljana, 1989.
10. Marentič Požarnik, B.: Pomen operativnega oblikovanja vzgojno izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk, v: Blažič, M. (ur.), Izbrana poglavja iz didaktike, v: Pedagoška obzorja, 1991.
11. Marentič Požarnik, B.: Kakšno vprašanje, takšen odgovor, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1980.
12. Marentič Požarnik, B.: Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove, v: Sodobna pedagogika, let. 49, 1998, št. 3, str. 244-261.
13. Nacionalni kurikularni svet: Izhodišča kurikularne prenove, Ljubljana, 1996.
14. Nacionalni kurikularni svet: Učni načrt spoznavanje okolja, Ljubljana, 1998.
15. Poljak, V.: Obrada nastavnih sadržaja i stjecanje znanja, PKZ, Zagreb, 1975.
16. Strmčnik, F.: Učna aktivnost učencev in učiteljev, v: Sodobna pedagogika, št. 3-4, 1996.
17. Tomič, A.: Izbrana poglavja iz didaktike, Center FF za pedagoško izobraževanje, Ljubljana, 1999.

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

Naslov: Pod vinogradi 33, 2351 Kamnica, SLO; Telefon: (+386) 02 623 19 00

E-mail: vlasta.hus@uni-mb.si

Gibalna/športna aktivnost pri učencih in učenkah drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.3:372.879.6

DESKRIPTORJI: osnovna šola, mlajši šolar, prosti čas, gibalna/športna aktivnost, razlike med spoloma, dečki, deklice

POVZETEK – V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, v kateri smo 9-letne deklice in dečke anketirali z namenom, pridobiti podatke o njihovi pristočasni gibalni/športni aktivnosti. Raziskavo smo izvedli na vzorcu 194 otrok 3. razreda osemletne osnovne šole v šolskem letu 2001/02. Razlike med spoloma smo ugotavljali s kontingenčnimi tabelami in hi-preizkusom. Na osnovi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da obstajajo statistično značilne razlike med spoloma v vsebini športnih zvrsti. Razlike med spoloma pa niso bile statistično potrjene v količini pristočasne gibalne/športne aktivnosti.

Original scientific paper

UDC 373.3:372.879.6

DESCRIPTORS: elementary school, young pupil, leisure, motor/sports activity, gender differences, boys, girls

ABSTRACT – The authors present the results of an inquiry on the out-of-school motor/sports activities of nine-year old boys and girls. The research was carried out in the school year 2001/02 upon the sample of 194 respondents attending the third class of elementary school. Gender differences were determined by means of contingency tables and the chi-squared test. From the research results emerge statistically significant gender differences in the type of the sports discipline respondents participate in. No statistically significant gender distinctions were found in the extent of out-of-school motor/sports activity.

1. Uvod

Preučevanje razlik med spoloma na različnih področjih vsakdanjega življenja je predmet številnih, predvsem sociološko usmerjenih raziskav. Gibalne/športne aktivnosti so sestavni del posameznikovih pristočasnih aktivnosti, in vprašanje je, kolikšen čas in kakšno vsebino jim namenjajo ženske ter kolikšen čas in kakšno vsebino moški.

Na tem področju najdemo v svetu in pri nas veliko raziskav, ki ugotavljajo, da obstajajo razlike v vsebini in načinu zastopanosti športno-rekreativnih aktivnosti med ženskami in moškimi.

Rezultati najboljše slovenske longitudinalne študije *Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji* (Petrović et al., 1996, 1998, 2001) prikazujejo stanje, ki kaže, da obstajajo razlike med spoloma v količini, obliki in vsebini športno-rekreativnih

dejavnosti. Primerjalna študija med leti 1992 do 1997 (Petrović et al., 1998) ugotavlja, da razlike med spoloma v proučevanem obdobju v pogostnosti športne aktivnosti obstajajo, a se postopoma iz leta v leto manjšajo. A študija iz leta 2000 (Petrović et al., 2001) zopet kaže izrazitejši trend povečevanja razlik med spoloma v pogostnosti športne aktivnosti in to predvsem na račun izrazitejšega zmanjšanja gibalne/športne aktivnosti žensk. Bistvenih razlik med spoloma pa študija iz leta 2000 ne beleži v vključenosti v organizirane oblike športnih dejavnosti. Odstotek žensk je bil še nekoliko višji kot pri moških (moški 12.6%, ženske 12.6%). Razlike v lestvici desetih športnih zvrsteh, s katerimi so se anketiranci ukvarjali najpogosteje, domala ni bilo na prvih treh mestih (hoja, plavanje, kolesarjenje). A opazne pa so razlike v višjih uvrstitvah nogometa, košarke in alpskega smučanja na lestvici "moških" športnih zvrsti. Za specifične športne panoge žensk pa so se izkazale aerobika, jutranja gimnastika, ples in badminton (Petrović et al., 2001).

Bistveno manj raziskav pa se je doslej osredotočilo na problematiko spolnega razlikovanja v načinu in obliki pristočasne gibalne/športne aktivnosti pri otrocih, kjer gre za specifično kategorijo s svojimi zakonitostmi. Večina dosedanjih raziskav, ki so ugotovljale razlike v pristočasnih oz. izvenšolskih gibalnih/športnih aktivnostih med spoloma pri otrocih, je potrdila, da statistično značilne razlike med deklicami in dečki obstajajo (Petrović, Strel, Ambrožič, 1982; Petkovšek, 1984; Makuc, 1998; Zurc, 2001; Jurak, Kovač, Strel, Bednarik, 2003; Pišot, Zurc, 2003; Hager, Feland, Vincent, 2003; Tercedor et al., 2003).

Petrović, Strel, Ambrožič (1982) so na vzorcu 113-tih motorično najuspešnejših učenk in 100-tih motorično najuspešnejših učencev ugotovili, da obstajajo razlike med spoloma v vključenosti v organizirane oblike izvenšolskih gibalnih/športnih dejavnosti in v pogostnosti ukvarjanja s temi dejavnostmi. Podobne rezultate v pogostejšem ukvarjanju z izvenšolskimi gibalnimi/športnimi aktivnostmi in v večjem vključevanju dečkov v organizirane oblike aktivnosti napram deklicam je potrdila na vzorcu otrok 4. razreda štirih celodnevni osnovnih šol na ožjem območju Ljubljane in štirih osnovnih šol s širšega področja Ljubljane tudi M. Petkovšek (1984).

Na območju Kopra je bilo ugotovljeno, da so se učenci 4. razreda napram svojim sovrstnicam pogosteje in bolj organizirano gibalno/športno udeleževali. Pri vključenosti v organizirane oblike športnih zvrsti so pri dečkih prednjačili nogomet, košarka in atletika, pri deklicah pa gimnastika, plavanje, odbojka in atletika (Makuc, 1998).

J. Zurc (2001) je na vzorcu 2023 učencev in učenk 4. razreda osnovnih šol v gorenjski regiji ugotovila, da med učenkami in učenci obstajajo statistično značilne razlike v pogostnosti ukvarjanja z izvenšolskimi gibalnimi/športnimi aktivnostmi. S povečevanjem rednosti gibalne/športne aktivnosti vse do vsakodnevne vadbe se je sorazmerno povečeval tudi delež dečkov in zmanjševal delež deklic. Bistvenih razlik med spoloma pa ni bilo ugotovljeno v izbiri športnih zvrsti. Prvih pet mest so zasedalo pri obeh spolih domala enake zvrsti. A gledano v celoti sta na lestvici deklic izstopala ples in drsanje, pri dečkih pa rolanje in borilni športi.

Hager s sodelavci (2003) je na vzorcu 80 ameriških otrok, starih 9-12 let ugotovil, da obstajajo statistično značilne razlike med spoloma, in sicer so dečki v času izven šolskega pouka bolj gibalno/športno aktivni od deklic.

Razlike med spoloma v gibalni/športni aktivnosti v času poletnih počitnic so bile proučevane na vzorcu 7344 osnovnošolskih otrok, 2369 srednješolcev in 317 univerzitetnih študentov Republike Slovenije. Ugotovljeno je bilo, da se dečki statistično značilno bolj pogosto ukvarjajo s športom napram svojim sovrstnicam v vseh starostnih skupinah. Razlike med spoloma so bile ugotovljene tudi v izbiri športne panoge, medtem ko so se dečki v večji meri odločali za udeleževanje v ekipnih športih, so deklice izbirale raje individualne športne panoge (Jurak et al., 2003). Podobni rezultati so bili dobljeni tudi na reprezentativnem vzorcu 2422 španskih adolescentov, starih 13-17 let. Avtorji te študije so ugotovili, da so se dijaki v času poletnih počitnic ukvarjali največ z nogometom, malim nogometom in plavanjem, dijakinje pa s plavanjem, aerobiko in košarko (Tercedor et al., 2003).

Na osnovi navedenega lahko sklepamo, da obstajajo razlike med spoloma v prostochasni gibalni/športni aktivnosti ne le pri odraslih ampak tudi pri otrocih. Zato bomo skušali proučiti, kakšno je stanje na področju razlik med spoloma v prostochasni gibalni/športni aktivnosti mlajših šolarjev, ki spadajo v različna krajevna področja. Gre za proučevanje navedenega problema na vzorcu, ki teži k reprezentativnosti posploševanja rezultatov raziskave na celotno Slovenijo.

2. Metodologija

Vzorec merjencev predstavlja 194 deklic in dečkov, od tega 95 (49.0%) deklic in 99 (51.0%) dečkov, ki so v šolskem letu (decembra 2001) obiskovali 3. razred osemletne osnovne šole na izbranih šolah. Merjenci so bili stari 8-10 let, povprečna starost je bila 9.04 leta. Majhen standardni odklon (0,482) dokazuje, da je bila večina merjencev starih 9 let.

Vzorec spremenljivk je vseboval anketni vprašalnik, s katerim smo spraševali po:

- količini prostochasne gibalne/športne aktivnosti,
- pogostnosti kolesarjenja v prostem času,
- pogostnosti hoje v prostem času,
- opredelitvi, ali je merjenec vključen v organizirano obliko izvenšolske gibalne/športne dejavnosti,
- s katero športno panogo se ukvarja v organizirani obliki najpogosteje.

Vsa vprašanja so bila zaprtega tipa (obkrožanje enega izmed ponujenih odgovorov), razen vprašanja o športni panogi, s katero se merjenci ukvarjajo v prostem času najpogosteje v organizirani obliki, ki je bil odprtega tipa z možnostjo vpisovanja. Otroci so o svoji prostochasni gibalni/športni aktivnosti odgovarjali za obdobje tekočega meseca, ko je bila izvedena meritev (december 2001).

Postopek zbiranja podatkov

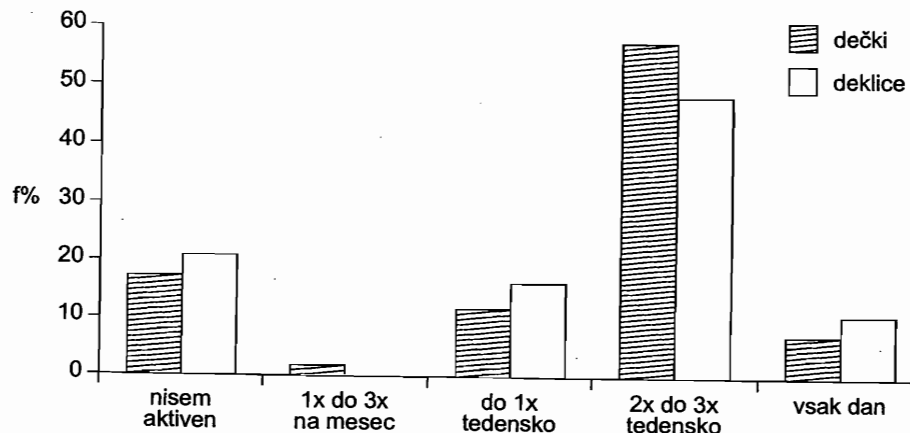
Zbiranje podatkov je potekalo od 10. do 20. decembra 2001. Anketni vprašalnik so učenke in učenci reševali pod vodstvom usposobljenega anketarja, in sicer v času pouka, ki je bil predhodno dogovorjen z vodstvom šole in razredniki. Posameznik je za izpolnjevanje anketnega vprašalnika potreboval povprečno 10-15 minut. Rezultati raziskave, ki jo predstavljamo, so bili pridobljeni v okviru aplikativnega znanstveno-raziskovalnega projekta Vloga biomehanskih lastnosti skeletnih mišic v gibalnem razvoju otrok, nosilca izr. prof. dr. Rada Pišota, ki je sofinanciran s strani Ministrstva za šolstvo, znanost in šport.

Metode analize podatkov

V skladu s cilji in hipotezami raziskave smo razlike med spoloma v posameznih spremenljivkah prostochasne gibalne/športne aktivnosti ugotavljali s kontingenčnimi tabelami in χ^2 -preizkusom. Razlike, katerih statistična značilnost Pearsonovega koeficienta je bila manjša od 0,05, smo upoštevali za statistično značilne.

3. Rezultati in interpretacija

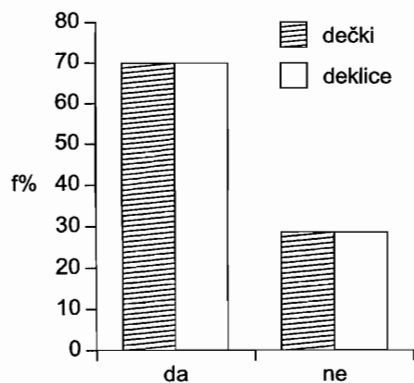
Slika 1: Pogostnost prostochasne gibalne/športne aktivnosti deklic in dečkov



χ^2 -test	Vrednost	Stopnja svobode	Statistična pomembnost
Pearsonov χ^2 -preizkus	4.201	4	0.380

Slika 1 nam prikazuje rezultate odgovorov merjencev o količini prostočasne gibalne/športne aktivnosti. Vidimo, da je največ merjencev (55.2%) gibalno/športno aktivnih dva- do trikrat na teden. Tem sledijo z 19.6% gibalno/športno povsem neaktivni in s 14.4% aktivni enkrat na teden. Za vsakodnevno gibalno/športno aktivne se je označilo 9.8% merjencev, za aktivne enkrat do trikrat na mesec pa 1.0% merjencev. χ^2 -preizkus nam ni potrdil statistično značilnih razlik v količini prostočasne gibalne/športne aktivnosti med deklicami in dečki. Opazen pa je trend, da je več deklic napram dečkom sploh ni gibalno/športno aktivnih, ali pa so aktivne le občasno. Nasprotno pa je 10.2% več dečkov v primerjavi z deklicami gibalno/športno aktivnih dva- do trikrat na teden. V kategoriji vsakodnevne gibalne/športne aktivnosti (poleg rednih ur šolske športne vzgoje) pa zopet prevladujejo deklice.

Slika 2: Vključenosti v organizirano obliko prostočasne gibalne/športne aktivnosti

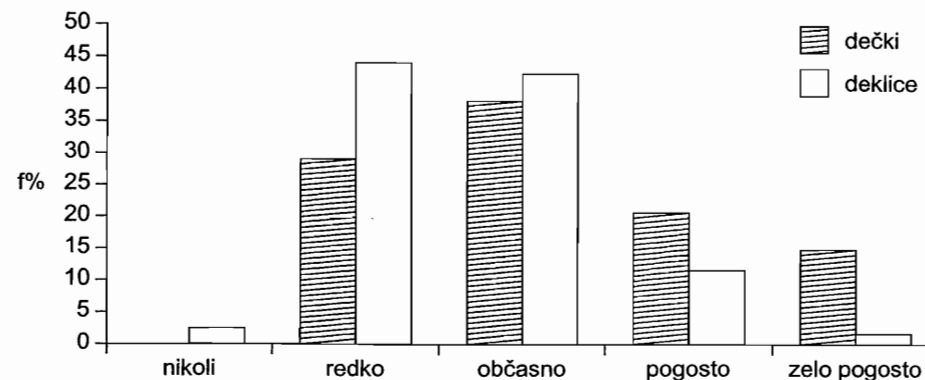


χ^2 -test	Vrednost	Stopnja svobode	Statistična pomembnost
Pearsonov χ^2 -preizkus	0.000	1	0.988

Pogostnost gibalne/športne aktivnosti, v kateri je otrok udeležen v času izven šolskega pouka, torej poleg rednih ur šolske športne vzgoje, je eden izmed glavnih pokazateljev otrokovega načina življenja na sploh. Saj je pokazatelj tudi otrokovega razvoja, za katerega nemoten potek je namreč po podatkih Svetovne zdravstvene organizacije (WHO) nujno, da je otrok gibalno/športno aktiven vsak dan (Agito mundo – gibanje za zdravje, 2002). Če priporočilo WHO o primernosti količine redne vadbe primerjamo z urami športne vzgoje, ki jih nudi obvezna osnovna šola v Republiki Sloveniji, vidimo, da tri šolske ure na teden ne zadoščajo za redno gibalno/športno aktivnost, ki bi lahko imela pozitiven vpliv na otrokov razvoj.

Potrebna je še dodatna izvenšolska oziroma interesna gibalna/športna dejavnost, ki se izvaja po času rednega pouka in to velja tako za deklice kot tudi za dečke. Dobljeni rezultati nam kažejo optimistično stanje, saj je večina oz. dobra polovica vseh merjencev redno gibalno/športno aktivnih. A zanemariti ne velja kar četrtnine gibalno/športno povsem neaktivnih. V primerjavi z dosedanjimi študijami ugotavljanja razlik med spoloma v pogostnosti prostočasne gibalne/športne aktivnosti so dobljeni rezultati, ki razlik niso potrdili, presenetljivi, a tudi nadvse dobrodošli. Očitno je pri mladih že presežen trend velikih razlik med spoloma v pogostnosti prostočasne športno-rekreativne aktivnosti v prid moškim, ki trenutno velja med odraslimi prebivalci Republike Slovenije (Petrovič et al., 1996, 1998, 2001). Podobno so ugotovili tudi avtorji študije Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji (Petrovič et al., 1998), ko so analizirali zgolj posebnosti športne aktivnosti odraslih v obdobju od 18 do 25 let. Razlike med spoloma so bile nakazane v prid rednejši aktivnosti moških, a niso bile statistično značilne. Do podobnih nakazanih razlik med spoloma, a ne tudi statistično značilnih sta prišla tudi Pišot in Sila (2000). Na tej osnovi lahko sklepamo, da spol pri današnjih otrocih, ki obiskujejo 3. razred osemletne ali 4. razred devetletne osnovne šole v Republiki Sloveniji, nima vpliva na njihovo pogostnost ukvarjanja z gibalnimi/športnimi aktivnostmi v prostem času.

Slika 3: Pogostnost gledanja televizije v prostem času



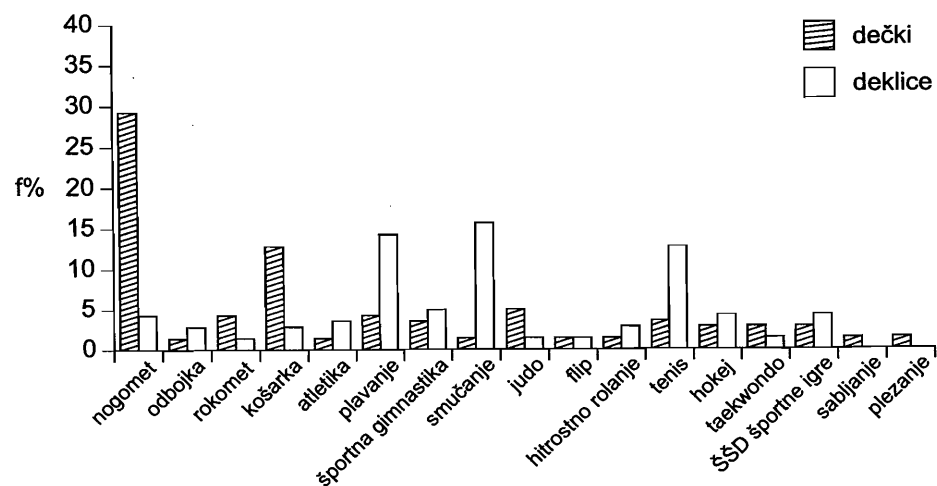
χ^2 -test	Vrednost	Stopnja svobode	Statistična pomembnost
Pearsonov χ^2 -preizkus	16.039	4	0.003

Statistično značilnih razlik med spoloma nismo ugotovili v vključenosti v organizirano obliko izvenšolskih gibalnih/športnih aktivnosti ($p=0.988$) (slika 2). Večina merjencev 72.7% se je opredelila, da v svojem prostem času obiskuje organizirano

gibalno/športno aktivnost v športnem klubu ali šolskem športnem društvu. Razlike med spoloma so zanemarljive, in sicer je 0.1% več dečkov v primerjavi z deklicami vključenih v organizirane oblike in 0.1% več deklic v primerjavi z dečki ni vključenih v take oblike prostočasnih gibalnih/športnih dejavnosti.

Količina gledanja televizije v prostem času je ena izmed tistih karakteristik, ki nam poda zanimivo sliko o otrokovi gibalni/športni aktivnosti. Rezultati, ki smo jih dobili, kažejo, da največ deklic gleda televizijo redko (43,2%), največ dečkov pa občasno (37,4%). Slika 3 prikazuje, da med tistimi, ki gledajo televizijo v prostem času pogosto in zelo pogosto, prevladujejo dečki. Obratno pa več deklic gleda televizijo občasno in redko. Nikoli ne gledajo televizije samo deklice (2,1%). Pearsonov χ^2 -preizkus potrjuje statistično značilne razlike med spoloma v količini gledanja televizije v prid dečkom. Hipotezo neodvisnosti smo zavrnili s tveganjem, manjšim od 0,3%.

Slika 4: Izbira športne zvrsti



Glede izbire športne zvrsti, s katero se merjenci ukvarjajo najpogosteje v organizirani obliki, so rezultati pokazali, da se največ merjencev (20,4%) ukvarja z nogometom, sledi z 19,8% ples in na tretjem mestu z 11,3% športna gimnastika. Dečki se značilno več od deklic ukvarjajo z nogometom, košarko in rokometom. Primat deklic pa so športno-ritmična gimnastika, ples, športna gimnastika in odbojka. Največje razlike med spoloma so v nogometu, v katerega ni vključena niti ena deklica in športno-ritmični gimnastiki, s katero se ne ukvarja niti en deček (slika 4).

Dobljene razlike med spoloma v vsebini prostočasne gibalne/športne aktivnosti lahko pripišemo tako naravnim oziroma biološkim (telesnim) razlikam kot tudi socialnim vplivom. Dosedanje raziskave (Pišot, 1997, 2000), ki so proučevale otrokov motorični prostor, so pokazale, da pri predšolskih otrocih ni razlik med spoloma v latentnih motoričnih dimenzijah gibalnega reševanja prostorskih problemov, hitrosti alternativnih gibov, sposobnosti ohranjanja ravnotežnega položaja, eksplozivne moči in eksploatacije gibalnih informacij. Specifične latentne motorične dimenzije, ki so bile ugotovljene samo pri deklicah, pa so bile sposobnost realizacije celostnih programov gibanja (tek s spremembami smeri) in gibalna realizacija ritmičnih struktur (dotik plošče z roko na štiri polja). Samo pri dečkih sta bila izolirana faktor agilnosti (preprijevanje žogice okoli telesa) in faktor gibalnega procesiranja (stopanje na klop).

Ker se ugotovljene razlike med spoloma povečujejo z naraščanjem starosti (Zaichkowsky, Zaichkowsky, Martinek, 1980), so raziskovalci razlike med spoloma v uspešnosti v rezultatih motoričnih testov v predšolskem obdobju kot tudi v zgodnjem šolskem obdobju največkrat pripisovali vplivom socialnega okolja oziroma drugačni vzgoji deklic od dečkov. Hipotetično namreč lahko sklepamo, da so otroci uspešnejši v tistih motoričnih testih, ki vsebujejo taka gibanja, ki so jim po naravi izvedbe bližje in za katere imajo podobne gibalne programe že izdelane, kar posledično pomeni, da se s tovrstnimi gibanji pogosteje srečujejo. Na ta način pomenijo razlike med spoloma pri otrocih v izbiri gibalnih/športnih aktivnosti tudi odraz družbenih stereotipov, ki so povezani s spolom in športnim udejstvovanjem nasploh. Ti stereotipi, ki izvirajo iz kulturnih in zgodovinskih procesov, se kažejo predvsem v pričakovanih vlogah in obnašanju posameznika glede na njegov spol ter se udejanjajo v različnem pristopu učiteljev, staršev ter samih priporočil do gibalnega/športnega udejstvovanja deklic in dečkov (Doupona, 1994).

4. Zaključek

Statistična analiza ugotavljanja razlik med spoloma je dokazala, da pri prostočasni gibalni/športni aktivnosti 9-letnih otrok obstajajo statistično značilne razlike med spoloma v nekaterih njenih značilnostih. Izkazalo se je, da je prostočasna gibalna/športna aktivnost dečkov in deklic statistično značilno različna v izbiri vrste organizirane športne panoge. Dobljeni rezultati potrjujejo ugotovitve dosedanjih raziskav. Vendarle pa statistično značilnih razlik med spoloma nismo dobili v količini izvenšolske/gibalne športne aktivnosti in v vključenosti v organizirano obliko izvenšolskih gibalnih/športnih dejavnosti.

Na osnovi ugotovljenega je upravičeno pričakovati, da med 9-letnimi deklicami in dečki obstajajo razlike v prostočasni gibalni/športni aktivnosti. Vendar je potrebno pri posploševanju tovrstnih rezultatov biti previden in upoštevati tudi specifičnost vzorca. Pri leto starejših otrocih bi se lahko pokazala povsem drugačna slika.

To dokazuje kar precejšnja razpršenost rezultatov raziskav, ki so bile narejene na različnih starostnih skupinah merjencev. Izražene oz. neizražene razlike so namreč konec koncev poleg odseva družbene slike tudi rezultat specifičnih razvojnih značilnostih merjenega vzorca na telesnem, gibalnem, kognitivnem, socialnem in čustvenem področju psihosomatskega statusa.

LITERATURA

- Doupona, M. (1994). Šport, spol in vzgoja. Magistrska naloga, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Hager, R.L., Feland, J.B., Vincent, S.D. (2003). Objectively measured physical activity: Differences between 9-12 year-old boys and girls. (elektronski vir). Suomen liikuntalääketiede Finnish sports and exercise medicine: The International XVII Puijo Symposium special issue Physical Activity and Health: Gender Differences Across the Lifespan. <http://ffp.uku.fi/sll/index.html> (10.10.2003).
- Jurak, G. et al. (2003). Gender differences of Slovenian children and youth in spending summer holidays. (elektronski vir). Suomen liikuntalääketiede (Finnish sports and exercise medicine): The International XVII Puijo Symposium special issue Physical Activity and Health: Gender Differences Across the Lifespan. <http://ffp.uku.fi/sll/index.html> (10.10.2003).
- Makuc, B. (1998). Športnorekreativna dejavnost učenek in učencev četrtilnih razredov koprskih osnovnih šol. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek v Kopru.
- Petkovšek, M. (1984). Odnos učencev četrtilnih razredov do telesnovzgojnih dejavnosti v celodnevni osnovni šoli in njihova motiviranost za ukvarjanje s športom. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Petrovič, K., Ambrožič, F., Bednarik, J., Berčič, H., Sila, B., Doupona Topič, M. (2001). Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji 2000. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Petrovič, K., Ambrožič, F., Sila, B., Doupona, M. (1996). Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji 1996. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Petrovič, K., Ambrožič, F., Sila, B., Doupona, M. (1998). Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji 1997. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Petrovič, K., Strel, J., Ambrožič, F. (1982). Motorično najuspešnejši in motorično ogroženi učenci in učenke osnovnih šol SR Slovenije: z vidika stratifikacijskih in socializacijskih dejavnikov ter pogojev šolanja in šolskega okolja. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Pišot, R. (1997). Model motoričnega prostora šestinpolletnih otrok pred parcializacijo morfoloških značilnosti in po njej. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Pišot, R. (2000). The Analysis of the structure of six-and-a-half years old children's motor space in the light of its development as a whole. Acta Univ. Carol., Kinesiol., 36(1): 67-78.
- Pišot, R., Sila, B. (2000). Športnorekreativna dejavnost občanov Mestne občine Koper in nekatera mnenja, stališča ter interesi na športnem področju. V L. Čok V. Gomezel-Mikolič (ur.), Koper pred izzivi tretjega tisočletja: monografska študija (str. 159-184). Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.
- Pišot, R., Zurc, J. (2003). Influence of out-of-school sports/motor activity on school success (Vpliv izvenšolske gibalne/športne aktivnosti otrok na učni uspeh), Kinesiologia slovenica, 9(1), 42-54.
- Tercedor, P., Delgado, M., Chillón, P., Pérez, I., Montero, A., Moreno, L. A., Pérez-Prieto, R., Torralba, C., Gonzalez-Gross, M. (2003). Gender differences in organized physical activity practice during summer holidays in Spanish adolescents. (elektronski vir). Suomen liikuntalääketiede (Finnish sports and exercise medicine): The International XVII Puijo Symposium special issue Physical Activity and Health: Gender Differences Across the Lifespan. <http://ffp.uku.fi/sll/index.html> (10.10.2003).
- Zaichkowsky, L.D., Zaichkowsky, L.B., Martinek, T.J. (1980). Growth and development: The child and physical activity. St. Louis, Toronto, London: The C.V. Company.
- Zurc, J. (2001). Relacije med izvenšolskim ukvarjanjem s športom in učnim uspehom učencev in učenek osnovnih šol v gorenjski regiji: (Prešernova nagrada študentom). Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za razredni pouk.

Dr. Rado Pišot (1962), izredni profesor za didaktiko športne vzgoje na Pedagoški fakulteti Koper in višji znanstveni sodelavec na področju kinezioloških znanosti na Inštitutu za kineziološke raziskave Znanstveno-raziskovalnega središča Koper.

Naslov: Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, SLO; Telefon: (+386) 05 663 12 61

E-mail: rado.pisot@pef.upr.si

Joca Zurc (1977), mlada raziskovalka na Inštitutu za kineziološke raziskave Znanstveno-raziskovalnega središča Koper.

Naslov: Garibaldijska 18, 6000 Koper, SLO; Telefon: (+386) 05 663 77 29

E-mail: joca.zurc@zrs-kp.si

Pedagoški vidiki razvoja in spodbujanja odgovornosti

Izvorni znanstveni članek

UDK 37.035

DESKRIPTORI: vzgoja, odgovornost, starši, učitelji, šola

POVZETEK – Autorici predstavljata rezultate raziskovanja fenomena odgovornosti. Zanimalo ju je, kako respondentje razumejo odgovornost, katere vrste odgovornosti poznajo in katere so po njihovem mnenju prioritetne (odgovornost do sebe, drugih oseb, družine, do denarja, države idr.). Preučevali sta vzorec 150 studenata razliĉnih pedagoških usmeritev in letnikov Filozofske fakultete na Reki. Pri raziskovanju sta uporabili vprašalnik esejskega tipa. Rezultati usmerjajo na zaključek, da je odgovornost pomembna kot individualna in socialna razsežnost, katere razvoj in spodbujanje se pričakuje od družine kot primarne socialne sredine pa tudi od šole kot vzgojno-izobraževalne institucije.

Original scientific paper

UDC 37.035

DESCRIPTORS: education, responsibility, parents, teachers, school

ABSTRACT – The authors present research results on the phenomenon of responsibility. They wanted to find out how the respondents understand the concept of responsibility, which kinds of responsibility they know, and which they believe to be the most relevant ones (responsibility towards oneself, towards others, family, money, country etc.). They studied the sample of 150 students of various educational study courses and different study years at the University of Rijeka. In their research they administered the essay type questionnaire. The results point to the fact that responsibility is important as an individual and social dimension, the development and encouragement of which is expected to ensue from the family as the primary social environment and from school as an educational institution.

1. Teorijske osnove problema

Mnogi pojmovi koji su “proizvod” čovjeka i koji su sa njime i uz njega povezani, predmet su čestih rasprava u kojima filozofija, sociologija, pedagogija, psihologija i druge društveno-humanistiĉke znanosti nastoje ponuditi “pravi” odgovor.

U kategoriju “neodređenih” i stoga uvijek nanovo izazovnih pojmova spada i pojam odgovornosti. U brojnim raspravama pokušava se dati odgovor na pitanje što je odgovornost, je li odgovornost derivat (poimanja) vrijednosti pojedinca pa u skladu s time i jedna vrlo autentiĉna kategorija ili je pak odgovornost nešto što karakterizira čovječanstvo. Na koji naĉin i na što tražimo “odgovor”?

Čini se da nijedna rasprava vezana uz čovjeka, njegovu esenciju i egzistenciju, njegov odnos spram sebe i drugih ne može isključiti raspravu i o odgovornosti. Da je odgovornost (tj. potreba za odgovornošću) stalno prisutna i isticana s više-manje

razliĉitim intenzitetom u svim civilizacijama vidljivo je u djelima filozofa, pedagoga, političara, teologa i drugih stručnjaka razliĉitih struka. Bez obzira na predznak u vrednovanju i aspekt promatranja fenomena odgovornosti (i njegova razvoja i poticanja), izvjesno je da je potreba “praktiĉne” međusobno povezane odgovornosti (pojedinca i zajednice), imperativ sadašnjeg i budućeg vremena, kao i pretpostavka osobnog i društvenog progressa te sastavni dio humanistiĉke zajednice.

Unatoč mnogobrojnim raspravama gdje se odgovornost najčešće smješta u moralno-vrijednosne okvire, još uvijek nema jedinstvenog odgovora na pitanje da li odgovornost prema sebi uključuje i odgovornost prema drugima ili su to manje više isključive kategorije. Razloge za dvojbu ovoga karaktera nalazimo u nizu primjera u prošlosti i sadašnjosti gdje pojedinci (radi osobnih ciljeva) čine nepravdu i neodgovorno se ponašaju prema drugima. Neodgovorni pojedinci (i skupine) dokaz je da “svi ne priznaju činjenicu da se sloboda i odgovornost objave kao osnovne znaĉajke čovječanstva”. Dešava se da se ljudi “...često odvajaju, kao vjernici i nevjernici, oni koji su dostojni biti ljudi od onih koji toga nisu dostojni” (Legrand, 2001, str. 21).

Postoji suglasnost da se odgovornost treba shvaćati kao konstruktivan odnos spram sebe i drugih. To je vjerojatno razlogom da se u ciljevima obrazovanja mnogih zemalja ističe razvoj (poželjne) odgovornosti i zbog toga, bitna je uloga škole. U ameriĉkim i australskim školama, primjerice, postoji programi “Social Responsibility” kojima se pomoću volonterskog rada nastoji kod uĉenika razvijati socijalna odgovornost. U Okvirnom programu Hrvatskog jezika za 1995. godinu stoji da je potrebno težiti školovanju koje će uĉenika osposobiti da bude svjestan odgovornosti prema sebi i svijetu u kojem živi, okolišu i budućem vremenu, te pronalaziti objašnjenja osnovnih pitanja smisla, zadataka i odgovornosti prema ljudskoj egzistenciji; odgovornost se kao vrijednost/poruka u 1986. godini (u početnicama i čitankama hrvatskog jezika) pojavljuje 2 puta, dok se u 1996. godini deset godina kasnije ne pojavljuje (više u: Ledić, 1999).

Međutim, upitno je s obzirom na razliĉite ciljeve odgoja i obrazovanja i s obzirom na vrlo oštre razlike među ljudima u vrijednosnom, egzistencijalnom, ekonomskom i drugom pogledu, pitanje čije se vrijednosti trebaju odražavati u konceptu javnih škola o “dobrom građanstvu” i može li škola sama razvijati poželjnu odgovornost?

Autori ističu da javne škole imaju namjeru uvježbavati društvenu kontrolu i riješiti cijeli niz društvenih pitanja. U 1980-tim, ameriĉki sociolog Edward Ross govorio je o obrazovanju kao jeftinom obliku policije. Podijelio je društvenu kontrolu u vanjske i unutarnje oblike. Primjećuje da su se tradicionalno unutarnji oblici kontrole temeljili na obitelji, crkvi i zajednici. Obitelj i Crkva usadili su moralne vrijednosti i društvenu odgovornost u djetetu, što je osiguravalo društvenu stabilnost i povezanost. U modernom društvu, prema Rossu, obitelj i Crkva zamijenjeni su školom kao najvažnijom institucijom za usadivanje unutarnjih vrijednosti. E. Ross je uvidio da pouzdanje u obrazovanje kao oblik kontrole postaje

karakteristika američkog društva. "Oseka religije je samo pola činjenice" napisao je Ross. "Druga polovica je visoka plima obrazovanja". Dok svećenici odlaze iz društvene službe, školski ravnatelji dolaze. Kako se država oslobađa utjecaja Crkve, sve više poseže prema školi. Često ljudi kažu da se obitelj i Crkva urušavaju, a škola mora skupljati ostatke. Oko ove činjenice može se mnogo raspravljati, ali argumenti i dalje opravdavaju društvenu ulogu obrazovanja. Republikanski "Ugovor s Amerikom" tvrdi da bi moralne upute trebale ostati odgovornost roditelja, a ne školskih službenika. Roditelji iz različitih političkih miljea odlučuju se na povlačenje djece iz "redovnih" škola te radije odabiru mogućnosti obrazovanje njihove djece kod kuće. Taj se fenomen naziva "pokret kućnog školovanja". Neki roditelji, počeli su sa kućnim školovanjem iz želje da ograniče izloženost svoje djece vrijenostima drugih učenika, te zbog straha od kriminala u školama. Protestantski kršćani okrenuli su se "kućnom školovanju" kako bi zaštitili djecu od sekularnih vrijednosti javnih škola. Neki napredni roditelji odabiru kućno školovanje zbog, po njihovom shvaćanju dogmatskih i konzervativnih sadržaja i obrazovnih metoda u javnim školama (Spring, 2000, str. 50).

Čini se da "zaduženi" čimbenici za razvoj odgovornosti nisu na razini zadatka jer se u mnogobrojnim pedagoškim raspravama ističe zahtjev "više odgojnog u školama". Kako bi ostvarili ove zahtjeve od roditelja se traži da surađuju s nastavnicima gdje se pod "odgojno" svodi i razvoj odgovornosti. U odnosima (su)odgovornosti, činitelja primarne socijalizacije i žarišnog sredstva socijalizacije kako se u okviru funkcionalizma određuje obitelj odnosno škola, teško je odgovoriti gdje "prestaje" odgovornost roditelja spram djeteta, te gdje "počinje" ili "završava" odgovornost škole. Moguće je reći da odgovornost roditelja naspram djece "prestaje" prestankom socijalnog djetinjstva, a odgovornost škole nakon završetka institucionalnog obrazovnog (odgojno) djelovanja. U međuprostoru, pojedinac preuzima odgovornost za sebe. Ostaje, međutim, otvoreno pitanje što je s pojedincima koji su živjeli bez obitelji, koji nisu bili uključeni u institucionalni oblik obrazovanja ili pak sa pojedincima kojima su i obitelj i škola bila mjesta "represivne tolerancije". Optimistično zvuči da su odgovornost spram sebe (u esencijalnom i egzistencijalnom smislu) i drugih, možda naučili u užoj ili široj socijalnoj okolini. No, moguće je s pesimističkog stajališta postaviti i pitanje što ukoliko njihova socijalna okolina nije bila pozitivan uzor pa tako i s obzirom na razvijanje odgovornosti?

Unatoč različitim pristupima obitelji i školi (i različitom njihovom "zaduživanju") nesumnjivo je da se radi o dva ključna subjekta za pravilan rast i razvoj djeteta među kojima je nužna kvalitetna a ne formalna razina suradnje. Učitelji ponekad mogu se činiti zasićenima i ostavljati dojam kako se od njih previše očekuje. Jedna od centralnih uloga učitelja i jest biti stručnjak koji će povezivati najrelevantnije subjekte u životu djeteta, te pružati pomoć obiteljima u prihvaćanju pozitivne roditeljske uloge. Neosporno je kako se pedagoška stvarnost odvija kroz složene i dinamičke odnose koji se zbivaju između učitelja i učenika, učitelja i roditelja te

roditelja i djeteta. Ovi odnosi često poprimaju različite dimenzije i intenzitete na koje nije jednostavno odgovoriti. Spomenimo samo neke od delikatnih pedagoških, psiholoških, socijalnih, etičkih ali i moralnih problema spram kojih će valjati odgovorno postupiti, a ne "privremeno" odgovoriti, kao što su to slučajevi djece suočene sa ozbiljnim zdravstvenim problemima (primjerice pitanja koja se pojavljuju u svezi školovanja HIV-pozitivne djece) ili na neke probleme djece koja izložena različitim oblicima ne samo kulturnih i odgojno-obrazovnih deprivacija već i različitim egzistencijalnim problemima. Ističemo i brojne slučajeve nasilja u obitelji ali i u školi od kojih su mnogi samo u nekoliko proteklih godina tragično završili.

Opravdano je zapitati se čija je odgovornost ovdje zakazala – roditelja – škole – djeteta, društva u cjelini ili sviju njih u podjednakoj mjeri.

U širem smislu osim različitih pedagoških, psiholoških, socijalnih, pravnih i drugih pitanja moguće je govoriti i o nekim pitanjima kulture odgovornosti kao stupnja opće odgovornosti i prosvijećenosti te razvijenosti individualne i društvene razine humane brige kojom se djeci jasno daje do znanja da su vrijedni našeg truda i vremena (Zloković, 2002, str. 112). U "enormnom" broju odgojno-obrazovnih zadaća koje roditelji i učitelji moraju ostvariti – kognitivne afektivne, socijalne, tjelesne i moralne zadaće valja istaknuti i značaj poticanja razvoja morala, svijesti, poštivanja ljudskih prava, demokratskog odnosa spram drugih ljudi i pružanja međusobne pomoći. Roditelji i učitelji također moraju uputiti djecu i mlade ljude u njihova prava, obveze i odgovornosti.

Razvijanje odgovornosti kod djece smatra se u nizu drugih već spomenutih odgojno-obrazovnih zadaća jednom od bitnih dimenzija i u preventivnim programima rizičnih ponašanja djece (www.images.amazon.com/images/P/) kao što je nasilje, zlostavljanje, konzumiranje droga, alkohola i drugih opijata.

Poticanje učenja i razvoj odgovornosti kod djeteta kako od strane roditelja tako i učitelja, jedna je od ključnih socijalno-kognitivnih dimenzija unutar procesa odgoja i obrazovanja. No, s obzirom na moguće posljedice ukoliko dijete nije naučilo "što je to odgovornost prema sebi i drugima" moguće je govoriti i o aspektu odgovornosti kao pravu djece.

Osjećaj obveze i odgovornosti jedna je od bitnih karakteristika ljudske osobnosti koja se odražava na različitim područjima čovjekove aktivnosti. Kako je svako dijete jedinstveno, u ostvarivanju zadaća koje se postavljaju kao prioriteta u podsticanju učenja i odgovornosti – Jedna od važnih zadaća koja se postavlja pred odrasle spram odgoja djece je: razvijanje sposobnosti za shvaćanjem i podnošenjem razlika (etničkih, rasnih, spolnih, zdravstveno-tjelesnih, vjerskih i dr.), poštivanje dostojanstva ličnosti, razvijanje osjećaja pravednosti i istinoljubivosti, kao i razvijanje osjećaja sigurnosti, strpljivosti, pouzdanosti, slobode govora i mišljenja, sposobnosti empatičnog reagiranja, kooperacije, sposobnosti za suočavanje s problemima i rješavanjem konflikata, razvijanje sposobnosti za samostalnim intelektualnim i

socijalnim djelovanjem, sposobnosti i interesa za postignućem kao i mnoge druge kognitivne, socijalne, emocionalne, tjelesne, moralne i druge zadaće koje se postavljaju pred roditelje i pred učitelje.

U prvom razdoblju djetetova života, obitelj ima najsnažniji utjecaj na stjecanje odgojnih i obrazovnih znanja i novih iskustava, što se odnosi i na važnost obitelji u poticanju razvoja odgovornosti kod djeteta. No, ukoliko se osjećaj odgovornosti nije dovoljno podsticao u obitelji, a kasnije niti u dovoljnoj mjeri u školi, vjerojatnost da će se ono razviti kasnije odista je mala (Foster, Fay, 2001, str. 2-3).

Prvenstveno kod djeteta potrebno je razvijati osjećaj za preuzimanjem odgovornosti za sebe i svoje postupke; za izbor odluka koje donosi; za razvijanje svojih potencijala i postignuća; za ponašanje prema mlađoj djeci, vršnjacima i odraslim ljudima; za suradnju s drugima ljudima; te preuzimanje odgovornosti prema radu, materijalnim i kulturnim vrijednostima.

Obitelj i škola moraju posvetiti dovoljno "prostora" za raspravu o djetetovim osjećajima, razmišljanjima, raspoloženjima, planovima, problemima, potrebama.

Dugoročno gledano ova odgojno-obrazovna vrijednost vrijedi više nego nužno ispunjenje kognitivnih ciljeva učenja (Die Hochere Schule, 7-8, 1993, str. 7, u: Herting, 1997, str. 110).

U ostvarivanju odgojnih i obrazovnih ciljeva koji se postavljaju pred roditelje i školu dakako da nije zanemariva uloga društva u cjelini, a posebice kreatora odgojno-obrazovne politike. Ovo se posebice odnosi na: poštivanje ljudskih prava; preveniranje nasilja i neprimjerene brige o djeci; definiranje odnosa prema nasilju i drugim rizičnim ponašanjima; uspostavljanje različitih mogućnosti pružanja zaštite i interakcije s roditeljima i djecom; jačanje odgojne uloge škole i stvaranje poticajnih uvjeta za rast i razvoj; poticanje demokratskog odnosa spram drugih ljudi, te sposobnost za prihvaćanjem i podnošenjem različitosti – etničkih, rasnih, spolnih, zdravstveno-tjelesnih, vjerskih i dr.

Ukoliko su proklamacije konzumentskog društva u raskoraku sa ciljevima škole tada je jasna izjava J. Weizenbauma, u kojoj se naglašava jedna od konzekvenci nepovezanosti najvažnijih subjekata u životu djeteta i mladih ljudi cit.: "Pred vratima Vaše škole svijet uništava sve što Vi unutra ulažući velike napore pokušavate izgraditi" (Herting, 1997, str. 190).

Odgoj i obrazovanje aktivni su procesi kroz koje postoje brojne mogućnosti razvijanja odgovornosti prema samome sebi i drugim ljudima, dakako poštujući činjenicu kako je svako dijete jedinstveno. Zahtjevi koji se postavljaju unutar različitih suvremenih koncepata odgoja i obrazovanja predpostavljaju uključenost kognitivnih, emocionalnih, socijalnih, moralnih, estetskih i fizičkih konstrukata. Tradicionalno orijentirani učitelji i standardni kurikulumi preferiraju transmisiju znanja kroz "aseptički" kurikulum gdje je socio-emocionalno zanemareno, a ne kroz humanističku edukaciju učenika, kao autonomnih pojedinaca u zrele, slobodne i odgovorne odrasle ljude.

Dosadašnji pojmovi konvencionalnih temeljnih znanja, sposobnosti i vještina proširuju se na kritičko mišljenje, rješavanje problema, tehnološku pismenost, razvijanje upravljačkih osobina, pozitivna stajališta, prilagodljivost, odgovornost te sposobnost suradnje s drugim ljudima (Stoll, Fink, 2000, str. 165).

Mnoga istraživanja i proučavanja kurikuluma osnovnih i srednjih škola pokazuju da je osnova školskog rada uglavnom memoriranje gradiva i činjenica, te malo zahtijeva koji traže neposrednu, ljudsku, humano orijentiranu komunikaciju između učitelja i učenika, kao što je malo situacija koje potiču inicijativnost, odgovornost, spontanost, kreativnost i općenito međusobno humane odnose.

Razmatrajući ovu problematiku otvaraju se brojna pitanja vezana uz poticanje učenja i odgovornosti kod djece. Na koji način poticati odgovornost, gdje pronaći primjere "potpune" odgovornosti ako smo svjedoci svakodnevnog neodgovornog ponašanja pojedinaca ili/i skupina, u kakvom su odnosu odgovornost i moć (i autoritet), da li je nužno u reformi odgoja i obrazovanja uključiti glas učenika i roditelja? O ovim i drugim pitanjima posebice vezanim za poticanje djetetova učenja odgovornosti (i odgovornog ponašanja spram sebe i drugih) treba voditi posebnu brigu.

2. Cilj istraživanja

Bez obzira na različito shvaćanje i tumačenje odgovornosti, postoji suglasnost da je ona potrebna za uspješno funkcioniranje pojedinca i zajednice. Također, suglasnost postoji oko glavnih čimbenika u poticanju i razvoju odgovornosti, a značajno se mjesto i uloga pridaje školi.

Radeći sa studentima, budućim nastavnicima (i "očekivanim nositeljima odgovornosti" željele smo ispitati što oni podrazumjevaju pod odgovornošću, koje odgovornosti poznaju, tko je kod njih poticao odgovornost te njihove prioritete (vrijednosti) odgovornostima za koje smatraju da su (nužno) potrebne u različitim komunikacijsko-radnim grupama (okruženjima). U istraživanju smo primijenili instrument koji je imao formu eseja koji je sadržavao okvirna tri pitanja, odnosno smjernice za odgovore. Istraživanje je provedeno na Filozofskom fakultetu u Rijeci sa studentima različitih nastavničkih usmjerenja i studijskih godina. Uzorak je obuhvatio 150 studenata, od toga bilo je 60 studenata i 90 studentica.

3. Rezultati istraživanja i njihova interpretacija

Odgovore ispitanika kategorizirali smo prema sličnosti u skupini odgovora što ispitanici podrazumjevaju pod odgovornošću i koje su im prioritetne odgovornosti.

3.1. Što podrazumjevate pod odgovornošću?

Prvim smo pitanjem iz upitnika željele saznati što je za ispitanike odgovornost. Odgovori ispitanika na ovo pitanje su različiti. Iz odgovora moguće je razabrati društvenu, odnosno socijalnu dimenziju odgovornosti koja uključuje poštivanje prava i obveza, ispunjavanje dobivenih zadataka, korektan odnos spram drugih (obitelji, prijateljima, susjedima), i koja je pretpostavka za uspješno funkcioniranje neke zajednice. Navodimo neke izjave studenata:

“Odgovornost je unutarnji poriv i glas koji nam kaže da trebamo biti korektni prema obitelji i ljudima oko nas. Odgovornost je discipliniranost neophodna i za završiti fakultet, raditi, imati vezu.”

“Pod odgovornošću podrazumijevam poštivanje prava i obveza propisanih od države u kojoj živim (ili ću živjeti), spram grupa u kojima se krećem i u kojima živim (prijatelji, obitelj, susjedstvo) te moje osobno ponašanje primjereno situaciji i okolnostima. Ponekad se ponašam “odgovorno” iako ne bi tako željela, ali kako se od mene to očekuje, ispunjavam očekivanja i prihvaćam socijalno prihvatljivo ponašanje. Drugačiji odnos bi me odveo u grupu “izoliranih”, a takva ne želim biti.”

“Za mene je odgovornost korektan odnos naspram drugih (obitelj, prijatelji i druge osobe koje su mi važne).”

“Svaki je čovjek dio društva i kao takav ima odgovornosti prema tom društvu, kao što ih i društvo ima prema svakom pojedincu. Bez djelatno-vidljive odgovornosti, a ne samo osjećaja za odgovornost, mnoge zajednice (na lokalnoj i globalnoj razini) ne bi funkcionirale.”

“Odgovornost je redovito izvršavanje dogovorenih zadataka, vezanih za sve segmente života.”

“Odgovornost je pretpostavka za sklapanje poslova, za efikasno komuniciranje sa ljudima iz sfere privatnog i poslovnog. Ako smo odgovorni prema drugima, stvaramo pretpostavke za uspješno vođenje privatnog života.”

“Odgovornost je osjećaj dužnosti i obveze drugima. Mislim da “sebična” odgovornost koja je prisutna u svim društvima i kulturama nije dobra jer se takve osobe zbog nekakve svoje odgovornost vrlo destruktivno (i neodgovorno) ponašaju prema drugima. Pitam se kakva je odgovornost proizvođača nuklearnog i bio-kemijskog oružja, proizvođača ratova i gladnih osoba. Oni misle da su odgovorni prema sebi (valjda je njima odgovornost dokazivanje moći i uništavanje drugih). Sebične se odgovornosti treba bojati i onih koji rade opasne poslove u ime drugih.”

“Ispunjavanje dogovorenih obaveza, samorazumljivih društvenih eksplicitnih i implicitnih obaveza, korektnost u privatnom nastupu i javnom nastupu, racionalnost u zauzimanju stavova, ustrajanje u ekvilibriranju u dužnostima prema Bogu, prijateljima, zajednici, sebi.”

“Odgovornost je vrлина koja dolazi do izražaja u našim socijalnim odnosima, ali i individualnom, unutrašnjem životu. Ako su osobe odgovorne nose u sebi vrijednost više. Odgovornost je za mene gotovo jedna moralna, etička obaveza ili dužnost važna za svako društvo (i pojedinca).”

“Odgovornost je čovjekova osobina koja se očituje u odgovornom ponašanju prema određenim osobama, stvarima ili institucijama. Spada u čovjekove pozitivne osobine, tj. vrline.”

“Odgovornost je solidarnost prema društvenoj grupi s kojom je pojedinac u interakcij.”

Osim odgovornosti u kojoj dominira odnos prema drugima, ispitanici smatraju da odgovornost prije svega ima individualnu dimenziju, koja uključuje i društvenu, (spram drugih). Ispitanici smatraju da osobe koje nisu odgovorne prema sebi ne mogu biti odgovorne niti prema drugima. Odgovornost je, prema mišljenju ispitanika, ispunjavanje obveza, sposobnost čovjeka (da snosi posljedice), osjećaj dužnosti ali i “nešto” koje također uključuje, obvezu prema “nečemu”. U relacijama individua–drugi, ispitanici naglašavaju humanu dimenziju tih odnosa. Ilustrativne su sljedeće izjave:

“Za mene pojam odgovornosti u sebi automatski sadržava neke obaveze i dužnosti prema sebi, koje se moraju ispuniti, da bismo svoju ljudskost i samostalnost predstavili u što većoj mjeri i na bolji način. Pojedinac koji je odgovoran prema sebi, koje sebe voli, poštuje i cijeni, sigurno će se odgovorno odnositi i prema drugima.”

“Odgovornost za mene znači činiti ono što mislimo da je ispravno (u skladu sa osobnim željama uz prihvaćanje posljedica svojih postupaka. Važno je da nismo grubi i nepravedni prema drugima oko sebe.”

“Odgovornost je sposobnost čovjeka da snosi sve posljedice za koje je sam odgovoran. To je u biti obaveza koju čovjek ispunjava, najprije što on smatra da je važno a onda i obveze dobivene od drugih.”

“Odgovornost je osjećaj dužnosti i obveze prema sebi i drugima. Ako smo dovoljno čovječni dužnosti prema sebi i drugima neće biti isključive. U svojim se postupcima ravnamo prema kršćanskom moralnom kodeksu: Ne čini drugima što ne bi želio da drugi čine tebi.”

“Odgovornost podrazumijeva obaveze koje svaki pojedinac mora ispuniti prema sebi ili drugim osobama ili bilo čemu drugome.”

“Odgovornost je “nekakva” obaveza koju imamo u sebi i ostvarujemo je u odnosu sa samim sobom, drugim ljudima, obitelji, institucijama.”

“Odgovornost je nešto što se uglavnom očekuje od odraslih, no već u najranijoj dobi treba postavljati temelje za nešto takvo. Odgovornost podrazumijeva obvezu prema nečemu: prema sebi samome, prijateljima, roditeljima, kolegama ili nekim društvenim i državnim institucijama.”

“Nepisana obaveza prema sebi i drugima, osjećaj da treba nešto pozitivno, dobro, humano, napraviti za sebe/druge.”

“Ako ljudi imaju osjećaj odgovornosti prema sebi i drugima jedino tako oni mogu uspješno funkcionirati i na nivou pojedinca te općenito na globalnom nivou.”

“Odgovornost je briga za sebe i nama važne ljude i stvari koje nas okružuju, u smislu ispunjavanja moralnih, emocionalnih i zakonskih normi.”

“Za mene odgovornost predstavlja moralnu vrlinu koja je neophodna za funkcioniranje ljudskoga društva. Pod njime podrazumijevamo nastojanje pojedinca da prije djelovanja dobro promisli i posljedicama koje neodgovorno ponašanje proizvodi.”

Iako su zastupljeni u manjem broju, ispitanici *odgovornost dovode u vezu sa slobodom*. Smatraju da ako smo potpuno odgovorni, najprije prema drugima (obitelji, obvezama na fakultetu, školi, prijateljima, zajednici) da smo manje slobodni. Smanjivanje osjećaja slobode dolazi zbog toga jer često nismo motivirani ili možda sposobni da ispunimo neku obvezu, a ispunjenje se od pojedinca očekuje. S tim u vezi, ispitanici izjavljuju:

“Odgovorani biti znači biti pouzdan i ispuniti obećanja koja smo dali drugima, kao i nametnute zadatke od drugih. Ona je vezana uz slobodu. Koliko god se nama čini da smo slobodni i da možemo raditi prema vlastitoj savjesti, nikada nismo u potpunosti slobodni. Slobodu nam uskraćuju upravo oni koji od nas očekuju da smo odgovorni, najčešće prema njima.”

“Kad sam odgovoran, onda sam najmanje slobodan. Možda je moje poimanje slobode krivo, ali mislim da ponašajući se odgovorno, postajem objektom, postajem manipulacijsko sredstvo drugih. Ne smijem ni zamisliti što bi se desilo da rečem roditeljima da ne želim biti odgovoran prema fakultetu. Sigurno bi počele pričati “Ja te hranim i dok je tako radit ćeš što ja kažem i drugo bla, bla, bla”. Kako sam o njima ovisan, “prisilnom odgovornošću” i dobrim ponašanjem, manifestiram odgovornost iako sam duboko nezadovoljan.”

“Odgovornost je briga o stvarima koje nam omogućavaju funkcioniranje. Ispunjavanje onog što se očekuje od nas za našu dobrobit i dobrobit drugih, činiti i ono što očekujemo od drugih. Ovo bi mogla biti neka pozitivna odgovornost a ova odgovornost u najvećoj mjeri isključuje slobodu. “Negativna” odgovornost znači činiti nešto što samo mi smatramo pozitivnim; ovakva odgovornost pretpostavlja više slobode jer smo mi autoritet sebi samima.”

“Odgovornost je odricanje, ali nužno odricanje. Time gubi svoju osobnost i slobodu, a možda bismo bez nje bili još neslobodniji?”

“Odgovornost je jedna od temeljnih ljudskih osobina koja je potrebna za funkcioniranje, ali odgovorno ponašanje osakaćuje individualnost i slobodu pojedinca.”

Odgovornost je za neke ispitanike i *mentalna zrelost snošenja posljedica*, a mentalna nije povezana s *kronološkom zrelosti*. O ovakvoj (vrsti) odgovornosti ispitanici izjavljuju sljedeće:

“Odgovornost je zrelost za suočavanje sa vlastitim uspjesima, neuspjesima. Biti odgovoran znači biti mentalno sposoban donositi odluke vezane za vlastiti život, ne male odluke, već odluke koje ostavljaju posljedice na budućnost. Osoba koja ima ovakvu odgovornost neće tražiti greške u postupcima drugih nego u vlastitom ponašanju.”

“Odgovornost je ispunjavanje zadanih obaveza, pošteno djelovanje, priznavanje pogrešaka, razumijevanje. Djelovanje pod utjecajem razuma i prihvaćanje tuđih argumenata koji su namijenjeni za dobrobit pojedinca. Za takvu odgovornost nisu važne godine već psihička zrelost. Imamo odraslih koji se ponašaju neodgovorno, kako se kaže kao djeca i obrnuto, djece (u smislu godina) a postupci su im na razini vrlo odraslih i odgovornih.”

“Za mene odgovornost predstavlja zrelost pojedinca za donošenje odluka i zrelost da za svoje (neodgovorne) postupke snosi posljedice.”

“Pod odgovornošću podrazumijevamo zrelost pojedinca da prije djelovanja dobro promisli i posljedicama.”

“Tako se često naglašava da je odgovornost odlika (i dužnost) odraslih, smatram da svaki pojedinac treba biti odgovoran (u domenu aktivnosti koje obavlja). To znači da i kod male djece treba tražiti tj. razvijati odgovornost. Mit je da su odrasli zreli a djeca nezrela. Odgovoran odnos spram igračaka je odgovornost jednako vrijedna kao i odgovornost spram novca, posla, obitelji.”

Iako je moguće iz odgovora ispitanika razabrati i *ekološku odgovornost* (odgovornost je pravilan odnos spram drugih), nekoliko je ispitanika u svojim izjavama explicitno naglasilo upravo ekološku odgovornost. Tipične su sljedeće izjave:

“Ekološku odgovornost također smatram bitnom – odgovornost cijelog ljudskog roda da se brine za okoliš i životinje.”

“Odgovornost bi se trebala odnositi i na ekološku sredinu u kojoj živimo. Šume, voda, zrak su možda bitnije za naše funkcioniranje i život od ljudi. Zamislimo kako bismo disali da posječemo sve šume; nažalost puno je pojedinaca koji o tome ne razmišljaju pa pale šume, sjeku ih da bi proizveli skupi namještaj.”

“Pod odgovornošću podrazumijevam human odnos spram svoje okoline a za mene moja okolina nisu samo homo sapiensi već i drveće, potoci, životinje. I oni su živa bića neke druge “podvrste” čiji jezik mi ne razumijemo, ali to ne znači da ih možemo uništavati.”

Iz izjava je ispitanika vidljivo da se odgovornost različito shvaća; odgovornost je poštivanje prava i obveza (redovito izvršavanje obveza koje su nam dane), etička kategorija, vrlina, sposobnost, zrelost, dužnost, solidarnost, humanost. Također, razvidno je da je odgovornost na relaciji drugi/ja, odnosno ja/drugi uglavnom podudarna” (jer ako sam odgovoran prema sebi, odgovoran sam i prema drugima), iako odgovornost prema drugima može isključivati odgovornost prema sebi (jer moramo činiti što se od nas očekuje, izvršavanjem obveza radi odgovornosti, postajemo neslobodni i sl.).

3.2. Prioritetne odgovornosti?

Iako svi ispitanici ističu važnost odgovornosti za život pojedinca i zajednice, na temelju njihovih odgovora moguće je odrediti prioritete odgovornosti koje su značajne za različite komunikacijske sredine odnosno grupe (u kojima žive ili će živjeti).

Iz odgovornosti spram sebe odnosno spram drugih ljudi sa kojima se druže u različitim socijalno-komunikacijskim sredinama proizilaze i prioritete odgovornosti.

U kategoriji individualne odgovornosti, ispitanici na prvo mjesto stavljaju odgovornost prema zdravlju, unatoč tome što se u svakodnevnom životu često ta odgovornost prema zdravlju ne provodi ili je ona nedovoljno primjerena.

Tipični odgovori ispitanika bili su:

“Zdravlje je osnova ‘povedbe’ svih odgovornosti; ukoliko smo fizički i psihički zdravi možemo biti odgovorni prema sebi, roditeljima, obvezama i svemu drugome što smatramo bitnim.”

“Zdravlje jest bitna kategorija u provođenju odgovornosti, ali često se neodgovorno odnosimo prema zdravlju.”

“Iako sam svjesna da je zdrava osoba (fizički, psihički, socijalno) potencijalno i odgovorna osoba, u svakodnevnom životu se prilično neodgovorno odnosim prema vlastitome zdravlju, što ne znači da sam neodgovorna prema drugim osobama i svojim radnim obvezama.”

Ispitanici smatraju da su svi svjesni da je zdravlje najvažnije, često se u svakodnevnom životu ponašamo kao vlastiti grobari jer zbog trenutnih hedonističkih zadovoljstava (pijenje, pušenje) i drugi oblici neodgovornog ponašanja.

Za većinu je ispitanika veoma značajna odgovornost prema obitelji jer smatraju da su roditelji osobe koji su im dale život i koji ih podržavaju u njihovim odlukama (za koje se očekuje da dadu pozitivan, tj. poželjan ishod).

Iz obveza prema obitelji, mišljenje je ispitanika da proizilazi i odgovornost prema školi odnosno fakultetu. Također, ispitanici smatraju da ako imamo “startnu” odgovornost tijekom školovanja da ćemo vrlo vjerovatno imati i odgovornost prema budućem poslu i kolegama sa kojima će raditi. U okviru ovih prioriteta, značajan broj ispitanika ističe važnom odgovornost prema vremenu kao “pozadini” koja nam određuje aktivnosti. Naime, ispitanici smatraju da sadašnje aktivnosti i odgovornost određuju našu budućnost jer: “ako smo se neodgovorno odnosili prema vremenu i potrošili ga u nebitne aktivnosti, onda smo se i neodgovorno odnosili i prema svojoj budućnosti”.

Zanimljivo je istaknuti kako među neprioritetne odgovornosti ispitanici navode odgovornost prema državi tj. (nekim) zakonima, što upućuje na moguće nepovjerenje mladih prema društvenim i političkim institucijama. Mnogi ispitanici smatraju da u “našem društvu” se takva neodgovornost prema državi i zakonima ne

sankcionira. Primjerice neki od njih navode kako smo: “...svjedoci smo velikih krađa i prijevара koje su završavale bez sankcija a u nemalom broju i nagradama”; “...čini se da uistinu vrijedi narodna poslovice da se velikim lopovima skidaju kape” (kao znak vrijednosti”. “Nisam odgovoran prema državi, jer ni ona nije odgovorna prema meni”. “Odgovornost prema državi nije mi primarna, jer i onako se za sebe moram sam brinuti”.

“Zakoni se i onako za neke provode, a za neke ne.”

Najmanju vrijednost pa odatle i odgovornost ispitanici pridaju novcu (i ostalim materijalnim vrijednostima) jer smatraju da su to prolazne vrijednosti koje:

“Danas imaš, sutra nemaš a isto tako ih možeš zaraditi i potrošiti.”

“Novac nije važan da bismo ga pod svaku cijenu imali, iako se bez njega ne može.”

3.3. Tko je razvijao Vašu odgovornost?

Jedno od okvirnih pitanja odnosilo se na subjekte koji su prema mišljenju ispitanika poticali i razvijali njihovu odgovornost.

U najvećem broju ispitanici su isticali roditelje kao primarne poticatelje odgovornosti. Osim verbalne ispitanici smatraju da su im roditelji i svojim ponašanjem bili uzori u odgovornom odnosu prema sebi, svojoj djeci i radnim obvezama, odnosno prema drugima. Ovu tvrdnju ilustriraju neki od sljedećih odgovora:

“Moji roditelji su kod mene razvili osjećaj odgovornosti prema sebi samoj, obavezama ali i prema drugim ljudima.”

“Obitelj je za mene najvažnija, pa tako i primjer u razvijanju odgovornog ponašanja.”

“Roditelji su svakim svojim postupkom prema meni bili odgovorni.”

“U mojoj obitelji je prilično jasno određena donja granica odgovornosti i obveza. Od mene se očekuje da odgovorno izvršavam svoje obveze ali isto tako da odgovorno nosim posljedice svog ponašanja.”

“Nikad nisam imao osjećaj da nešto moram, ali se to od mene u obitelji očekivalo (očekuje), jer su moji roditelji odgovorni prema svojim obvezama i prema obitelji. U mojoj obitelji vrijedi ono što ne želiš da ti drugi učine ne moj ni ti drugima.”

“Mi se ne rađamo kao odgovorne osobe; da bismo to postali trebamo biti naučeni što je odgovornost, kako se manifestira i kako se ‘provodi’ odgovorno ponašanje (život). Moj uzor odgovornosti su moji roditelji jer od njih nikad nisam dobivao ‘dvostruke poruke’ – iz njihova ponašanja prema svojoj okolini naučio sam što je odgovorna osoba.”

“Za odgovorno ponašanje, odnosno svaki oblik odgovornosti zadužena je naša obiteljska sredina, odnosno ona sredina u kojoj živimo od rođenja.”

"S obzirom na to da mi učimo imitiranjem, vrlo je važno ponašanje naših roditelja. Ako se oni odgovorno ponašaju, vrlo je vjerojatno da ćemo se i mi, njihova djeca odgovorno ponašati."

"Za razvoj odgovorne osobe važni su "modeli" ponašanja odraslih. Za većinu su modeli ponašanja, koje imitiramo, roditelji."

Osim odgovornosti roditelja za razvoj i poticanje odgovornosti značajno mjesto zauzima i školska sredina odnosno nastavnici. Međutim škola još uvijek nije dobila odgovorne nastavnike koji trebaju pružati uzorke odgovorna ponašanja i to prenosti na učenike.

Tipični odgovori ispitanika su:

"Nakon obitelji, dolazi škola; često se dešava da su njihova odgojna djelovanja suprotna što stvara konfuziju u glavama djece. Nastavnici često od učenika zahtijevaju odgovornost, a svojim ponašanjima pokazuju suprotno."

"Nastavnici su, pored roditelja, značajne i velike "face" kod djece i mladih. Oni trebaju, iako to često ne čine, biti pravi uzor odgovornog ponašanja."

"U školi se često nude konfuzne informacije i konfuzni oblici "dopuštenog" tj. "odgovornog" ponašanja. Nastavnici od učenika zahtijevaju odgovornost prema školskim obvezama a to provjeravaju kad oni hoće (čitaj rijetko). Učenici brzo to shvate pa se u skladu s time "periodično" odgovorno ponašaju."

"Prema mojem mišljenju, nastavnici su dobili u zadatak da razvijaju i potiču odgovornost kod učenika. Moje iskustvo je da su rijetki nastavnici odgovorni a to ukazuje na mnogo dublje probleme cjelokupna društva."

"Škola bi trebala poticati odgovornost. Kad se pređe mjera dopuštenog, odnosno odgovornog, onda uvodi sankcije. Sve neotkriveno se tolerira a u razredu gdje je nastavnik "kontrolor" situacije, dešavaju se različiti oblici prekomjernog neodgovornog ponašanja (zlostavljanje, etiketiranje i slično)."

Proširivanje odgovornosti na socijalnu sredinu u kojoj dijete (učenik) živi je izraženo u nekoliko dogovora.

"Poticanje odgovornosti je zadatak svih koji na određeni način dolaze u doticaj sa djetetom, odnosno učenicom. S obzirom na to da se mi ne rađamo kao formirane ličnosti važne su poruke i modeli od kojih ćemo učiti. Mislim da je nedopustivo, da ne kažem opasno, prebacivati odgovornost s roditelja na školu ili obrnuto."

"Sigurna sam da ćemo biti neodgovorni ako dobivamo "trostruke" poruke. Ako su samo naši roditelji odgovorni, ili samo nastavnici, a svi oko nas su neodgovorni, malo je izgleda da ćemo biti "poželjno" odgovorni. Mislim da je jako važno da cijela zajednica pokazuje odgovorno ponašanje jer naše obitelji kao ni škole nisu oaze gdje je dobro da postoji odgovornost, a što se dešava izvan je nebitno."

"Kultura odgovornosti treba biti odlika cjelokupne zajednice (obitelji, škole, crkve, medija), odnosno politike u nekoj zemlji. Zakaže li opća odgovornost, odgovorni pojedinci trpe."

Iz odgovora je ispitanika vidljivo da je uvjetno moguće podijeliti odgovornost roditelja, koji se javljaju kao najvažniji čimbenici u razvoju i poticanju odgovornosti, i odgovornost nastavnika koja za sada nije na potrebnoj razini. Socijalna se sredina za razvoj odgovornosti također javlja kao značajan čimbenik.

Na temelju dobivenih odgovora je moguće zaključiti da je odgovornost potrebno razvijati i poticati odnosno, u ostvarivanju ovoga teškog odgojnog zadatka važna je socijalna podrška svih sa kojima dijete (učenik) dolazi u kontakt.

4. Zaključak

Rezultati istraživanja pokazuju važnost razvijanja odgovornosti na individualnoj i socijalnoj razini kao pretpostavke egzistencije i uspostavljanja humanih odnosa s drugim ljudima. Unatoč nekim činjenicama koje u današnjem društvu upućuju na važnost "materijalne dimenzije života", kao što je to novac, rezultati ispitivanja pokazuju kako ispitanici ovoj dimenziji nisu pridavali posebnu pozornost što upućuje na zaključak uglavnom nematerijalističke orijentacije ispitanika.

Veliki broj ispitanika jednu od prioritetnih odgovornosti smatra odgovornost prema obitelji kao pretpostavci razvijanja odgovornosti prema drugim ljudima i obavezama koje iz nje slijede. Rezultati ispitivanja upućuju na zaključak o važnosti odgovornosti koja se razvija u obitelji i školi kao ključnim socijalnim sredinama u životu djece i mladih ljudi.

Odgovornost prema državi i zakonima ispitanici smatraju neprioritetnom, budući da država prema brojnim pokazateljima iz svakodnevnog života nije recipročan odnos. Ispitanici naglašavaju posebice da ovo slijedi stoga što se takva neodgovornost koja se manifestira na brojne načine "neposluha", "nepoštivanja zakona", i sl. ne sankcionira pa se stiče dojam da samo "društvo" odgovornost "ne smatra poželjnom" vrednotom.

Istraživanja (više vidi u: Nacionalnom programu djelovanja za mlade, RH, 2002, str. 23-26) pokazuju kako je većina mladih svjesna vlastite političke marginaliziranosti i tretiranju mladih ljudi kao nekompetentnih u donošenju relevantnih odluka.

Kako osim obitelji, socijalna okolina i obrazovna politika postavljaju glavne opće ciljeve odgoja i obrazovanja čini se da je pitanje razvijanja i respektiranja odgovornosti kod djece i mladih ljudi jedno u nizu pedagoških pitanja kojima valja posvetiti potrebnu pozornost.

LITERATURA

1. Bandura, A.: Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood cliffs. NJ: Prentice Hall, 1987, str. 446.
2. Eyre, L., Eyre, R.: Teaching Your Children Values. www.amazon.com/exec/obidos/tg/stores/detail/-/books/, 2002, str. 2-3.
3. Foster, C., Fay, J.: Teaching children responsibility. www.amazon.com/obidos/tg/detail/-/0891093117/ref=lib_rd_ss_TFCV/103-5, 2002.
4. Hertig, H.: Humana škola. Škola mišljenja na nov način, Educa, Zagreb, 1997, str. 110, str. 190.
5. Hoffman, M.L.: Moral development. U: P.H. Mussen (Ed.). Carmicheals manual of child psychology (3 rd ed, Vol. 2), New York: Wiley, 1997.
6. Hurlock, E. B.: Child Development. McGraw-Hill Book Company, New York and London, 1982.
7. Nacionalnom programu djelovanja za mlade, RH, 2002.
8. Stoll, L., Fink, D.: Mijenjajmo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola. Educa, Zagreb, 2000.
9. Springt, J.: American Education. State University of New York, College at New Paltz, Mc Graw Hill, 2000.
10. Sprinthall, R.C., Sprinthall, N.A.: Educational psychology – A Development Aproach. London: Addison – Wesley Publishing Company, 1977.
11. Zloković, J.: Theory of Empathy Development and Educational Practice. Relationship of Pedagogical Theory and Pedagogical Practice. Collection of Scientific Papers. International Scientific Colloquium, Crikvenica, 2002.
12. Ledić, J.: Škola i vrijednosti. Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka, 1999.
13. Legrand, L.: Moralna izobrazba, Ima li to smisla, Educa, Zagreb, 2001.

*Dr. Sofija Vrcelj, izredna profesorica na oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete na Reki.
Naslov: Omladinska 14, 51000 Rijeka, HR; Telefon: (+385) 051 345 201
E-mail: sofija.vrcelj@ri.tel.hr*

*Dr. Jasminka Zloković, docentka na oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete na Reki.
Naslov: Omladinska 14, 51000 Rijeka, HR; Telefon: (+385) 051 345 046
E-mail: jasminka.zlokovic@ri.hinet.hr*

Marija Javornik Krečić

Obraznava nove učne vsebine z vidika izsledkov empirične raziskave

Pregledni znanstveni članek

UDK 373.51

DESKRIPTORI: obravnava učne vsebine, koncepti, strategije, problemskost, hevristične metode

POVZETEK – Prispevek prikazuje značilnosti središčne učne stopnje, tj. obravnavo nove učne vsebine. V prvem delu avtorica prikaže strategije, ki ustrezajo sodobnemu konceptu pouka, v drugem pa rezultate empirične raziskave, ki kažejo na ravnanje srednješolskih učiteljev pri obravnavi nove učne vsebine. Rezultati pokažejo razlike med srednjimi strokovnimi šolami in gimnazijami, in sicer: učenci srednjih strokovnih šol so pri obravnavi nove učne vsebine deležni več spodbud od svojih učiteljev kot gimnazijci.

Review

UDC 373.51

DESCRIPTORS: handling teaching contents, concepts, strategies, problem situations, heuristic methods

ABSTRACT – The article presents the characteristics of the central learning stage i.e. the handling of new teaching contents. First, the author describes the strategies of modern teaching concepts then she presents the results of empirical research about the secondary school teachers' approaches to teaching. The results point to the differences between secondary schools of different orientation and high schools, where the students of the former receive more encouragement from their teachers in the treatment of new contents.

1. Uvod

Predmet našega zanimanja v prispevku je obravnava nove učne vsebine, ki jo F. Strmčnik (2001, str. 165) označuje kot središčno učno stopnjo. Prikazali bomo:

- kakšna naj bo obravnava nove učne vsebine, da bomo pri učencih razvijali ustvarjalnost, samostojnost, kritičnost... in uveljavljali koncept aktivnega učenja,
- rezultate empirične raziskave (prikazali bomo ravnanje učitelja pri obravnavi nove učne vsebine).

2. Obravnava nove učne vsebine

Vprašanje, kakšna naj bo obravnava nove učne vsebine, se nanaša zlasti na metode, s katerimi naj obravnavamo novo učno vsebino, tako da bomo pri učencih spodbujali miselno aktivnost in jih navajali na samostojnost. Vendar L. Bognar (1993) opozarja, so klasifikacije učnih metod nezadostne, saj ne gre za to, da bi

našteli vse možne metode; pomembno je, da postavimo jasna teoretična izhodišča ter na tej osnovi jasen sestav *vzgojno-izobraževalnih strategij*.

Tudi F. Strmčnik (2003, str. 85) izpostavlja, da namen metode ni le posredovanje, pač pa tudi spreminjanje; ne le spoznavanje učne vsebine, pač pa tudi oblikovanje metodološkega, metodičnega in vrednotnega razmišljanja učencev, zato je smiselno namesto o metodi v širšem pomenu besede govoriti o strategiji. Kot skupni imenovalec sodobnejših učnih strategij navaja *odprti pouk*, za katerega je značilno, da se učnih ciljev in metod ne oklepa okostenelo, da je usmerjen na učence, diferenciran in individualiziran, da omogoča učencem učno anticipiranje in participiranje, da se navezuje na življenje lokalne skupnosti. Pri tem navaja naslednje učne strategije, ki so podrobneje predstavljene v nadaljevanju.

Odkrivajoči pouk kot nasprotje receptivnega pouka

Njegova zahteva je zagotoviti učencem 'vpogled' in razumevanje kot najvišjo obliko smiselnega učenja, ki je več kot navadno vedenje ali znanje. Pravzaprav je odkrivajoči pouk bližje didaktičnemu načelu, ki naj bi usmerjalo vse strategije pouka. Kot navaja F. Strmčnik (1990a), naj bi namreč vse klasične in novejšje učne metode prevečala hevrstičnost (gr. *heuriskein*: najti, odkriti).

R. Kvaščevu (1981) to pomeni obliko učenja, pri katerem si učenci ob pomoči in vodenju ter na podlagi fleksibilnega predznanja čim bolj samostojno pridobivajo nova spoznanja, jih aplicirajo na nove primere in pozitivna stališča do učenja. F. Strmčnik (1990a) pravi, da gre pri hevrstičnem učenju za miselno aktivnost učenca, "ki mu resnica ni servirana, marveč se mora do nje, bolj samostojno ali pa z večjo učiteljevo pomočjo, šele dokopati." Učenec si torej pridobiva nova spoznanja, jih aplicira na nove primere in si tako razvija metode reševanja problemov.

Temeljni namen hevrstičnega pouka moramo videti na treh ravneh: "v pogledu učnih ciljev naj zagotovi celovito razumevanje učnih vsebin, pri čemer ne gre le za informativno, marveč predvsem za pojmovno-logično razumevanje. S tem je tesno povezano ontološko in gnoseološko ozadje hevrstičnega pouka in učenja. Učenci morajo spoznavati in dojemati nova spoznanja v njihovi razvojnosti, se pravi z razvijanjem njihove geneze, raznovrstnih vsebinskih, metodoloških problemov, ovir, zmot, razočaranj ipd. In končno ima hevrstičen pouk tudi svoje didaktično metodično težišče. To je predvsem v hevrstičnem razgovoru in še zlasti v posredno vodenem učenju, se pravi, da učenci resnice čim bolj sami iščejo in odkrivajo, bodisi individualno, parno ali skupinsko." (Strmčnik, 1990a, str. 290)

Učitelj mora zato upoštevati naslednja metodična načela:

- "temeljita, vedno se obnavljajoča znanstvena izobrazba in lastna ustvarjalnost učitelja, kajti le ustvarjalni učitelj more oblikovati ustvarjalne učence,
- oblikovanje pestrih hevrstičnih vsebinskih učnih situacij in iskanje bistvenega, kajti v slednjem je bistvo znanstvenosti pouka,

- ponazarjanje bistvenega, teoretičnega, kolikor je največ možno z naslanjanjem na prakso in njena nasprotja, z navezovanjem na znano, sorodno,
- diferenciaro reagiranje učitelja in učencev, prilagojeno posebnostim učne situacije,
- obvladanje čim več raznovrstnih hevrstičnih učnih sredstev, metod, postopkov in instrumentov,
- zvestoba moči argumentov in doživljanje le-teh." (Strmčnik, 1990a, str. 290-291)

Programirani pouk

Je uporaben predvsem pri strožjih logičnih vsebinah, ki ne dopuščajo različnih interpretacij in kjer je mogoče pogrešati sodelovanje med učenci in učiteljem. Je namreč oblika samostojnega individualnega učenja, ki ga usmerja vnaprej pripravljen program, z vključenimi učnimi algoritmi in navodili. Kljub temu je, kot poudarja F. Strmčnik (2003), pomemben, zlasti iz dveh razlogov: v praksi se je dokaj prijelo nekaj njegovih pozitivnih posledic (operativni učni cilji, logično razčlenjevanje učnih tem, njihovo postopno in individualizirano obravnavanje, pomen učne motivacije, povratne informacije, samostojnega učenja), poleg tega pa so načela programiranega pouka podlaga pouku s pomočjo računalnika. Prednosti programiranega pouka so v večji (vendar ne avtomatični in samoumevni) aktivnosti učencev, individualizaciji (zlasti učnega tempa), neposrednem potrjevanju učnih rezultatov ter v objektiviziranju pouka, saj poteka brez neposrednega poučevanja.

Izkustveno usmerjeni pouk

Izkustveno usmerjeni pouk temelji na izkustvenem učenju, ki skuša povezati neposredno izkušnjo (doživljanje), opazovanje (percepcijo), spoznavanje (kognicijo), in ravnanje (akcijo) v neločljivo celoto (Marentič Požarnik, 2000). Tako usmerjen pouk omogoča učencem:

- "da si v neposrednem učnem stiku z učno stvarnostjo pridobivajo svoje individualizirane izkušnje,
- da te izkušnje vključujejo v pouk, z njimi interpretirajo dano učno vsebino, s čimer znanje tudi sami porajajo in konstruirajo ter mu dajejo individualno-identitetni pomen,
- da individualne izkušnje konfrontirajo s sošolci in učiteljem, kajti izkušnja postane polnokrvnejša in trajnejša, ko se socializira in v odprtosti do izkušenj drugih dviga na višjo raven ter dobiva splošnejši pomen." (Strmčnik, 2003, str. 88)

Zaradi tega so, kot poudarja F. Strmčnik (2003, str. 88), "nujne raznolike, čim bolj življenjske učne situacije, raznovrstni mediji in metode, ki omogočajo tako

simbolno kakor tudi čutno-praktično ravnanje ter učenje, demokratični in enakovredni učni odnosi ter subjektivni položaj učencev”.

Marentič Požarnik (2000, str. 125) navaja delitev metod z vidika izkustvenega učenja na *osrednje* (simulacije, igre vlog, socialne igre, strukturirane naloge, skupinska interakcija, telesno gibanje in sproščanje) ter *podporme metode* (opazovanje procesa, čas za razmislek, fantaziranje, vizualizacija, terenske izkušnje, ekskurzije, metode primerov, metoda projektov in uporaba avdiovizualnih sredstev). Prav tako (prav tam) opozarja, da za načrtovanje in izvajanje izkustveno usmerjenega pouka učitelj potrebuje veliko znanja, spretnosti, takta in prožnosti za prilagajanja situacijam in udeležencem. Znati mora ustvariti primerno skupinsko klimo, se vživljati v udeležence in najti ravnotežje med usmerjanjem udeležencev in dopuščanjem njihove iniciative.

Raziskovalni pouk

V pouk vnaša elemente znanstvenega dela. Njegov poglavitni namen ni informiranje, temveč formiranje: usposabljanje učencev za iskanje in odkrivanje novega. Odpira in razvija nove možnosti mišljenja, razmišljanja, vrednotenja, motiviranja, ravnanja, ustvarjalnosti, kulturo intelektualnega dela in raznovrstne osebnostne lastnosti, teh za uspešno učenje nujno potrebnih učnih ter duševnih procesov (Strmčnik, 2003, str. 86).

Projektni pouk

Je posebna oblika raziskovalnega pouka, ki se pri nas sicer bolj uveljavlja zunaj rednega pouka, vendar je nujno tudi v redni pouk vključevati projektne elemente. Pri projektne pouku učitelji in učenci skupaj uresničujejo neko zaokroženo interdisciplinarno temo (projekt), pri čemer imajo veliko možnosti za socialno učenje, medsebojno razumevanje in spoznavanje (Strmčnik, 2003, str. 86).

Problemski pouk

F. Strmčnik (2003, str. 86) navaja problemski pouk kot najvišjo učno strategijo. “Mnogi raziskovalci, ki raziskujejo reševanje problemov, pojmujejo ustvarjalnost kot poseben tip reševanja problemov. Obratno pa mnogi raziskovalci vidijo reševanje problemov kot vrsto ustvarjalne dejavnosti.” (Runco, 1994)

Vsi didaktiki se strinjajo, da je to najvišja oblika učenja, ki je največ prispevala k razvoju osebne in skupne razumnosti kulture in civilizacije (Strmčnik 1990b). Je način mišljenja, za katerega je značilno predvsem odkrivanje in ne le obnavljanje zvez in odnosov. Ne gre torej za navadno reprodukcijo, pač pa ustvarjalno preoblikovanje in aplikacijo predznanja in izkušenj na nove ali spremenjene problemske situacije. Primeri kažejo, da je za uspešno reševanje problemov pomembno povezano delovanje obeh možganskih hemisfer: desne, ki deluje s podobami in intuitivno, celostno, ter leve, ki deluje zaporedno, logično-matematično (Marentič Požarnik 2000).

V literaturi obstaja veliko modelov, ki nakazujejo zaporedje postopkov in dejavnosti reševanja problemov (prim. Pečjak 1975). Pomembno je, da načrtovanje reševanja problemov upošteva dane zunanje in notranje reševalne pogoje. Med prve sodi ustrezni reševalni dražljaj (problemska situacija, reševalna navodila in nenehno spodbujanje učencev), bistvo notranjih pogojev pa je predznanje učencev, njihovo motiviranje ter osebnostna problemska naravnost (značaj, vedoželjnost, pripravljenost za reševanje) (Strmčnik 1990c).

Primer modela faz reševanja problemov je postavil že Dewey (Marentič Požarnik, 2000, str. 80):

- zaznava problemske situacije,
- opredelitev problema (kaj je dano, kaj se išče),
- preizkušanje hipotez, zbiranje podatkov in reševanje v ožjem smislu,
- ugotovitev rešitve in njeno preverjanje,
- posplošitev rešitve in prenos v nove situacije.

Tako v šolski situaciji reševanje problemov najpogosteje izgleda tako, da učitelj učencem predloži problem, ga opredeli, ugotavlja predznanje učencev, pomaga jim, da se spomnijo potrebnih podatkov, pojmov in zakonitosti ter jih vodi do praga rešitve, a jim rešitve ne pove. Šele ko učenci problem rešijo, jim pomaga preveriti, ali rešitev razumejo (Marentič Požarnik, 2000, prim. tudi Strmčnik, 1990c).

N. Jaušovec (1987) poudarja, da je pri problemskem pouku učiteljeva naloga, da učencu zastavlja probleme, ki jih natančno opredeli. Le tako bo namreč lahko dosegel učinek na posamezne učenčeve sposobnosti. Natančneje bo predvidel vpliv poučevanja ter prilagajal zahtevnost problemov učenčevi razvojni stopnji. Tudi F. Strmčnik (1991, str. 129) meni, da je “potrebno nenehno usklajevanje zahtevnosti problemske vsebine in njene logike na eni ter reševalnih (informativnih in formativnih) zmožnosti učencev na drugi strani, pa ne le na obči, marveč na individualizirani ravni”.

Organizacija in izvedba takšnega pouka je sicer zahtevnejša, vendar nudi trajnejše in bolj kakovostno znanje. Problemski pouk je namreč pomemben za razvijanje fleksibilnega, kritičnega mišljenja, divergentne ustvarjalnosti, sposobnosti predvidevanja, samostojne rabe virov, kavzalnega in problemskega dojemanja stvarnosti.

Čeprav so to tudi cilji naše šole, nekatere sicer nekoliko starejše raziskave kažejo (Plut Pregelj, Marentič Požarnik 1980, Bakovljevič 1982), da ga je v šolah premalo. Razloge lahko iščemo v preobsežnih učnih načrtih, pomanjkanju časa in pripomočkov ter v nepripravljenosti za tako delo. Nenazadnje je pogoj za uspešno izvajanje problemskega pouka tudi “sociološko varna klima” (Bežan et al., 1993), čemur pa naš šolski prostor s storilnostnimi pritiski najbrž ni preveč naklonjen.

Ravnanjsko ali delovno usmerjeni pouk

Je nadgrajevanje že znanega pragmatičnega oziroma delovnega pouka s telesnim ravnanjem in doživljanjem. Gre za pouk, osredotočen na učence. Ti veliko samostojno delajo, zato odgovornosti za učenje ne nosijo le učitelji, temveč tudi učenci. Nepogrešljivo je individualno delo, delo v skupinah in dvojicah, predvsem z metodami praktičnega, eksperimentalnega in projektnega dela. Rezultati takšnega pouka, kot poudarja F. Strmčnik (2003, str. 87), niso le teoretično vedenje, marveč tudi vrednote in praktično uporabno znanje ne le zdaj, pač pa tudi pozneje v življenju.

Pouk s pomočjo računalnika

Vključuje računalnik kot medij čim bolj samostojnega učenja in vzpostavljanja neposredne učne komunikacije. F. Strmčnik (2003) našteva več možnih računalniških učnih strategij: strategijo ponavljanja, vadenja in uporabljanja znanja, strategijo posredovanja učne vsebine, strategijo simuliranja ter didaktično najbolj zaželeno dialoško učno strategijo. Prednosti pouka s pomočjo računalnika so: bolj individualizirano učenje, individualno učenje, takojšnja povratna informacija, večja učna aktivnost, spremljanje učenčevega napredka ter lažje aktualiziranje pouka.

Če povzamemo, smo v prvem delu prispevka predstavili učne strategije, ki najbolj ustrezajo sodobnemu konceptu pouka. Ob koncu naj še enkrat izpostavimo opozorilo F. Strmčnika (1994), da sta *problemskost učne vsebine in hevrističnost učnih metod temeljna didaktična pogoja kvalitetnejšega pouka*. Zato izbira raznovrstnih učnih metod (in oblik) ni pomembna le za popestritev pouka, ampak tudi zato, ker z aktivnejšimi metodami dosežemo globlje razumevanje, razvijanje samostojnega, kritičnega in ustvarjalnega učenja. Res je, da so cilji v učnem načrtu za učitelja obvezujoči, vendar način, kako bo vsebino predstavil učencem, ostaja v njegovi strokovni presoji in odločitvi.

3. Značilnosti obravnave nove učne vsebine

3.1. Vsebinska opredelitev raziskave

Z empirične raziskavo smo ugotavljali ravnanje učitelja pri obravnavi nove učne vsebine. Zlasti nas je zanimalo, v kolikšni meri učitelj v obravnavanje nove učne vsebine vključuje učence ter s svojim ravnanjem, npr. z uporabo podpornih metod izkustvenega učenja, kot sta uporaba avdivizualnih sredstev, asociacije in fantaziranje (Marentič Požarnik 2000, str. 125), spodbuja izkustveno učenje.

Izhodiščno vprašanje je torej, ali je obravnava nove učne snovi s strani učitelja naravnana tako, da spodbuja dijake za njihovo aktivnost. To se kaže v tem, da učitelj:

- dijake pred obravnavo nove vsebine motivira,
- razlago navezuje na vsakdanje življenje,

- razlago navezuje na teme in snov drugih predmetov,
- v razlago vključuje dijake, da povedo svoje izkušnje,
- v razlago vključuje dijake, da sami kaj razložijo,
- spodbuja dijake, da o obravnavani snovi postavljajo vprašanja,
- spodbuja dijake, da o obravnavani snovi izražajo mnenja (tudi kritična),
- spodbuja dijake, da o obravnavani snovi iščejo primere,
- v obravnavo vključuje didaktične igre,
- v obravnavo vključuje anekdote, šale, besedne igre in asociacije,
- obravnavano snov ponazarja z video posnetki in grafičnimi prikazi,
- med razlago uporablja avdivizualna sredstva ter
- dijakom priporoča dodatno literaturo, vire, sredstva za pomoč pri učenju.

Pojav smo raziskovali na stopnji srednje šole, zato bomo v nadaljevanju učence naslavljali z dijaki.

Kontrolirali smo vlogo vrste srednje šole (gimnazija, srednja strokovna šola).

3.2. Metodološka opredelitev raziskave

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja (Sagadin 1993).

V raziskavo smo vključili 360 dijakov: 180 dijakov iz štirih mariborskih srednjih strokovnih šol in 180 dijakov iz štirih mariborskih gimnazij. Zajeti vzorec je predstavljal na nivoju inferenčne statistike enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične statistične množice.

Podatke smo zbrali s skupinskim (nevodenim) anketiranjem. Instrument za zbiranje podatkov je bil anketni vprašalnik za dijake, sestavljen iz sklopa (13) deskriptivnih štiristopenjskih ocenjevalnih lestvic, kjer smo dijake spraševali po dejstvih in njihovi pogostosti pri dveh predmetih: slovenščini in matematiki.

Podatke, ki smo jih pridobili, smo najprej ponderirali (deskriptivno izraženim stopnjam smo priredili numerične vrednosti, in sicer: vedno = 4, pogosto = 3, včasih = 2, nikoli = 1) ter jih nato s programom SPSS statistično obdelali. Uporabili smo Mann-Whitneyev test za preverjanje razlik med šolama v posamezni ocenjevalni lestvici.

3.3. Rezultati in interpretacija

Naslednja preglednica prikazuje ravnanje učitelja pri obravnavi nove učne vsebine in vlogo vrste srednje šole pri tem.

Preglednica: Analiza vloge šole pri ravnanju učitelja pri obravnavi nove učne vsebine

Značilnosti razlage	Šola	n	Slovenščina			Matematika		
			povprečni rang	z	P	povprečni rang	z	P
pred obravnavo nove učne snovi učitelj dijake motivira	gimnazija	180	177,24	-0,638	0,523	150,99	-5,713	0,000
	strokovna	180	183,76			210,01		
razlago snovi navezuje na vsakdanje življenje	gimnazija	180	184,01	-0,682	0,495	152,54	-5,401	0,000
	strokovna	180	176,99			208,46		
razlago navezuje na teme in snov drugih predmetov	gimnazija	180	155,22	-4,963	0,000	168,26	-2,409	0,016
	strokovna	180	205,78			192,74		
v razlago vključuje dijake, da povedo svoje izkušnje	gimnazija	180	175,89	-0,888	0,375	147,41	-6,360	0,000
	strokovna	180	185,11			213,59		
v razlago vključuje dijake, tako da tudi sami kaj razložijo	gimnazija	180	180,89	-0,075	0,940	166,85	-2,629	0,009
	strokovna	180	180,11			194,15		
spodbuja jih, da o obravnavani snovi postavljajo vprašanja	gimnazija	180	181,28	-0,149	0,822	172,28	-1,565	0,118
	strokovna	180	179,72			188,72		
spodbuja jih, da o snovi izražajo mnenja (tudi kritična)	gimnazija	180	184,71	-0,798	0,425	151,63	-5,531	0,000
	strokovna	180	176,29			209,37		
spodbuja jih, da iščejo primere o obravnavani snovi	gimnazija	180	198,26	-3,410	0,425	160,69	-3,859	0,000
	strokovna	180	162,74			200,41		
v obravnavo snovi učitelj vključuje didaktične igre	gimnazija	180	174,78	-1,196	0,001	158,72	-3,859	0,000
	strokovna	180	186,22			202,28		
v obravnavo učitelj vključuje anekdote, šale, besedne igre, asociacije	gimnazija	180	184,59	-0,803	0,422	163,21	-3,376	0,001
	strokovna	180	176,41			197,79		
novo snov ponazarja z video posnetki in slikovnimi prikazi	gimnazija	180	189,47	-1,793	0,073	168,67	-2,479	0,013
	strokovna	180	171,53			192,33		
med razlago uporablja avdiovizualna sredstva	gimnazija	180	172,79	-1,494	0,135	151,03	-5,812	0,000
	strokovna	180	188,21			209,97		
priporoča dijakom dodatno literaturo, vire, sredstva za pomoč pri učenju	gimnazija	180	163,85	-3,174	0,002	165,52	-2,854	0,004
	strokovna	180	197,15			195,48		

Analiza vloge šole pokaže (kar preseneča), v vseh postavkah, kjer so izkazane statistično pomembne razlike, prednost dijakov srednje strokovne šole v primerjavi z gimnazijci. Tako se pri matematiki, z izjemo ene postavke: učiteljevih spodbud dijakom, da o obravnavni snovi postavljajo vprašanja, kjer razlike niso statistično

pomembne, pokaže, da učitelji srednjih strokovnih šol statistično pomembno bolj pogosto kot učitelji v gimnazijah:

- pred obravnavo nove učne snovi dijake motivirajo ($z = -5,713$, $P = 0,000$),
- razlago navezujejo na vsakdanje življenje ($z = -5,401$, $P = 0,000$),
- razlago navezujejo na teme in snov drugih predmetov ($z = -2,409$, $P = 0,016$, razlika je statistično pomembna tudi pri slovenščini: $z = -4,963$, $P = 0,000$),
- spodbujajo dijake, da o snovi izražajo mnenja ($z = -5,531$, $P = 0,000$),
- v razlago vključujejo dijake, da povedo svoje izkušnje ($z = -6,360$, $P = 0,000$),
- v razlago vključujejo dijake, da tudi sami kaj razložijo ($z = -2,629$, $P = 0,009$),
- spodbujajo dijake, da iščejo primere o obravnavani snovi ($z = -3,859$, $P = 0,000$, razlika je statistično pomembna tudi pri slovenščini: $z = -3,410$, $P = 0,001$),
- v obravnavo vključujejo didaktične igre ($z = 4,519$, $P = 0,000$),
- v obravnavo vključujejo anekdote, šale, besedne igre, asociacije ($z = -3,376$, $P = 0,001$),
- novo snov ponazarjajo z video posnetki in slikovnimi prikazi ($z = -2,479$, $P = 0,013$, pri slovenščini je izkazana tendenca: $z = -1,793$, $P = 0,073$),
- med razlago uporabljajo avdiovizualna sredstva ($z = -5,812$, $P = 0,004$) ter
- priporočajo dijakom dodatno literaturo, vire, sredstva za pomoč pri učenju ($z = -2,854$, $P = 0,004$, razlika je statistično pomembna tudi pri slovenščini: $z = -3,174$, $P = 0,002$).

Učenci v srednjih strokovnih šolah so torej deležni več spodbud od svojih učiteljev kot pa gimnazijci. Rezultati so presenetljivi predvsem zato, ker naj bi, kot navaja B. Marentič Požarnik (1999), gimnazijci kot prihodnji študenti in predstavniki bodoče intelektualne elite v gimnaziji pridobili znanje, ki jim bo omogočilo globlje razumevanje naravnih in družbenih pojavov v njihovi kompleksni povezanosti, ob tem pa naj bi bili zmožni zavzemati kritične odnose ter ustvarjalno presegati dane informacije. Dijaki srednjih strokovnih šol so v primerjavi z gimnazijci bolj usmerjeni v prakso in v pripravo na bodoče poklicno delo.

Razloge za razlike med šolama lahko zato iščemo v maturi, ki močno usmerja pouk na gimnazijah. B. Marentič Požarnik (2000) govori o t.i. posledični veljavnosti – gre za posledice, učinke, ki jih ima določena vrsta preverjanja na učenje in pouk. Ugotovljeno je namreč bilo, da so pri pouku močno zmanjšane ali celo odpravljene dejavnosti, ki zahtevajo divergentno in ustvarjalno mišljenje, kooperativno učenje, opuščajo se celostni pristopi in vse bolj prevladuje behavioristični model učenja (prim. Brinovec, Juvan 2000). Na podlagi nekaterih analiz in raziskav (Slivar, 1997, Brinovec, Juvan, 2000) se učitelji v gimnazijah, počutijo utesnjene in v dobro čim višjih (maturitetnih) rezultatov urijo predvsem (ali zgolj?) tiste dejavnosti, ki so neposredno povezane z maturo. Zato jim časa, da v obravnavo nove učne vsebine vključujejo didaktične igre, asociacije, da vključujejo dijake, da tudi sami kaj razložijo, povedo svoje izkušnje..., zmanjka. Testni rezultati, na osnovi katerih bo (o)cenjeno tudi njihovo delo, so (očitno) pomembnejši od vzpodbujanja dijakov v samostojen razmislek.

To v raziskavi priznavajo tudi učitelji sami. Kratak povzetek enega od intervjujev z učiteljico iz omenjene raziskave je dovolj zgovoren sam po sebi: Učiteljica A se počuti obremenjena z učnim načrtom, ki ima na koncu eksterno preverjanje znanja – maturo, veliko bolj kot prej. To pa zato, ker se čuti razcepljeno, kako na eni strani zadostiti zahtevam mature, ki v preveliki meri vrednoti faktografijo in je usmerjena na podrobnosti, fragmente, odlomke ter zahteva terminološko prezahtevno znanje, in na drugi strani, kako slediti cilju splošne razgledanosti in spodbujati večjo samostojnost učencev.

4. Sklep

Predmet razprave v prispevku je bila obravnava nove učne vsebine. Najprej smo prikazali učne strategije, ki naj bi ustrezale sodobnemu konceptu pouka, nato pa z rezultati empirične raziskave ponazorili ravnanje učitelja pri tej (središčni) učni stopnji.

Z analizo vloge šole pri posamezni značilnosti obravnave nove učne vsebine smo ugotovili, da so učenci srednjih strokovnih šol deležni več vzpodbud od učitelja ter da njihovi učitelji pogosteje uporabljajo podporne metode izkustvenega učenja. Rezultati odpirajo vprašanje o razlogu za takšne razlike, ki smo ga v prispevku tudi nakazali. Zato na koncu ni odveč, če izpostavimo opozorilo B. Marentič Požarnik (1990), da s preveliko usmerjenostjo v kvantitativne končne rezultate pouka zavrhamo možnosti kakovostnega napredka prav v tistih prvinah poučevanja, ki so že tako pomanjkljive – usposabljanje učencev za kakovostno pridobivanje znanj, za globlje razumevanje, občutenje in reševanje problemov, za kritično in ustvarjalno razmišljanje ter argumentativni dialog, za sodelovalno učenje ter skupno iskanje novega.

LITERATURA

1. Bakovljevič, M.: Misaona aktivizacija učenika u nastavi, Prosveta, Beograd, 1982.
2. Bežen, A. et al.: Osnove didaktike, Školske novine, Zagreb, 1993.
3. Bognar, L.: Odgojno-obrazovne strategije, V: Bognar, L., Matijević, M. (ured), Didaktika, Školska knjiga, Zagreb, 1993, str. 187-207.
4. Brinovec, D., Juvan, R.: Vpliv zunanjšega preverjanja na pouk slovenskega jezika, Vzgoja in izobraževanje, 31, št. 2-3, 2000, str. 52-56.
5. Jaušovec, N.: Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti, DZS, Ljubljana, 1987.
6. Kvaščev, R.: Psihologija stvaralaštva, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1981.
7. Marentič Požarnik, B.: Akcijsko raziskovanje, učiteljeva profesionalna avtonomija in demokratizacija reformnih procesov, V: Cerar, M., Marentič Požarnik, B. (ur.): Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju (zbornik), Slovensko društvo pedagogov, Ljubljana, 1990.
8. Marentič Požarnik, B.: Kakovost (gimnazijskega) znanja s konstruktivistične perspektive, Vzgoja in izobraževanje, 30, št. 6, 1999, str. 8-12.

9. Marentič Požarnik, B.: Psihologija učenja in pouka, DZS, Ljubljana, 2000.
10. Plut Pregelj, L., Marentič Požarnik, B.: Kakršno vprašanje, takšen odgovor, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 1980.
11. Runco, M.A.: Problem Finding, Problem Solving, and Creativity, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1994.
12. Sagadin, J.: Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1993.
13. Strmčnik, F.: Sistemska usmeritev problemske učne inovacije, Sodobna pedagogika, 41, št. 5-6, 1990a, str. 186-299.
14. Strmčnik, F.: Metode reševanja problemov in problemskih nalog, Sodobna pedagogika, 41, št. 7-8, 1990b, str. 396-401.
15. Strmčnik, F.: Makro artikulacija reševanja problemov, Sodobna pedagogika, 41, št. 9-10, 1990c, str. 453-461.
16. Strmčnik, F.: Vrste in oblike problemov, Sodobna pedagogika, 42, št. 3-4, 1991, str. 118-129.
17. Strmčnik, F.: Temeljni didaktični pogoji kvalitetnejšega pouka, Sodobna pedagogika, 45, št. 7-8, 1994, str. 309-317.
18. Strmčnik, F.: Didaktika. Osrednje teoretične teme, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 2001.
19. Strmčnik, F.: Didaktične paradigme, koncepti in strategije, Sodobna pedagogika, 54, št. 1, 2003, str. 80-92.

Marija Javornik Krečič (1976), asistentka za didaktiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
 Naslov: Koroška 160, 2000 Maribor, SI; Telefon: (+386) 02 229 36 67
 E-mail: marija.javornik@uni-mb.si

Prispevek geografije k okoljskemu izobraževanju

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.32:373.5

DESKRIPTORI: geografija, okoljska vzgoja, okoljsko izobraževanje, učni načrt, učni cilji, viri onesnaževanja okolja

POVZETEK – Članek opisuje probleme okoljskega izobraževanja v slovenskih šolah. Analizira razvoj okoljske zavesti v družbi in slovenski šoli. Poudarek je na vlogi pouka geografije za uveljavljanje okoljske vzgoje. Ocenjuje močne in šibke strani okoljskega pouka ter vzroke za njegove težave. Med cilji okoljske vzgoje se pojavlja težnja, da se dijaki jasneje zavedo medsebojne povezanosti ter odvisnosti naravnih in družbenih pojavov, posebej škodljivih vplivov človekovih aktivnosti na okolje in iz tega nastajajočih problemov ter konfliktov ob poskusih reševanja. Dati jim je treba priložnost, da pridobijo znanje, razumevanje, vrednote, stališča, zavzetost, veščine in spretnosti, potrebne za varstvo in izboljšanje okolja ter doseči, da dijaki razumejo, da razreševanje okoljskih problemov ni le tehnološka, temveč tudi etična, politična, socialna in ekonomska kategorija. V prispevku je predstavljen konkretni primer povezovanja geografskih in okoljskih vsebin s ciljem, da učiteljem geografije in tudi drugim približamo možnosti interdisciplinarnega pristopa poučevanja.

Review

UDC 372.32:373.5

DESCRIPTORS: geography, environmental education, curricula, educational goals, sources of environmental pollution

ABSTRACT – The article describes the issues concerning environmental education in Slovene schools. It analyses the development of environmental awareness in society and in schools. The emphasis is on geography lessons as the basis of environmental education. The article tries to assess the strong points as well as the weaknesses of environmental lessons and the reasons for the difficulties of such instruction. In the goals of environmental education one finds the tendency to help students become aware of the interconnectedness of and dependence on natural and social phenomena, especially of harmful effects of human activities on the environment. This all leads to different problems and conflicts connected with the attempts at their solution. We need to give the students the opportunity to gain knowledge, understanding, values, attitudes, commitment and skills necessary to protect and improve the environment. The students should realise that solving environmental problems is not only a technological category but also an ethical, political, social and economic one. The article presents a concrete case of linking geography and environmental contents with the goal to show geography teachers and others the possibilities of an interdisciplinary teaching approach.

1. Uvod

Tradicionalno izobraževanje je še vedno pod močnim vplivom zastarelih pojmovanj o učenju, poučevanju ter vlogi znanosti v šolah in na univerzah. Primer takega pojmovanja je uveljavljena miselnost, da trajnostni in okoljski vidiki niso del "prave znanosti" in zato tudi ne spadajo v "resen pouk". Zato imajo veliko vlogo

pri uresničevanju ciljev okoljske vzgoje prav učitelji, ki okoljske vsebine povezujejo z matičnim predmetom, ki ga poučujejo. Okoljsko izobraževanje ima v Sloveniji sicer bogato tradicijo, saj je bilo v 70-ih in 80-ih letih 20. stol. zelo poudarjeno ozaveščanje javnosti in drugih strokovnih krogov o nujnosti izboljšanja odnosa družbe in posameznikov do narave.

Z vsebinsko in didaktično prenovo slovenskega šolstva se je spremenil tudi vpliv okoljskega izobraževanja v šolah. Čeprav je bilo okoljsko izobraževanje že do sedaj vključeno v šole, je z izbirnim predmetom okoljska vzgoja v devetletni osnovni šoli in študijem okolja kot izbirnim predmetom v gimnazijah postalo še pomembnejše. V osnovni in srednji šoli je okoljska vzgoja medpredmetno področje in poteka v največji meri preko vsebin naravoslovnih predmetov, geografije in sociologije, v manjši meri pa tudi preko ostalih predmetov. Okoljska vzgoja je tako most, preko katerega je mogoče povezovati naravoslovna in družboslovna znanja v funkcionalno celoto. Kot izbirni predmet se izvaja v zadnjem triletju osnovne šole po 35 ur letno. Učenci 7., 8. in 9. razredov so povezani v heterogene skupine. Izbirni predmet temelji na spodbujanju okoljske ozaveščenosti, ki naj bi jo, glede na naraščajoče okoljske probleme, pridobili vsi državljani. Tu ne gre za posredovanje številnih novih znanj v smislu spoznavanja okolja, temveč za usposabljanje učencev, da bodo globlje razumeli okoljske pojave in probleme, njihove vzroke in načine reševanja, vključno s konflikti in tveganji, ki nastajajo ob izkoriščanju, npr. omejenih naravnih virov. Osnova tako pojmovane okoljske vzgoje je pozitiven odnos do naravnega in grajenega okolja in želja za ohranjanje naravne in kulturne dediščine. S temi dejstvi so povezani tudi cilji okoljske vzgoje v osnovni šoli. Učenci naj bi v neposrednem stiku z okoljem spoznali njegovo vrednost in tudi ranljivost, ki je večinoma posledica človekovih posegov v naravne procese, pomembno je tudi, da so učenci seznanjeni z najpomembnejšimi podatki in trendi o stanju okolja v domačem kraju, Sloveniji in svetu. V srednješolskem programu pa skuša okoljska vzgoja v dijaku vzpodbuditi višje miselne procese, zlasti razumevanje in vrednotenje sedanjosti ter predvidevanje in vrednotenje prihodnosti. Sedanji dijaki so bodoči snovalci odločitev (urbanisti, pravniki, vodje tehnologij ipd.), ki bodo morebiti s svojimi odločitvami bistveno vplivali na dogajanja v okolju. Zato naj bi dijaki sodelovali pri pripravi letnega izvedbenega načrta za predmet.

Velik napredek okoljskemu izobraževanju je prispeval projekt "Ekošola", ki uresničuje cilje okoljske vzgoje s celovitim delovanjem ter vsesplošnim delovanjem in življenjem celotne šole in ne le z običajnim poučevanjem v šolah.

2. Metodologija

Vlogo geografije pri okoljskem izobraževanju smo spremljali na osnovi dokumentov kurikularne prenove, kjer je geografiji kot interdisciplinarni stroki naloženo povezovanje naravoslovnih in družboslovnih vidikov ob posamezni temi.

Metodološko gre za celostni oziroma sistemski pristop – upoštevanje kompleksnosti okoljskih problemov, izhajanje iz resničnih okoljsko pomembnih aktivnosti v lastnem okolju in povezovanje s problemi širšega okolja, preučevanje okoljskih problemov domačega kraja, v Sloveniji in spoznavanje svetovnih okoljskih problemov. Te vsebine in usmeritve pa so v veliki meri skladne tudi z vsebinami okoljske vzgoje.

V prvem delu prispevka so zato predstavljena izhodišča pouka geografije, iz katerih se vidi tudi usmerjenost stroke v okoljsko izobraževanje. Z vidika ciljev so bili pregledani novi in stari učni načrti oziroma katalogi za geografijo v osnovni in srednji šoli. Obenem je predstavljen tudi kratek razvoj okoljske vzgoje in okoljskega izobraževanja v Sloveniji v zadnji tretjini prejšnjega stoletja.

V drugem delu so predstavljeni konkretni rezultati geografije na področju okoljskega izobraževanja. Kot primer aktivnosti je predstavljen v skrajšani obliki seminar Okoljska vzgoja – odkrivanje virov onesnaževanja, ki je potekal dve leti v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja za učitelje. Udeleženci seminarja (preko 100 učiteljev geografije, kemije, biologije, fizike in drugi) so v uvodu spoznali dejavnosti, ki preoblikujejo okolje, in sicer industrijo, kmetijstvo, energetiko, promet, turizem in poselitev. Glavni poudarek je bil na njihovem vplivu na okolje in v ta namen so se seznanili z interakcijskimi tabelami, ki so jih zasnovali v okviru študije ranljivosti okolja, s katerimi lahko kakovostno in količinsko spremljamo vpliv teh dejavnosti na okolje (Študija ranljivosti okolja, Nova Gorica, 2000). Uporabljeni so bili tudi najnovejši elaborati o posameznih dejavnostih, v katerih je opredeljen predpis EU kot mednarodna pogodba ter zakonodaja RS. Po teoretičnem uvodu so se udeleženci seznanili z metodologijo spremljanja vplivov dejavnosti na okolje, si izdelali ustrezne pripomočke, pripravili potrebno opremo in se odpravili na terensko delo po obrobju mesta Maribor. Izvedba dela tega seminarja je predstavljena v tem prispevku z namenom, da prikažemo geografom in tudi drugim, kako velike možnosti ima geografija pri posredovanju okoljskih vsebin.

3. Geografski kurikulum in okoljska vzgoja pred letom 1991 in po njem

Za ponazoritev razvoja okoljske vzgoje in izobraževanja je smiselno opisati družbene procese, ki so ju spremljali. Leto 1990 oz. 1991 je demokratična ločnica, ki je pomembno vplivala na pouk, vendar so se je okoljski pouk temeljito spreminjal in prilagajal razmeram že celo desetletje prej. Vključevanje okoljske vzgoje v šole je šlo v korak z razvojem okoljskega ozaveščanja v slovenski družbi. Zato bi ga lahko razdelili v faze. V nekaterih fazah obdobja časovno sovpadajo z družbenimi premiki političnimi spremembami in šolskimi reformami, v nekaterih ne.

1. obdobje – predokoljsko obdobje

O okoljskih problemih se v šoli ni veliko govorilo. Tudi v šolskih programih in učnih načrtih se niso omenjali. Največkrat se je o njih poučevalo z vidika zdravja in higiene človeka, o radioaktivnem onesnaženju pa v povezavi z možnim jedrskim spopadom blokovskih veselil.

Čeprav je pospešena industrializacija povzročala degradacijo okolja, so jo državna politika in tudi državljani sprejemali kot obrobni in začasni pojav ekonomskega napredka. Država je na šolah spodbujala zbiranje starega papirja in drugih odpadnih surovin, vendar ne kot okoljsko dejanje, temveč kot pomoč pri hitrejšem gospodarskem razvoju socialistične države.

Pri pouku geografije so se obrobno pojavljale teme o meteorološko-bioloških vidikih vojne v Vietnamu (uporaba defoliantov za odstranjevanje drevesnih listov in v ozračje vnos kondenzacijskih jeder za potenciranje nalivov), o onesnaženju Porurja, eroziji prsti v porečju Missisippija, zmanjševanju obsega Kaspijskega in Aralskega jezera, smogu v Londonu in podobno, na velike geotehnične projekte (Asuanski jez in ideje o preusmeritvi sibirskih rek na suhi jugozahod) pa se je gledalo kot na možnost, da si človek dokončno ukroti in podredi naravo.

2. obdobje – romantično, "ekološko"

Industrializacija Jugoslavije je bila praktično končana. Energetski, metalurški in kemijski giganti so spremenili pokrajine in v nekaterih se je povečalo obolenje prebivalstva. Število mestnega prebivalstva je skokovito naraslo. Gostota prometa se je povečala. Individualno kmetijstvo je ponovno pridobilo pomen. Zato so narava, oddih, čista zrak in voda, mir ter kmetijska zemlja postale pomembnejše. Poleg vpliva ekološkega gibanja z zahoda so ekološko zavest prebudili tudi konkretni problemi: kisli dež zaradi žveplovega dioksida iz termoelektrarn je uničeval gozdove in sadovnjake, pozimi se je zaradi temperaturne inverzije pojavljal smog, zdravniki so vse pogosteje opozarjali na poklicna obolenja in zdravstvene težave ljudi v okolici industrijskih obratov, v reki Krupi so zaznali PCB, komunalna in ilegalna odlagališča odpadkov so postala moteča in nadležna, urbanizacija in suburbanizacija se je stihijsko širila na kmetijske površine, trase avtocest, daljnovodov in plinovodov so široko zasekale v pokrajino, v Krškem so začeli graditi jedrsko elektrarno, velike farme so odplake spuščale v reke in jih spremenile v mrtve vodotoke. Razmere so povzročile razmah ekološke zavesti, ustanavljanje ekoloških društev in združenj, ki jih tudi uradna politika ni mogla spregledati niti jih razglasiti za protisocialistične. Celo nasprotno: država je ekološka društva vključila v Socialistično zvezo delovnega ljudstva, ekološko ozaveščanje in varovanje pa napravila za uradno politiko ter ekološke probleme razglašala kot dokaz krize kapitalizma oziroma kapitalističnega izkoriščanja narave in človeka, ki pa je v socialistični družbi zgolj prehodno. Sprejeta je bila stroga okoljska zakonodaja, vendar redko upoštevana. Prva naselja so dobila komunalne čistilne naprave, nekatere tovarne in termoelektrarne pa višje dimnike.

V šolah se je ekološka zavest spodbujala nesistematično; odvisna je bila od iznajdljivosti učiteljev, samoangažiranosti učencev in dijakov, vodstev šol in bližine in velikosti ekološkega problema. Dejavnost je bila tudi Zveza socialistične mladine, ki je organizirala okrogle mize, predavanja, konference in protestna srečanja, katerih domet se je največkrat gibal v okviru zavesti "NIMBY" (ne na mojem dvorišču).

Podobno je bilo pri pouku geografije, vendar z eno razliko: učitelji so razlagali okoljske probleme z vidika vročno-posledičnih povezav med družbenimi in naravnimi dejavniki, kar je za razumevanje pomenilo novo kakovost.

3. obdobje – inštitucionalno, okoljsko

Zaradi gospodarske krize so okoljske težave postale še bolj očitne in konference o varovanju okolja, prostorskem planiranju, smotrni izrabi energije, ločenem zbiranju in recikliranju odpadkov so postale vsakdanje. Ustanavljala so se zaščitena območja, urejena odlagališča komunalnih in posebnih odpadkov; javno mnenje se je premaknilo od gledanja "NIMBY" v bolj razumsko, objektivno in se ga je pri okoljskih političnih odločitvah vse bolj upoštevalo. Ekološko gibanje je bilo izjemno močno, iz njega se je razvila stranka Zelenih, ki je bila na parlamentarnih volitvah leta 1990 zelo uspešna tako na državni kot na lokalni ravni, potem pa se je razbila v frakcijskih bojih.

Ker je zaščita okolja postala uradna državna politika, je našla svoje mesto tudi v učnih programih. Ti so se po letu 1980 precej spremenili; še posebej srednješolski, ki so bili z uvedbo usmerjenega izobraževanja povsem reformirani. Na terminološki ravni se je vse bolj govorilo o okoljski zavesti in okoljski vzgoji in vse manj o ekologiji, ki se je zožila na biološki vidik dojemanja problema. V srednje šole je bil celo uveden predmet biologija z ekologijo.

Okoljska vzgoja je postala del uradnega programa vrtcev, osnovnih in srednjih šol. Ker učni načrti predmetov niso bili podrobni niti ciljno naravnani, so imeli učitelji veliko svobode pri vključevanju okoljskih tem v pouk. Učencem in dijakom so bile blizu, zato so bile tudi tema njihovih raziskovalnih nalog, referatov in plakatov. Interdisciplinarno so se jih na naravoslovnih dnevih, šolah v naravi in raziskovalnih taborih lotevali predvsem učitelji geografije, kemije, biologije, fizike in sociologije, a tudi učitelji razrednega pouka. Tako je okoljska vzgoja vse bolj postajala okoljsko izobraževanje, ki se je poleg lokalnih lotevala tudi svetovnih problemov (krčenje tropskega deževnega gozda, jedrski odpadki, onesnaženje oceanov, ozonska luknja, učinek tople grede zaradi gorenja fosilnih goriv...). Natisnjenih je bilo veliko priročnikov, brošur, navodil za raziskovanje; nastajale so tudi nevladne okoljske organizacije, ki so spodbujale okoljsko zavest in izobraževanje.

Učbeniki za geografijo so vse pogosteje vključevali okoljske vsebine. Tudi pouk geografije se je spreminjal in se od diskusije o okolju premikal k empiričnemu

raziskovanju in utemeljevanju. Zato so učitelji geografije, primerjajoč se s kemiki in biologi, pogosto opozarjali, da jim tovrstnega znanja primanjkuje.

4. obdobje – globalno, holistično (celostno), sonaravno

V družbenem smislu je obdobje nadaljevanje prejšnjega, le okoljski problemi so dokončno postali globalni in reševati jih je možno samo celostno in ne parcialno. Sprejeto je bilo tudi načelo, da se razvoja na račun varovanja okolja ne da zaustaviti, vendar naj bo razvoj sonaraven.

Z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju se je leta 1995 pričela kurikularna prenova, ki je začrtala razvoj slovenskega šolstva v 21. stoletju. Učni načrti niso več kratek in okvirni nabor splošnih tem, ampak obsežni dokumenti globalnih in operativnih ciljev posameznega predmeta, ki se ob koncu osnovne in srednje šole (lahko) preverjajo z državnimi eksternimi izpiti. Učitelji so svobodni v izbiri vsebin, metod in oblik dela oz. didaktičnih pristopov. Ena glavnih usmeritev reforme je prehod od faktografije k znanju, veščinam in spretnostim ter odmik od poučevanja k učenju.

Bela knjiga tudi opozarja na izjemen pomen okoljske vzgoje. V razpravi o kurikularni prenovi se je pojavila dilema, ali imeti za cilje okoljske vzgoje poseben predmet ali ne. Ker ni bilo usposobljenih medpredmetnih učiteljev za okoljsko vzgojo, je prevladala ideja o tem, da naj bodo cilji okoljske vzgoje vključeni v (po možnosti) vse predmete, kar je pregledovala tudi posebna komisija. Največ okoljskih ciljev je bilo vključenih v osnovni šoli v predmete spoznavanje okolja in naravoslovje in tehnika, v osnovni in srednji šoli pa v predmete geografija, biologija, kemija, naravoslovje in družboslovje. Poleg teh so bili v osnovni šoli uvedeni izbirni predmeti raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja, kemija in okolje, okoljska vzgoja in naravoslovni dnevi. Naravoslovni dnevi, kjer so okoljske vsebine predpisane, so tudi v srednjih strokovnih šolah, v gimnazijah pa okoljska vzgoja poteka v okviru obveznih izbirnih vsebin.

Ob tem so vrtci in šole vključeni v državne in mednarodne projekte, kot so Ekošola, Ekovrtec, Vodni detektiv in podobno. Na Zavodu RS za šolstvo je za podporo učiteljem tudi poseben svetovalec za okoljsko vzgojo.

4. Vloga geografije v okoljskem izobraževanju

Okoljski cilji so navedeni v ciljih učnih načrtov praktično vseh šolskih predmetov. Izstopajo geografija, biologija in kemija, vendar jih geografija vključuje največ in jo lahko štejeemo za osrednji šolski okoljski predmet. Argumenti za to so:

- pojavljanje na vseh ravneh in vrstah šol,
- je znanost, ki povezuje naravo in družbo,

- njen temeljni pristop je celostno oz. kompleksno preučevanje pojavov in procesov,
- ima največji delež okoljskih ciljev v učnih načrtih,
- je edini predmet, ki poučuje o ravnanju z naravnimi in družbenimi viri.

Tabela prikazuje umeščenost geografije v slovenski šoli in potrjuje njeno okoljsko naravnost. V osnovni šoli je od 6. do 9. razreda, v večini poklicnih in strokovnih šol eno leto, v nekaterih tudi več, v gimnazijah od 1. do 3. razreda, izbirno tudi v četrtem.

Učni načrti (v poklicnih in strokovnih šolah se imenujejo katalogi) imajo štiri temeljna poglavja:

- namen (opredelitev) predmeta,
- splošni (globalni) cilji,
- operativni cilji in
- didaktična priporočila.

V opredelitvi predmeta so učenci/dijaki med drugim usmerjeni v raziskovanje in odnos do domačega in globalnega okolja.

Splošni cilji izhajajo iz raziskovalnih ciljev geografske stroke; med njimi so: nujnost smotrne rabe naravnih dobrin in vrednotenje pokrajine.

Operativni cilji podrobneje opredeljujejo, kaj mora učenec/dijak napraviti oziroma znati; npr: analizira vzroke onesnaženja Sredozemskega morja, opiše pozitivne in negativne posledice turizma v pokrajini, razloži pokrajinske posledice industrializacije, pripravi referat o ekoloških problemih, ovrednoti lokacijo NE Krško...

Didaktična priporočila učitelja usmerjajo v dejavnosti, uporabo pripomočkov in podobno; tudi v njih je okoljska usmerjenost pouka posebej poudarjena.

Tabela: Geografija in okoljski cilji

Vrsta šole	Vseh ur pouka geografije	Vseh splošnih ciljev v UN	Okoljskih splošnih ciljev v UN	Vseh operativnih ciljev v UN	Okoljskih operativnih ciljev v UN
Osnovna	228	13	2	208	13
Strokovna*	70	12	3	77	19
Gimnazija	210-350	13	5,5	313	58

* Izbran je najpogostejši program; v nižjem poklicnem izobraževanju je ur pouka geografskih ciljev le 50, v programu turistični tehnik 272 ur.

5. Težave okoljskega izobraževanja in vzgoje

Z vidika pouka geografije težavo predstavljajo: pomanjkanje ustreznih didaktičnih pripomočkov (instrumentov, priročnikov, računalniške programske opreme, videofilmov); pomanjkanje sodobnih pripomočkov in strokovne literature, veliko okoljskih ciljev v učnih načrtih sicer zagotavlja široko vedenje in ozaveščanje o problemih, ne omogoča pa poglobljenega preučevanja; ker časa pri pouku vedno zmanjkuje, je problemskega pristopa in študija primerov pri pouku malo; učitelji geografije se čutijo v primerjavi z učitelji kemije in biologije premalo strokovno podkovani za strokovno poglobljen pouk o okoljskih problemih; učitelji geografije opozarjajo na svoj primanjkljaj okoljskega znanja, veščin in spretnosti, še posebej v didaktičnem smislu.

Ostale težave so povezane s splošnimi problemi pouka okoljske vzgoje in izobraževanja nasploh: učiteljem timsko delo in medpredmetno povezovanje povzročata težave; ponekod obstaja rivalstvo med učitelji različnih predmetov o tem, kdo bo vodil okoljske aktivnosti na šoli; okoljsko izobraževanje je razpršeno med različne predmete in šolske dejavnosti; meja med okoljsko sprejemljivim in okoljsko nesprejemljivim ravnanjem ni več tako ostra in enoznačna, kot je bila še pred desetimi leti, ko je bilo možno pri pouku uporabljati "črno-beli" pristop; prav tako so se izčrpale velike in pretresljive okoljske zgodbe, ki so pretresale človeštvo in zelo hitro motivirale učence/dijake za razmišljanje in aktivnost; motivacija za okoljsko vzgojo je zelo visoka v vrtcih in nižjih razredih osnovnih šol, že pri učencih višjih razredov precej pade; ker najmanj 15 učencev ne izbere okoljskega izbirnega predmeta, se v osnovni šoli ne izvaja. Raje izberejo računalništvo, tuje jezike in šport; okoljska društva in nevladne organizacije so veliko šibkejše, kot so bile pred desetletjem.

6. Primer vključevanja geografije v posredovanje okoljskih vsebin iz prakse

Na seminarju stalnega strokovnega spopolnjevanja za učitelje smo v okviru seminarja z naslovom "Okoljska vzgoja – odkrivanje virov onesnaževanja okolja" na terenu povezali znanja iz geografije z okoljskimi vsebinami in na ta način pokazali številne možnosti geografske stroke pri posredovanju okoljskih vsebin.

Terensko delo je potekalo na območju okolice mesta Maribora. Želeli smo pokazati, da ni potrebno iskati najbolj degradiranih krajev v Sloveniji (kot npr. Kidričevo z okolico), temveč da lahko veliko nalog izvedemo v domači okolici. Na opazovalnih točkah smo evidentirali vplive posameznih dejavnosti (kmetijstva, rekreacije, industrije, prometa ter poselitve) na okolje.

Na posamezni opazovalni točki smo opravili terenske meritve in zapisali rezultate in opažanja v vnaprej pripravljene preglednice.

V prispevku je zaradi omejitve prostora prikazano le spremljanje vpliva kmetijstva na okolje.

6.1. Spremljanje vpliva kmetijstva na okolje

Kmetijstvo je dejavnost, ki je izrazito vezana na prostorske razmere, predvsem na kamnine, prsti, vodne in klimatske razmere. Osnovna dejavnost kmetijstva je pridelovanje hrane, zato ima kmetijstvo kot dejavnost v družbi posebno mesto. Je eden največjih porabnikov prostora, najboljša kmetijska zemljišča so tudi zaščitena.

Kmetijstvo s svoji posegi deluje na okolje z več vidikov. S težnjo po čim večji in čim cenejši pridelavi hrane vpliva na okolje negativno. Modernizacija kmetijske proizvodnje zahteva velike ravne površine, povečuje se uporaba umetnih gnojil in fitofarmacevskih pripravkov, uvaja se tudi gojenje neavtohtonih rastlinskih vrst. Lahko pa vpliva pozitivno, da prostor kot naravni vir varujemo s konvencionalnim kmetovanjem (zmerna uporaba melianizacije, naravna gnojila, biološka zaščitna sredstva, kolo-barjanje). Usmeritev v sonaravno kmetovanje je vse pogostejša tudi v Sloveniji.

V okviru intenzivnega kmetovanja se z namenom izboljšanja kmetijske proizvodnje izvajajo naslednji posegi: spreminjanje reliefa, komasacije, hidromelioracije, agromelioracije, gnojenje, škropljenje in uporaba drugih kemičnih preparatov, uporaba mehanizacije.

Spreminjanje reliefa je posledica prilagajanja zemljišč kmetijski strojni obdelavi. Odraža se v vidnem okolju, še posebej, če spreminjanje reliefa spremlja tudi odstranjevanje površinskega pokrova. Spreminjanje reliefa in odstranjevanje površinskega pokrova vplivata na spremembo fizikalnih lastnosti tal. Takšne spremembe vplivajo na poslabšanje splošnih bioloških značilnosti nekega območja.

Komasacije pomenijo spreminjanje parcelacije in lastniške strukture zemljišča, kar se odraža v vidnem okolju v obliki velikih sklenjenih kmetijskih površin.

S *hidromelioracijami* se vodni režim prilagaja potrebam rastiščnih razmer. Osuševanje ima za posledico izsuševanje določenih območij, kar se odraža na pospešenem odtoku površinskih voda, spreminjanju hidroloških razmer dolvodno ter siromašnju biološke pestrosti območja.

V primeru namakanja so vplivi na okolje podobni, spremeni se vodni režim ter biološke razmere na nekem območju, kar povzroča spremembo vidnega okolja.

Z agromelioracijskimi ukrepi se zemljišča pripravijo za kmetijsko rabo. Vplivajo na fizikalne spremembe tal.

Gnojila se uporabljajo za izboljšanje lastnosti tal za potrebe določene kulturne rastline, škropiva in druge fitofarmacevske pripravke pa uporabljajo za odstranjevanje nezaželjenih rastlin, živali in bolezni. Njihova prekomerna uporaba ima za

posledico njihovo kopičenje v tleh, z izpiranjem iz tal pa vplivajo na kvaliteto podzemnih in površinskih voda.

Uporaba mehanizacije je v kmetijstvu zelo široka. Uporaba težkih strojev vpliva na spreminjanje fizikalnih lastnosti tal, uničevanje zgornje plasti, njihovo plazenje, predstavlja pa tudi potencialno nevarnost za onesnaževanje tal in bližnjih voda z naftnimi derivati in strojnimi olji. Pakiranje izdelkov in polizdelkov na kmetijskih zemljiščih povzroča kopičenje embalaže in ostalih odpadkov na kmetijskih površinah.

Navedene vplive lahko opazujemo in spremljamo v pokrajini. V geografiji lahko številne procese, ki so sicer predmet preučevanja v geografiji, pojasnimo z vidika okoljske vzgoje. Kot primer so navedeni tipi nalog, ki jih izvedemo z učenci ali dijaki na terenu.

6.1.1. Ugotavljanje spreminjanja reliefa in lastnosti prsti zaradi komasacij, hidromelioracij in agromelioracij

Naloga 1: Primerjava fotografije s prikazom površja z rabo tal v preteklosti pred posegi s stanjem danes

Slika 1: Pokrajina pred posegi



Slika 2: Pokrajina danes



- Opiši, kako je izgledala pokrajina pred leti, ko še ni bilo melioracijskih in komasacijskih posegov!
- Sprememba izgleda pokrajine nekoč in danes je očitna. V čem se kaže najbolj izrazito?
- Katera oblika rabe tal prevladuje?

Naloga 2: Spremljanje vsebnosti vlage v prsti

Na območjih, ki imajo visoko podtalnico, so prsti tudi v sušnem obdobju bolj sveže. Vlažnost zadržujejo tudi rastline, zato je pomembna prisotnost vegetacijskega pokrova. Poskus vlažnosti naredimo tako, da vzamemo vzorec prsti in ga gnetemo v dlani.

Če je prst suha, ne pušča nobene sledi, bolj je vlažna, močnejša je sled v prsti.

Sveža zemlja pusti rahel, bled odtis, vlažna dobro viden odtis, pri mokri zemlji pa pri stiskanju priteče voda.

Pri določanju vlage v prsti si pomagamo z naslednjo lestvico:

Stopnja	1	2	3	4	5	6
Opis	Suh	Suh/svež	Svež	Svež/vlažen	Vlažen	Moker

- Oceni vlažnost vzetega vzorca prsti iz površja glede na odtis na rokah!
- S čim povezuješ dobljen rezultat?

Naloga 3: Ugotavljanje konsistence prsti

Konsistenca prsti je odvisna od teksture in vlažnosti v prsti ter kaže sposobnost prsti za drobljenje in oblikovanje ter fizični pritisk. Ima pomembno vlogo pri izbiri načinov za obdelovanje, kajti zbite prsti naj ne bi obdelovali s težko mehanizacijo.

Konsistenco ugotavljamo tako, da med prsti zdrobimo vzorec prsti. Pri določanju konsistence uporabimo opisno lestvico:

Kratica	SI	RA	DR	GO	ZB	TR	GN	PL	MA	LE
Opis	sipek	rahel	drobljiv	gost	zbit	trd	gnetljiv	plastičen	mazav	lepljiv

Vmesne stopnje	N	S	Z	T
Opis	nekoliko	srednje	zelo	težko

Vzemite vzorec iz posameznega horizonta in ugotovite, kakšna je njegova konsistenca. Rezultat zapišite tako, da uporabite kratice iz tabele.

- Kaj to pomeni za ročno ali strojno obdelovanje prsti?
- Razmislite, kako bi konsistenco prsti lahko izboljšali (če je to glede na vzorec potrebno)!

6.1.2. Spremljanje vpliva gnojenja na lastnosti prsti

Z dognojevanjem poskušajo izboljšati rodovitnost prsti. Če je gnojenja preveč, se dušikove spojine, ki jih dodajo v obliki gnojil, sperejo iz zgornjega v spodnji del površja in celo v podtalno vodo. Prisotnost gnojil se kaže tudi v višji reakciji prsti. Z učenci oz. dijaki lahko spremljamo reakcijo prsti.

Naloga 4: Ugotavljanje reakcije prsti

Izmerimo jo s pomočjo pH metra ali papirnega indikatorja. Reakcija prsti je pomembna za poznavanje:

- poteka kemičnih, fizikalnih in bioloških procesov prsti;
- od reakcije je odvisna razširjenost vegetacije in njena raznolikost (nekateri tipi vegetacije rastejo na bolj kisljih, drugi na bolj nevtralnih prsteh);
- v poljedelstvu moramo poznati reakcijo prsti, da lahko izberemo primerna umetna/mineralna gnojila, prav tako pa prsti tudi apnimo, če je prst nevtralna do alkalna (prst brez karbonatov ali z malo karbonati je kislja);
- reakcija prsti vpliva tudi na razpadanje mineralov v prsti, ki je intenzivnejše na kisljih prsteh.

Optimalna vrednost za obdelovalne prsti se giblje med 5 do 7 v zmerno toplim klimatskem pasu.

Določamo jo tako, da vzamemo vzorec prsti (cca 1cm), ga vsujemo v čašo in prelijemo z 2,5 cm destilirane vode (cm pomenijo višino v stekleni čaši). Vzorec premešamo in po 5 minutah izmerimo vrednost pH.

Za določitev pH vrednosti uporabimo naslednjo lestvico:

pH vrednosti							
5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9
močno kisle	srednje kisle	rahlo kisle	zelo rahlo kisle (nevtralne)	zelo rahlo alkalne (nevtralne)	rahlo alkalne	srednje alkalne	močno alkalne

- Kakšna je reakcija vzorca?
- Kaj nam taka reakcija lahko pove o rodovitnosti prsti? Primerjaj s spodnjo preglednico. Nekaj primerov kulturnih rastlin in optimalne vrednosti pH:

Kulturne rastline	Primerna pH vrednost
Brokoli	6,0–7,0
Brstični ohrovt	6,5–7,5
Cvetača	6,0–7,5
Čebula	6,0–7,0
Česen	5,5–8,0
Endivija	6,0–7,0
Fižol	6,5–7,0
Grah	6,5–7,0
Korenje	6,0–7,0
Krompir	5,0–6,0

Kulturne rastline	Primerna pH vrednost
Kumare	5,5–7,0
Paprika	5,5–8,0
Paradižnik	5,5–7,5
Petersilj	6,0–7,0
Por	7,0–8,0
Radič	5,0–6,0
Solata	6,0–7,0
Špinača	6,5–7,5
Zelena	5,5–7,0
Zelje	6,0–7,5

6.1.3. Vpliv uporabe mehanizacije na strukturo in prepustnost prsti za vodo

Naloga 5: Spremljanje strukture prsti

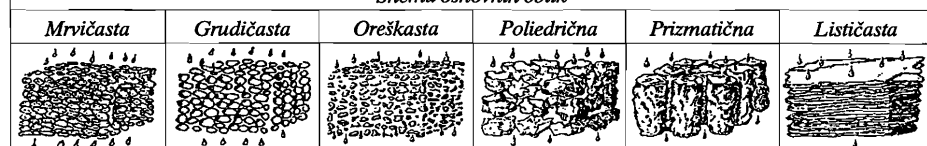
Struktura prsti nam kaže način povezovanja trdih, tekočih in glinastih delcev med seboj. Pesek, melj in glina se povezujejo v različno sestavljene strukturne agregate, ki so lahko različnih oblik in velikosti. Na strukturo prsti vplivajo vrsta matične podlage, stopnja vlažnosti, delež organskih snovi, prekorenjenost, stopnja razvoja prsti ter način obdelovanja zemlje.

Iz zgornjega sloja vzamemo večjo grudo prsti, jo v dlani rahlo razdrobimo in pogledamo, kakšna je struktura delcev. Pomagamo si s shemo strukturnih agregatov. Če je prst vlažna, moramo biti pozorni, da vzorca ne stiskamo preveč, da strukturnih agregatov ne uničimo.

Ločimo 4 temeljne oblike:

Sferična	mrvičasta	dobni so drobtinam kruhove sredice. Značilni so za tla z velikim deležem organske snovi, npr. v gozdnih tleh.
	grudičasta	obljeni, čvrsti.
	oreškasta	jdemo že posamezne ravne ploskve ali ostre robove; kažejo že na prehod v poliendrične agregate.
Poliendrična		Imajo ravne ploskve in ostre robove; med seboj se razmeroma dobro prilegajo; pogosto nastajajo na apnencih ali dolomitih.
Prizmatična	izmatična	
	stebričasta	
Lističasta		Imajo obliko tesno zloženih ploščic, ki ovirajo pretok vode v tla; pogosto se nahajajo v tleh poplavnih nižin, ki so občasno močno nasičena z vodo.

Schema osnovnih oblik



Zaradi obdelovanja prsti se najprej spremeni struktura prsti v zgornji plasti tal. Ta pomembno vpliva na to, kako bo padavinska voda pronicala v notranjost prsti oz. kako bo odtekala.

Z lopatko zajemite zgornji del prstenege pokrova in opazujte obliko strukturnih skupkov. Ugodna oblika strukture je grudičasta, saj omogoča normalen pretok in odtok vode.

- Presodite strukturo prsti in jo povežite z rabo tal!
- Zakaj je pomembno poznati to lastnost prsti?

Naloga 6: Merjenje prepustnosti prsti za vodo

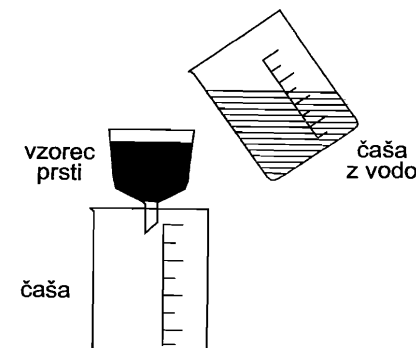
Kakor je povedano že na začetku, vpliva tekstura prsti tudi na zadrževanje vode v prsti. Kakšna je sposobnost zadrževanje vode v prsti in kakšna je njena propustnost, lahko ugotovimo z vajo za določanje prepustnosti.

Za izvedbo vaje potrebujemo eno plastenko in dve menzurni posodi (čahi z merilom). Eno plastenko napolnimo z vodo, drugi plastenki pa odrežemo dno. Od te plastenke potrebujemo le zgornji del z vratom in brez zamaška.

Plastenko do 2/3 napolnimo s prstjo. Postavimo jo v eno od čah in počasi dolivamo vodo. Označimo predhodno množino vode v čahi. Takoj, ko začnemo vodo vlivati v plastenko, merimo tudi čas.

Izmeri, koliko časa je bilo potrebnega, da je voda pritekla skozi prst v spodnjo čašo. Ko voda neha pritekati v spodnjo čašo, primerjamo količino natočene in iztočene vode. Razlika med tema dvema količinama pove, koliko vode se je ustavilo v prsti.

Skica: Določanje prepustnosti prsti za vodo



Spremljajte:

- Čas, potreben za odtok vode skozi prst: _____.
- Količina porabljene vode: _____.
- Količina iztočene vode: _____.
- Količina vode, ki se je zadržala v prsti: _____.
- Kaj se zgodi s prstmi, skozi katere voda zelo hitro odteče?
- Kako naj obdelujejo tiste prsti, v katerih voda zaostaja?

Opravljenе naloge smo v geografiji povezovali s posameznimi vejami te stroke, torej poznavanje prsti s fizično geografijo (pedogeografija). Z večjim poudarjanjem okoljskih vsebin pa vidimo, da lahko te vsebine spretno povežemo tudi s problematiko onesnaževanja prsti zaradi pretiranih kmetijskih posegov.

7. Zaključek

Izpeljava seminarja Odkrivanje virov onesnaževanja okolja je pokazala možnosti, ki jih ima geografija pri okoljskem izobraževanju. Pri pouku geografije se namreč učenci seznanjajo z vsebinami, ki se nanašajo na dejavnosti v prostoru, in to iz vidika fizične in družbene geografije. Sedaj vidimo, da jih lahko uspešno povežemo tudi z okoljskimi vsebinami in na ta način apliciramo usvojeno znanje na praktične primere. Zelo pomembno je, da se učenci oz. dijaki učijo na praktičnih primerih. Konkretni primer je pokazal, da je pokrajina s kmetijsko dejavnostjo spremenjena, kar se opazi tudi po zunanem izgledu in po nekaterih lastnosti, npr. prsti. Z navedenimi nalogami lahko učenci oz. dijaki sami spremljajo posledice kmetijskih posegov in jih povežejo z geografskim poznavanjem območja.

S pregledom učnih načrtov in izvedbo nalog smo ugotovili, da je mnogo takih vsebin, kjer bi se geografska stroka zanesljivo lahko vključila v okoljsko izobraževanje in prispevala pomembni delež.

LITERATURA

1. Brinovec, S., Lovrenčak, F., Godnov, J.: Terensko delo, pedagoška delavnica, ZRSŠ, Ljubljana, 1997.
2. Cigler, N., Bevc, V., Cunder, K., Urank, M.: Učni načrt za zemljepis v osnovni šoli, ZRSŠ, Ljubljana, 1993.
3. Cunder, K.: Učni načrt za geografijo, ZRSŠ, Ljubljana, 1996.
4. Ekскурzija podiplomskih študentov, Delovno gradivo za pedagoški eksperiment na terenu, Pedagoška fakulteta, Maribor, 2002.
5. Geografija: Predmetni izpitni katalog za maturo 2000, Državni izpitni center, Ljubljana, 1999.
6. Kunaver, J.: Domača pokrajina, Priročnik za geografsko spoznavanje domače pokrajine, Ljubljana, 1989, str. 19.
7. Kunaver, J.: Učni načrt: program gimnazijskega izobraževanja/Kunaver, J.: Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja/ Geografija, ZRSŠ, Ljubljana, 2001.
8. Kunaver, J.: Učni načrt: izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja/Geografija: življenje človeka na Zemlji, raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja, ZRSŠ, Ljubljana, 2002.
9. Krek, J.: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, MŠŠ, Ljubljana, 1995.
10. Radej, B., Pirc Velkavrh, A., Globevnik, L.: Indikatorji o okolju in razvoju/Indicators on environment and development. Ljubljana 1999.
11. Špes, M., Cigale, D., Lampič, B., Natek, K., Plut, D., Smrekar, A., Vovk Korže, A.: Ranljivost okolja kot omejitveni dejavnik prostorskega razvoja Slovenije: zaključno poročilo, Inštitut za geografijo, Ljubljana, 1999, str. 28.
12. Študija ranljivosti okolja za Novo Gorico: Mestna občina Nova gorica, 2000.
13. Towards Environmental Pressure Indicators for the EU (TEPI). <http://www.e-m-a-i-l.nu/tepi/default.htm>
14. Vrišer, I, Uvod v geografijo, Ljubljana, 1987, str. 161
15. Vovk Korže, A. Regional ecological units of northeastern Slovenia. Geografski zbornik. English ed., 1996, let. 36, 48 str. Dostopno na internetu: <http://www.zrc-sazu.si/www/gi/zbornik-a.htm> (29.01.1997).
16. Vovk Korže, A., Lovrenčak, F. Priročnik za laboratorijske analize prsti v geografiji, Ljubljana, FF, 2001.

Dr. Ana Vovk Korže, izredna profesorica za področje geografije na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Koroška cesta 57, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 229 36 00
E-mail: ana.vovk@uni-mb.si

Igor Lipovšek, profesor geografije, zaposlen na Zavodu R Slovenije za šolstvo v Ljubljani.
Naslov: Moškričeva 30, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 542 50 24
E-mail: igor.lipovsek@zrss.si

Dr. Milena Valenčič Zuljan

Pojmovanja znanja in pouka pri študentih – bodočih učiteljih

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.3

DESKRIPTORJI: pojmovanja znanja in pouka, taksonomija pojmovanj, spreminjanje pojmovanj, transmissijski model pouka

POVZETEK – V pričujočem članku avtorica predstavlja pojmovanja študentov – bodočih učiteljev kot pomembno določilnico njihovega profesionalnega razmišljanja in ravnanja. V slovenskem šolskem prostoru se uvajajo številne spremembe, njihov uspeh pa je v mnogočem odvisen od učiteljevih pojmovanj pouka, znanja in drugih pedagoških dimenzij. Raziskava je pokazala, da pri študentovih pojmovanjih pouka na začetku študija prevladuje hierarhično najnižji taksonomski nivo. Čeprav v času prvega letnika prihaja do sprememb, se le-te nanašajo predvsem na premike v prvih dveh stopnjah taksonomije, ki še vedno ne presežejo nivoja transmissijskega modela pouka. Pri pojmovanjih znanja je podoba nekoliko drugačna. Tu je prevladujoča druga kategorija, v nekoliko večji meri pa je prisotna tudi tretja kategorija, ki poudarja predelano znanje in predstavlja premik h kognitivno-konstruktivističnem modelu pouka.

Review

UDC 371.3

DESCRIPTORS: conception of knowledge and instruction, conception taxonomy, changing conception, transmission instruction model

ABSTRACT – The article presents conceptions of students – future teachers as an important determinant of their professional reflection and action. In the Slovene school arena we are witnessing numerous changes the success of which greatly depends on the teacher's conception of instruction, knowledge and other teaching dimensions. The research showed that at the beginning of their studies the student's understanding of instruction occupies the hierarchically lowest taxonomy level. Although changes do occur during the first study year, they mainly concern movements within the first two taxonomy levels which do not exceed the level of the transmission instruction model. In the understanding of knowledge, the situation is somewhat different. While the second category predominates, the third category is also present to somewhat greater extent. This is the one which emphasises processed knowledge and represents movement towards the cognitive-constructivist instruction model.

1. Uvod

Današnji čas zaznamuje vse večje neskladje med kompleksnostjo razmer in človeško zmožnostjo njihovega razreševanja, kar pomembno vpliva na vsebino in način izobraževanja. Mednarodna komisija o izobraževanju za enainvajseto stletje pri UNESCO tako govori o štirih vsebinskih stebrih izobraževanja:

- učimo se, da bi vedeli;
- učimo se, da bi bili sposobni delati skupaj z drugimi, in sicer ne le reševati probleme v vse bolj nepredvidljivih okoliščinah, temveč jih že vnaprej zaznavati;

- učimo se biti – razvijati sposobnost kritičnega vrednotenja, samostojnosti in prevzemanja osebne odgovornosti pri uresničevanju skupnih ciljev;
- učimo se živeti skupaj (Delors, 1996).

Vprašanje, aktualno za slehernega posameznika, še zlasti pa učitelja je, kako ravnati – usposabljanje za odgovorno ravnanje v tem kompleksnem in stalno spreminjajočem se svetu.

Odgovor na spremenjene potrebe in način življenja je iskanje modelov pouka, ki vodijo do poglobljenega znanja z razumevanjem in učenca osamosvajajo kot kritične mislece in odgovorne oblikovalce svojega razvoja.

Primeren model za zahtevne cilje sodobnega šolanja je kognitivno-konstruktivistični model pouka. Učenčeva aktivnost je pomembna v vseh etapah učnega procesa, prav tako pa je poudarek na načrtnem pridobivanju spretnosti učenja in postopnem osamosvajanju učenca.

Osrednja pozornost je namenjena učenčevim pojmovanjem in izkušnjam. Učitelj jih načrtno spoznava ter jih sooča z nepopolnostjo in konfliktnostjo (naravoslovno-tehnično področje) ali pa z različnostjo mnenj sošolcev, javnosti, ekspertov (družboslovno-humanistične vsebine) ter jim s skrbno organizirano in didaktično prilagojeno podporo pomaga pri njihovem preoblikovanju.

Da bo učitelj (študent – bodoči učitelj) pripravljen (motiviran) in sposoben organizirati takšen pouk, je potrebno posvetiti pozornost njegovim pojmovanjem pouka in znanja. Učitelj mora ponotranjiti višja pojmovanja pouka in znanja, obenem pa si mora pridobiti spretnosti ravnanja, ki mu bodo omogočile udeleževanje teh pojmovanj v lastni pedagoški praksi.

Pomembna priložnost za spoznavanje študentovih pojmovanj oz. ozaveščenost o lastnih pojmovanjih s strani študentov ter njihovo integracijo z znanstvenimi teorijami omogoča pedagoška praksa študentov. Študenti razrednega pouka ljubljanske pedagoške fakultete imajo pedagoško prakso razporejeno od prvega do četrtega letnika.

V prvem letniku poteka pedagoška praksa en teden strnjeno, s poudarkom na opazovanju z manjšimi vložki samostojnih mini učnih ur, v drugem letniku poteka asistentska pedagoška praksa. V tretjem letniku opravljajo pedagoško prakso v trojicah, strnjeno tri tedne pod vodstvom mentorja in ob hospitiranju specialnega didaktika, v četrtem letniku pa štiri tedne individualno vodijo pouk.

V slovenskem šolskem prostoru se v zadnjem desetletju uvajajo številne korenite spremembe (na področju osnovnega izobraževanja npr. opisno ocenjevanje, timsko delo vzgojitelja in učitelja v prvi triadi, zunanje preverjanje, delna zunanja diferenciacija v zadnji triadi...). Uspeh le-teh je v mnogočem odvisen od učiteljevih pojmovanj kakovostnega pouka in znanja, lastne in učenčeve vloge pri pouku ter drugih temeljnih pedagoških dimenzij...

Zanimanje za učiteljeva pojmovanja spada med najmlajši del raziskovanja učiteljevih kognicij, kar je lahko eden izmed vzrokov za terminološko pestrost poimenovanja. Srečujemo se z izrazi kot: subjektivne teorije, praktične teorije, implicitne teorije, osebne teorije, prepričanja...

Najpogosteje uporabljen izraz so pojmovanja (Fox, 1983; Pratt, 1992, Scardamalia in Bereiter, 1989; Voutilainen in dr., 1990; Prosser, Trigwell, Taylor, 1994; Prosser, Trigwell, 1991, 1996; Marentič – Požarnik, 1998; Šteh – Kure, 1998; Marton in Saljo, 1984 ter Marton, Dall'Alba, Beaty, 1993; Dall'Alba, 1991; Kember, 1997; Lonka in Lindblom – Ylänne, 1996; Bruce Gerber, 1995; Murray in MacDonald, 1997; Samuelowicz in Bain, 1992; Martin in Balla, 1991). Pojmovanja izvirajo iz latinskega izraza *conceptio*, ki pomeni sestaviti, vase sprejeti, pojmovati; gre za povezanost mnenj in zamisli pri posamezniku (Verbinc, 1997, str. 363-364).

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

2. Opredelitev problema in metodologija

Vprašali smo se, kakšna pojmovanja znanja in pouka imajo študenti razrednega pouka na začetku profesionalnega usposabljanja in ali prihaja v prvem letniku, zlasti po opravljeni pedagoški praksi, do sprememb v njihovih pojmovanjih pouka in znanja.

Za ugotavljanje pojmovanj smo uporabili vprašalnik odprtega tipa, študenti so oblikovali lastno definicijo pouka in znanja, in sicer na začetku in koncu leta.

V raziskavo je bilo vključenih 110 študentov prvega letnika razrednega pouka ljubljanske pedagoške fakultete. Izbrana skupina je pri obdelavi podatkov sestavljala enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Podatke smo obdelali na osebнем računalniku s statističnim programskim paketom SPSS za Windows. Uporabili smo frekvenčno distribucijo, χ^2 -preizkus enake verjetnosti in *Kullbackov preizkus* hipoteze neodvisnosti.

S *kvalitativnim pristopom* smo dobili poglobljen vpogled v pojmovanja in oblikovali kategorije pojmovanj, *kvantitativna metoda* pa nam je omogočila raven analitično-statističnega obdelovanja podatkov.

3. Rezultati in interpretacija

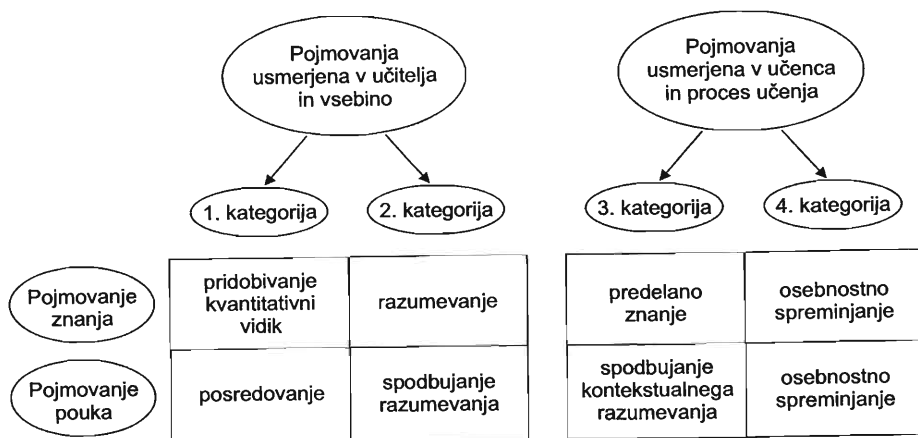
Rezultate bomo predstavili v dveh sklopih.

Najprej bomo pogledali oblikovane kategorije s tipičnimi izjavami študentov, nato pa bomo predstavili rezultate kvantitativne analize, ki nam omogočajo vpogled v zastopanost pojmovanj pouka in znanja ter njihovi medsebojni povezanosti.

3.1. Kvalitativna analiza – kategorizacija pojmovanj

Za namene raziskave smo oblikovali štiristopenjsko hierarhično taksonomijo kategorij pojmovanj v razponu med pojmovanji, usmerjenimi v učitelja in učno vsebino, ter pojmovanji, usmerjenimi v učenca in proces učenja. Pri tem smo se opirali na kognitivno-konstruktivistični model pouka in fenomenografske raziskave pojmovanj (Saljo, 1979, po Marton, Dall Alba, Beaty, 1993).

Na osnovi teoretičnih izsledkov in raziskovalnih ugotovitev smo predpostavili kompatibilnost pojmovanj znanja in pouka, zato smo iz didaktičnega vidika oblikovali sorodne in primerljive kategorije.



V nadaljevanju si bomo pogledali posamezne kategorije, najprej za pojmovanja znanja, nato pa še za pojmovanja pouka.

3.1.1. Kategorizacija pojmovanj znanja

Kakovostno znanje je:

1. *Pridobivanje novih informacij, podatkov, spretnosti ravnanja, učenec veliko pridobi, si dobro in trajno zapomni pridobljeno...*

Ali je znanje kvalitetno, ugotovimo tako, da ga staro snov vprašamo čez nekaj časa in vidimo, koliko si je zapomnil.

...ko ga učenec zna obnoviti po daljšem časovnem presledku...

2. *Razumevanje – obnoviti, povedati po svoje, povezati z znanim, ponazarjanje s primeri, preprosta uporaba (učiteljev sistem znanja)...*

...ko zna učenec pridobljeno znanje dobro razložiti sošolcem.

...ko učenec zna postaviti vprašanja, ki se navezujejo na učno snov...

3. *Predelano znanje, ki se kaže v kvalitativnem vidiku "znati drugače". Uporabnost znanja v novih okoliščinah, za reševanje novih problemov in pridobivanje drugačnega vpogleda v stare ("razrešene") dileme, sintetiziranje, ustvarjalno povzemanje, dodajanje in razširjanje novega iz lastnih izkušenj (učenčev sistem znanja). Povezava različnih predmetov in življenjskih vidikov.*

...če zna različna znanja povezati v novo celoto in predvidevati načine reševanja novih problemov...

...ko zna učenec določeno snov razložiti s svojimi besedami in jo kritično ovrednotiti, ko pridobljena spoznanja analizira, ustvarjalno povezuje in ta spoznanja prenaša na druga predmetna področja ter jih uporabi za razreševanje problemov.

4. *Osebnostno spreminjanje – znanje, ki spreminja osebnost učečega se. Drugače vidiš, razmišljaš in živiš. (Odnos do znanja, novi cilji in interesi...).*

...ko učenec svoja dejanja utemeljuje, na podlagi novega znanja, drugače gleda na svet in drugače reagira v nekaterih življenjskih okoliščinah, kot pa bi ravnal brez določenega znanja.

3.1.2. Kategorizacija pojmovanj pouka

1. *Pouk kot proces prenašanja znanj, informacij, pravil ravnanja in vedenja..., zagotavljanje vadenja, utrjevanja in kontroliranje sprejetega oziroma zapomnjenega.*

...to pomeni, da učiteljica dobro, zanimivo in kvalitetno razlaga, potrebna pogoja sta mir v razredu in poslušnost učencev.

...ko v čim krajšem času osvojimo celotno snov, ki nam ostane trajno v spominu. Dober pouk sestavljajo učitelj, ki zanimivo, z učnimi pripomočki predava in učenci, ki snov zbrano poslušajo.

Rezultat pouka: znati več.

2. *Pouk kot proces spodbujanja učenčevega razumevanja in miselnega sodelovanja – oblikovanje pojmov (nanaša se na učenčevo predznanje in izkušnje s kvantitativnega*

vidika) razumevanje (učitelj (sproti) preverja s preprosto uporabo oziroma konkretizacijo s primeri).

- ...ko je učitelj pozoren na to, kako učenci sprejemajo znanja, jih vpraša, ali je kaj nejasnega in nerazumljivega, in jih spodbuja k postavljanju vprašanj.
- ...ko učenci samostojno prihajajo do odgovorov na učiteljeva vprašanja.

Rezultat pouka: razumeti in znati več.

3. Pouk kot proces spodbujanja "kontekstualnega razumevanja" – spreminjanje učenčevih pojmovanj in razumevanja sveta. Učenčevo predznanje in izkušnje so kvalitativne dimenzije in predstavljajo sestavni del pouka, pomembna je transformacija; zgraditi si lasten, predelan sistem znanja.

- ...bistvena je učenčeva aktivnost – da ob učiteljevi pomoči raziskuje, odkriva, rešuje, daje pobude, izraža želje in interese, saj pasivna navzočnost pri pouku in "pridnost" ne daje učinkovitih rezultatov.
- ...ko učitelj in učenci tako sodelujejo, da je čimbolj upoštevana učenčeva lastna iniciativa, ko učenci predlagajo, samostojno ob učiteljevi pomoči raziskujejo in preverjajo in si v dinamičnem in sproščenem ozračju razvijajo sposobnosti.

Rezultat pouka: znati drugače.

4. Pouk kot spodbujanje osebnostne rasti (osebni cilji).

- ...pouk, ki omogoča učencu /.../ da na svoji koži spozna resnico razložene snovi in jo kritično ocenjuje.

Rezultat pouka: živeti drugače.

3.2. Kvantitativna analiza

Oglejmo si, kakšna so študentova pojmovanja znanja in o katerih didaktičnih dimenzijah pouka razmišljajo študenti na začetku in ob koncu prvega letnika.

Kategorije so v hierarhičnem razmerju, kar pomeni, da smo vedno označili le najvišjo pojavljajočo se kategorijo. Vidimo lahko, da je pri pojmovanjih pouka prevladujoča hierarhično najnižja kategorija – kategorija *posredovanja informacij* in znanja, s poudarkom na kvantiteti in aktu prenosa. Ta kategorija ima na začetku leta kar 71%, ob koncu leta pa še vedno 62% delež. Sledi videnje pouka kot procesa spodbujanja *učenčevega razumevanja* (druga kategorija), vendar z bistveno manjšim deležem, ki pa v času enega leta naraste iz 12% na 29%. Zanimiv pokazatelj te kategorizacije pojmovanj je tudi odsotnost kakršnekoli didaktične funkcije pouka. Na začetku leta je kar 10% anketirancev videlo pouk zgolj v *luči motivacije in zanimivosti*, ne pa v ciljni usmerjenosti, ki jo ponazarjajo ostale štiri hierarhične stopnje. Poenostavljeno z vidika učenca bi to razmišljanje lahko prevedli: "pomembno je, da učni čas čim hitreje in zanimivejše preživimo, koliko pa bomo znali..., za to pa je tako odgovoren učitelj". Verjetno gre za presojo pouka, ki poteka z vidika učenca, značilna pa je tudi za obdobje začetniškega poučevanja oziroma

fazo preživetja. V prvem primeru bi lahko rekli, da gre za strogo "v učitelja naravnano pojmovanje", ko je učitelj pojmovan kot oseba z izključno odgovornostjo, da učence nekaj nauči. Učenci (ki so kot nekakšen nasprotni pol) pa mu pri tem niso dolžni pomagati, temveč iščejo priložnosti za dobro preživetje učnega časa, ki pa ne vodi k kakovostnejšim učnim rezultatom.

Ob koncu leta nihče ne vidi pouka le kot zanimivo dogajanje. Na sliki lahko vidimo zelo nizko zastopanost tretje kategorije, ki izraža transformativni vidik pouka, spodbujanje *kontekstualnega razumevanja*, kjer je bistveno konstruktivno sodelovanje med učiteljem in učencem, sprožanje kognitivnega konflikta ter uporabljanje zahtevnejših kognitivnih strategij za razreševanje problemske situacije. Rezultat je predelano znanje, ko prejšnje znanje in izkušnje postavimo v nov kontekst ali okvir. To pomeni tudi osamosvajanje učenca.

Videnje pouka kot osebnostnega spreminjanja učečega (četrti kategorija) pa je zelo skromno. Podobno nizko zastopanost osebnostnega vidika ugotavljata tudi Šteh Kure (1998) in Polak (1996).

Študentova pojmovanja pouka v začetku in na koncu leta se statistično pomembno razlikujejo ($2\hat{I} = 37.19$, $P = 0.001$). Ta razlika je najmočneje izražena v upadu deleža posredovanja (prva kategorija) in videnja pouka izven didaktično-ciljnega konteksta ter naraščanju stopnje razumevanja (druga kategorija) (nekoli-ko tudi kontekstualnega razumevanja).

Pojmovanja znanja smo opredeljevali po enakih kategorijah kot prej pojmovanja pouka.

Za razliko od pojmovanj pouka, je pri pojmovanjih znanja nekoliko drugačna podoba frekvenčne porazdelitve in zaporedja posameznih kategorij. Najbolj izstopajoča kategorija v pojmovanjih znanja je druga kategorija – znanje z razumevanjem, tako na začetku leta, ko več kot polovica študentov (55%) vidi kvaliteto v tovrstnem znanju, pa tudi na koncu leta, ko se ta delež sicer zmanjša na 46%, vendar še vedno ostaja na prvem mestu. Na začetku leta je precejšen poudarek tudi na kvantitativni razsežnosti znanja (prva kategorija), ki je z 29.5% druga zapovrstna dimenzija, in šele na tretjem mestu s komaj 14%-nim deležem imamo predelano znanje (tretja kategorija). Ob koncu leta pa pride do zanimivega in razveseljivega premika v desno polovico. 34% anketirancev vidi kvaliteto znanja v predelanem znanju (tretja kategorija) in le 15% v kvantitativnem vidiku (prva kategorija), medtem ko vrednost znanja kot osebnostnega spreminjanja posameznika zazna le 5% študentov (četrti kategorija). Študentova pojmovanja znanja se na začetku in koncu leta statistično pomembno razlikujejo ($2\hat{I} = 58.77$, $P = 0.000$).

Tudi Polak (1996) ugotavlja večjo zastopanost hierarhično višjih kategorij v pojmovanjih znanja (v primerjavi s pojmovanji učenja) pri učiteljih in študentih – bodočih učiteljih. Največ subjektivnih teorij o znanju (npr. pri študentih razrednega pouka je to 66%) je na ravni preoblikovanja, ki predstavlja četrto stopnjo v kategorizaciji (višje je le še vrednotenje). Avtorica ugotavlja, da udeležencem

predstavlja preoblikovanost informacij in njihova uporaba v spremenjenih okoliščinah osnovno opredelitev znanja. Le 7% je holističnih pojmovanj znanja, za katera je značilno osebno spreminjanje, ki je v naši raziskavi zajeto v najvišjo hierarhično stopnjo vsebinskega vidika pojmovanj.

Do podobnih ugotovitev o zastopanosti višjih kategorij pojmovanj znanja je prišla tudi Šteh Kure (1998, str. 156), ki je raziskovala pojmovanja pri dijakih srednjih šol. Približno polovica dijakov (49.7%) ima sprejeta nižja pojmovanja, znanje razumejo kot kopičenje, memoriranje in preprosto uporabljanje znanja. Pri preostali polovici pa je močno zastopana kategorija razumevanje (42%), medtem ko ostajata (tudi tu) višji kategoriji, kot sta videnje na drugačen način (2.8%) in spreminjanje osebnosti (4.7%) redko zastopani, zlasti še pri dijakih prvega letnika.

4. Zaključek

Ugotovili smo, da pri študentih razrednega pouka na začetku študija prevladujejo – zlasti je to izrazito pri pojmovanjih pouka – pojmovanja, ki so značilna za transmisijski model pouka. Tretja kategorija, ki predstavlja kvalitativni premik v sistemu pojmovanj, in sicer premik od učiteljevega sistema znanja k učenčevemu sistemu znanj in je značilna za kognitivno – konstruktivistični model pouka, je v nekoliko večjem obsegu zastopana le pri pojmovanjih znanja ob koncu leta. Pomen te kategorije se kaže v učenčevem postopnem osamosvajanju v procesu pridobivanja znanja. Pri obeh pojmovanjih je zanemarljivo skromno zastopana najvišja kategorija – osebno spreminjanje. Ob koncu leta torej prihaja do sprememb v pojmovanjih pouka in znanja, ki pa se nanašajo na premike v spodnjih taksonomskih kategorijah.

Dobljeni rezultati postavljajo vse, ki se ukvarjamo z izobraževanjem učiteljev, pred zahtevno, za spodbujanje poklicne rasti pa nadvse pomemben izziv: kako doseči čim večjo usklajenost med pojmovanji pouka in znanja na višjih taksonomskih nivojih. Pomembno je tudi vprašanje kako doseči integracijo študentovih pojmovanj pouka in znanja ter znanstvenih teorij in modelov pouka.

Če naj znanstveni modeli postanejo sestavina študentovih pojmovanj in pomembna komponenta njegovih poklicnih kompetenc, je potrebno študente spodbuditi in jim omogočiti spoznavanje lastnih pojmovanj, morebitno konfliktnost in nezadovoljivost le-teh in potrebo po spremembi. V skladu s kognitivno-konstruktivističnim pristopom je potreben določen (socialno) kognitivni konflikt, ki izhaja iz posameznikovih izkušenj, čemur sledi faza "modeliranja" in pomoči v smislu "prilagojene podpore" v iskanju lastnega stila poučevanja, ki pomeni integracijo pojmovanj in znanstvenih teorij.

LITERATURA

1. Bruce, C., Gerber, R.: Towards university lectures conceptions of student learning, Higher Education, 29, 1995.
2. Dall'Alba, G.: Foreshadowing Conceptions of Teaching, Research and Development in Higher Education, 13, 1991.
3. Delors, J.: Učenje skriti zaklad, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1996.
4. Fox, D.: Personal Theories of Teaching. Studies in Higher Education, 8, št. 2, 1983, str. 151-163.
5. Kember, D.: A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching, Learning and Instruction, 7, št. 3, 1997, str. 255-275.
6. Lonka, K., Lindblom-Ylänne, S.: Epistemologies, conceptions of learning and study practices in medicine and psychology, Higher Education, št. 31, 1996, str. 5-24.
7. Marentič Požarnik, B.: Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del), Sodobna pedagogika, št. 3, 1998, str. 244-262 in (drugi del), št. 4, 1998, str. 360-371.
8. Martin, E., Balla, M.: Conceptions of teaching and implications for learning, Research and Development in Higher Education, 13, 1991, str. 298-304.
9. Marton, F., Dall'alba, G., Beaty, E.: Conceptions of Learning, International Journal of Educational research, št. 19, 1993, str. 227-300.
10. Murray, K., Macdonald, R.: The disjunction between lectures? Conceptions of teaching and their claimed educational practice, Higher Education, 33, 1997, str. 331-349.
11. Polak, A.: Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje (magistrsko delo), Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana, 1996.
12. Prosser, M., Trigwell, K., Taylor, P.: A Phenomenographic Study of Academics' Conceptions of Science Learning and Teaching, Learning and Instructions. 4, 1994, str. 217-231.
13. Šteh Kure, B.: Sovplivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih (magistrsko delo), Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana, 1998.
14. Trigwell, K., Prosser, M.: Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching, Higher Education, 32, 1996, str. 77-87.
15. Valenčič Zuljan, M.: Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka (doktorska disertacija), Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Ljubljana, 1999.
16. Verbinc, F.: Slovar tujk, Cankarjeva založba, Ljubljana, 1987.
17. Voutilainen, T., Mehtalainen, J., Niiniluoto, I.: The Conception of Knowledge, The National Board of General Education, Government printing centre, Helsinki, 1990.

Socialno pedagoški pristop k nadarjenosti

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 371.21:159.928

DESKRIPTORJI: nadarjenost, talentiranost, osebnostne lastnosti, samopodoba, socialno učenje, model socialnih veščin, socialne igre, interaktivne vaje

POVZETEK – V prvem delu prispevka je predstavljen osebni pristop k proučevanju nadarjenosti in pomen spodbudnega okolja za razvijanje oz. spodbujanje nadarjenosti. Pri razmišljanju o potrebah nadarjenih ne smemo pozabiti, da so tudi nadarjeni učenci ljudje s stiskami in težavami. Pogosto imajo učne težave, ne dosegajo pričakovanih uspehov, se pri pouku dolgočasijo, so za učenje nemotivirani, vedenjsko težavni ali pa imajo težave pri socialnem vključevanju. Za učenčevo uspešnost je pomembna ugodna klima v oddelku, ki jo lahko dosežemo z učenjem socialnih veščin. V drugem delu se tako osredotočim na socialno pedagoško prakso z vidika skupinskega dela, kjer podam nekaj predlogov dejavnosti spodbujanja razvoja nadarjenosti v osnovni šoli.

Conference paper

UDC 371.21:159.928

DESCRIPTORS: giftedness, talent, personal characteristics, self-image, social learning, social skills model, social games, interactive exercises

ABSTRACT – The first part of the article discusses the personal approach to the study of giftedness and the importance of an encouraging environment for the development and stimulation of giftedness. When reflecting on the needs of the gifted we must keep in mind that gifted children encounter problems like everybody else. They are frequently faced with learning difficulties, do not achieve the expected results, are bored in classes and unmotivated for learning, behaviourally difficult or experience difficulties in social inclusion. To achieve, a student needs a favourable class climate that can be established if we teach them social skills. The second part focuses on the socio-teaching practice from the aspect of group work, where I try to propose activities for encouraging the development of giftedness in primary school.

1. Uvod

Spremenjeno pojmovanje oseb s posebnimi potrebami zahteva celovit oziroma holistični pristop, ki človeka presoja v njegovi bio–psihološki socialni strukturi. V dinamičnem odnosu teh struktur pa ne bi ugotavljali, koliko se posameznik razlikuje od drugih, temveč kakšen je sam in kaj potrebuje za razvoj svojih potencialov. V svoji praksi se kot svetovalna delavka/koordinatorka za delo z nadarjenimi vsakodnevno srečujem s potencialno nadarjenimi učenci, ki v šoli ne pokažejo temu primernih uspehov ali pa se srečujejo s številnimi emocionalnimi in socialnimi težavami. Na svojih izkušnjah pri delu z njimi opažam zahtevnost in težavnost tega dela, o katerem bom spregovorila v nadaljevanju.

Nemški psiholog Stern je že leta 1916 zapisal, da je “nadarjenost samo možnost za dosežek in ni dosežek sam” (Stern, 1916, str. 110). Danes pravimo, da je

“nadarjenost posameznikova zmožnost za dobre ali izjemne dosežke na enem ali več področjih” (Moenks, Ypenburg, 2000). Poudarek je na pojmu “zmožnost”. Vsakdo ima potencialne zmožnosti, vendar jih imajo nekateri več kot drugi. Vsaka zmožnost pa za svoj razvoj potrebuje spodbudno okolje.

Kadar razpravljamo o pojmu nadarjenosti, 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 igra 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, povzeto po Blažič, 2001). 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 (Blažič, 2001). Avtorji (Landan, 1990, Alvino, 1992, De Bono, 1992, Galbraith, 1994, Cvetkovič Lay, 1995, George, 1997) nadarjenost definirajo različno. 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 na več področjih dosega nadpovprečne rezultate.

Nadarjenost je lahko tudi slučajna kombinacija čustvenega in spoznavnega področja ter dejavnikov okolja, je ugoden splet sposobnosti, kreativnosti in osebnostnih lastnosti. Ugodne biološke dispozicije in vplivi okolja lahko spodbujajo razvoj sposobnosti, ki ustvarjajo potencialne pogoje nadarjenosti. Nadarjenost lahko razumemo kot izjemno visoko razvitost sposobnosti, vendar ostanemo šele na pol poti pri razumevanju človekovega delovanja. Sposobnosti nam povedo samo to, kaj človek lahko stori – ne povedo pa nam tega, kaj bo dejansko storil. Če hočemo razumeti njegovo delovanje, moramo zato upoštevati njegove osebnostne lastnosti, ki so njeno gibalno (Makarovič, 2002, str. 6-7).

2. Osebnostni “pristop” k proučevanju nadarjenosti

Osebnostni pristop k proučevanju nadarjenosti je po mnenju Shavinine (1994) usmerjen na identifikacijo, merjenje in deskripcijo ne-kognitivnih lastnosti nadarjenih, ustvarjalnih in talentiranih posameznikov (npr. motivacija, emocije, značaj, komunikacija ipd.). Najpomembnejša ugotovitev osebnostnega pristopa k nadarjenosti je, da je osebnost nadarjenega posameznika unikatna – torej enkratna in individualna.

2.1. Osebnostne lastnosti nadarjenih učencev

Kot smo že omenili, je osebnost nadarjenega učenca unikatna – torej enkratna in individualna. Pri učno neuspešnih nadarjenih učencih pogosto najdemo naslednje značilnosti, ki jih ovirajo pri šolskem delu: nezainteresiranost za šolo in

udeležbo v šolskih dogajanjih; strah pred spraševanjem; nizka samopodoba, pomanjkanje samozaupanja; nesposobnost tvornega delovanja pri skupinskem delu; učenca ni možno motivirati z običajnimi spodbudami (dobrimi ocenami, nagrajevanjem pridnosti, navdušenjem učitelja ipd.); slaba pozornost; hiperaktivnost; čustvena in socialna nezrelost.

Mnogo raziskav je preverjalo, ali je samopodoba nadarjenih bolj pozitivna kot pri ostalih učencih. Rezultati niso konsistentni. Najbolj jasna je ugotovitev, da je negativna samopodoba značilnost tistih nadarjenih, ki ne morejo izkoristiti svojega potenciala in niso uspešni. Negativno mnenje o sebi vpliva na pripravljenost za tveganje neuspeha in na pripravljenost za lotevanje težkih nalog – takšni otroci se nanje odzovejo s tesnobo in negotovostjo (Fine, Pitts, 1980; povzeto po Dobnik, 1996). Negativna samopodoba se odraža tudi v pomanjkanju motivacije in v nesposobnosti usmerjanja proti cilju. Ta osnovna razlika med uspešnimi in neuspešnimi nadarjenimi je izrazita zlasti na področju intelektualne samopodobe (Ross, Parker, 1980; povzeto po Dobnik, 1996).

Pozitivna samopodoba je osnova za občutek lastne vrednosti, samospoštovanje ter pričakovanje uspehov na določenih področjih (kompetentnost). Prav tako je osnova za postavljanje visokih ciljev in zato nujna za doseganje rezultatov. Hkrati pa je tudi posledica trajnega doseganja dobrih rezultatov. Neubauer (1976, Burns, 1979; povzeto po Adlešič, 2001) razlaga razvoj samopodobe s stabilizacijskimi procesi zorenja ter procesi učenja v interpersonalnih interakcijah. Učenje povzroči preoblikovanje spoznavnih in nespoznavnih shem. Podatki se na osnovi obstoječih shem najprej identificirajo in razvrstijo (kar Neubauer enači s Piagetovo asimilacijo), v določenih primerih in pod določenimi pogoji pa se sheme spremenijo (kar je po Piagetu akomodacija). Pri samopodobi se ukvarjamo tako z vsebinskimi kot tudi s procesnimi vidiki doživljanja sebe ter z vplivom doživljanja na vedenje. Številne raziskave so pokazale, da samopodoba pomembno vpliva na vedenje. S tem ko spremenimo posameznikovo samopodobo, se spremeni tudi njegovo vedenje, in obratno. Vsebinska je edinstvena za vsakega posameznika, razvija pa se postopno v interakciji s socialnim okoljem (Adlešič, 2001, str. 23).

S pojmom samopodoba je tesno povezano socialno okolje, v katerega človek vstopa. Eden od teh je šolski oddelek. Zato strokovnjaki govorijo o razredni klimi, ki zajema specifičnost oddelčne situacije: njeno storilnostno in socialno naravnost, ki delujeta interaktivno. Za učenca je oddelek osrednji socialni kontekst in ga doživlja kot socialno enoto. Razsežnosti socialne ekspresije in učenja so bolj kompleksne. Učenec komunicira z učiteljem, ki predstavlja avtoriteto in vodjo, in z vrstniki. Skupina vrstnikov deluje kot socialna skupina neodvisno od odraslih, s pravili in lastno strukturo, in je pomembna za ustvarjanje prijateljstev, področij psihosocialnega stanja. Raziskovalci ugotavljajo, da je doživljanje razredne klime tesno povezano z dosežki učencev, tako s storilnostnimi kot afektivnimi (Fraser in dr., 1994). Z vprašalniki za merjenje razredne klime merimo tudi željeno klimo. Skladanje zaznane in željene razredne klime je pozitivno povezano z učnimi dosežki (Fraser, 1992).

2.2. Vzpodbudno okolje

Stern (1916) je bil 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" oz. da "nadarjenost še ne pomeni samega uspeha.". 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. Spodbude, pričakovanja, socialni status ter klima v družinskih, šolskih, poklicnih in prostočasnih okoljih so potemtakem odločilni predpogoji za dosežke (Heller, 1989; povzeto Blažič, 2001). Naloga pospeševanja nadarjenosti je optimiranje takšnih okolij.

Zagovorniki interakcijskih teorij zagovarjajo spoznavanje učenčevega okolja in učenca samega, ker učenec in njegovo okolje tvorita enotno polje. Tako tudi nadarjenega učenca ni možno dojeti ločeno od njegovega okolja.

3. Področja svetovalnega dela pri nadarjenih učencih

Zaffran (1978, Gallagher, 1985; povzeto po Dobnik, 1998) deli svetovalno delo z nadarjenimi učenci na različna področja:

- Svetovanje v zvezi z učenjem: glede na potencialne, ki nadarjenim olajšujejo učenje v šoli, imajo pogosto primanjkljaj pri učnih navadah, delanju zapiskov, iskanju ustrezne literature, delanju povzetkov, učenje za preizkuse znanja ipd.
- Poklicno svetovanje: zaradi nadpovprečnih dosežkov in/ali interesov na mnogih področjih, se nadarjeni pogosto težko odločijo za svojo poklicno pot. Šolski svetovalni delavec mora vložiti veliko časa in truda, da bi nadarjenemu učencu med dosegljivimi poklicnimi možnostmi pomagal poiskati zanj najboljšo.
- Svetovanje na socialnem področju: nadarjeni neredko doživljajo občutke osamljenosti, izoliranosti, odtujenosti, izrinjenosti iz skupine vrstnikov, dolgotrajna, nezadovoljstva, razočaranja. Te občutke je potrebno verbalizirati in predelati.
- Svetovanje na osebnem področju v ožjem smislu: učenje spretnosti v medosebnih odnosih, programi za izboljšanje samopodobe, reševanje čustvenih težav, razvijanje stališč in vrednost (npr. s pomočjo pisanja esejev na različne teme), diskutiranje o občutkih, razpoloženjih, pogledu na svet ipd.

Pri razmišljanju o potrebah nadarjenih ne smemo pozabiti, da so tudi nadarjeni učenci ljudje s stiskami in težavami. Zato moramo izhajati iz temeljnega načela, da nadarjeni potrebujejo "vsestransko pomoč" (Strmčnik, 1998, str. 23), s poudarkom na celovitosti intelektualno-kognitivnega ter osebnostno-socialnega razvoja ter razvoja ustvarjalnosti (primerjaj Valenčič Zuljan, 2002, str. 5). Pri nadarjenih

učencih ni potrebna pomoči le kognitivna sfera. Raziskave kažejo, da ima skoraj polovica nadarjenih veliko problemov s samim seboj, pri navezovanju socialnih stikov s sovrstniki in z odraslimi. Njihovi problemi se kažejo kot nezainteresiranost za šolo, strah pred spraševanjem, pomanjkanje samozaupanja, nesposobnost tvor-nega delovanja v skupini, niso dovzetni za običajna motivacijska sredstva, niso pozorni, so hiperaktivni in lahko kažejo čustveno in socialno nezrelost. Pogosto se zatekajo k deviantnim obrambnim reakcijam, ki se lahko zaostrijo vse do suicidalnih namenov. 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 učenci, ki sicer ne bi razvili svojih potencialov. Tako se je za nadarjene učence v zadnjih desetih letih 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 (Blažič, 2001, str. 4).

Svetovalno delo z nadarjenimi tako temelji na pedagoškem diskurzu, ki pou-darja, da so vsi otroci in mladostniki najprej učenci, da si vsak izmed njih prizadeva doseči znanje. Znanje tu pojmuje v najširšem pomenu besede. Ne gre namreč le za osvajanje nekih intelektualnih znanj, temveč tudi socialnih veščin in spretnosti (Peček, 1999, str. 365-366).

4. Socialnopedagoška praksa z vidika skupinskega dela

Skupinsko delo je za učence zelo primerna oblika dela, ker daje možnost za izhajanje iz avtentičnih potencialov vsakega od učencev. S pristopom, ki ga razvi-jamo, se ves čas povečuje notranja motivacija in s tem zmožnost koncentracije. Pristop je celosten, vključuje levo in desno hemisferično razmišljanje, hkrati pa gradimo na učenčevem razumevanju sveta, ki ga obdaja, na konstruktivnem vklju-čevanju v različne aktivnosti in na pozitivni, realni samopodobi.

4.1. Model socialnih veščin kot integrativni pristop in specifična socialnopedagoška praksa

Opis metod in tehnik tega modela vsebuje kognitivne elemente, spoznanja socialnega učenja, elemente psihologije samopojmovanja in upošteva izsledke skupinsko-dinamičnega koncepta. Pri tem velja opredeliti termine: socialna kom-petenca, socialna spretnost oziroma veščina. Oppenheimer (1989, Van Ost, 1992, v Kobolt, 1997) predlaga, da naj razumemo *socialno kompetenco* kot posame-

znikovo sposobnost, da se sooča in spopada z različnostjo med socialno in indivi-dualno ustreznimi cilji. Izraz trening socialnih veščin prihaja predvsem iz ameriške literature in Phillips (1985, Van Ost, 1992, v Kobolt, 1997) govori, da obstaja med Ameriko in Evropo razkorak v razumevanju socialnih spretnosti. Navaja, da se v Ameriki "asertivnost" (socialna prodornost, ki jo zaznamujejo jasno izraženi indivi-dualni cilji in osebne potrebe) osrednji cilj treninga socialnih veščin ter da je model derivat različnih terapevtskih modelov. V Angliji je bilo socialno funkcionir-anje analizirano predvsem z vidika kognitivno-emocionalnih procesov obdelave informacij iz socialnega okolja. Temu ustrezno so se razvili modeli intervencij, ki so temeljili zlasti na spodbujanju in razvijanju sposobnosti zavzemanja perspektive drugega in vzpostavljanja ter ohranjanja prijateljskih vezi v medosebnih odnosih (povzeto po Kobolt, 1997). Če torej ameriško razumevanje socialne spretnosti poudarja socialno prodornost, evropsko naziranje izpostavlja, da je socialna spretnost v tem, da posameznik uspešno in za okolje sprejemljivo vzpostavlja ravnotežje med svojimi potrebami in potrebami soljudi. Če smo socialno kompetenco že opredelili in pri tem uporabili Oppenheimerjevo definicijo, potem opredelimo še termin *socialna spretnost* (Argyle, Hoghugh, 1989, v Kobolt, 1997, str. 20). Socialna spretnost je naučen vzorec uspešnega verbalnega in neverbalnega poravnavanja z okoljem, pri čemer ima socialna izmenjava pozitivne učinke tako za posameznika kot za okolje.

McGrath in Francey (1996) v svoji knjigi Prijazni učenci, prijazni razredi opredelita socialne veščine kot načine vedenja, ki pomagajo otrokom, da se med seboj sporazumejo in sklepajo prijateljstva. V knjigi predstavita program dela, ki temelji na naslednjih principih:

- Socialne veščine so povezane z vsemi vidiki vedenja v šoli. Številni učenci, ki ne dosegajo dobrega učnega uspeha, šole nimajo radi, kršijo pravila in s svojim vedenjem izstopajo, se v šoli ne počutijo sprejeti. Če jih poskusimo naučiti, kako naj se bolje sporazumejo z drugimi, bo to zmanjšalo njihovo socialno osamljenost, omililo ali odpravilo bo njihove vedenjske posebnosti in jih pripravilo do tega, da bodo več energije namenili delu v šoli.
- Z učenjem socialnih veščin pridobijo vsi učenci, ne le tisti, ki imajo težave. Uspeh na vseh področjih življenja je povezan s samozaupanjem in socialno kompeten-co. Učenci, ki obvladajo socialne veščine, so preprosto uspešnejši. To hkrati pomeni, da imajo od učenja socialnih veščin korist vsi učenci v razredu.
- Učenci s posebnimi potrebami se bodo uspešneje vključili v razred, če se bodo učili tudi socialnih veščin.
- Samozaupanje se razvije na podlagi ugotovitve, da so nas drugi sprejeli, da sprejemamo sami sebe, imamo prijetne izkušnje in smo pripravljeni tvegati.
- Učitelj mora pomagati vsem učencem pri pridobivanju samozaupanja na vseh področjih šolskega življenja. To je mogoče dosegati s krepitvijo samozavesti vseh učencev na podlagi primernih izkušenj, ki jim bodo pomagale, da se bodo upali tvegati in se preizkušati v zanje novih okoliščinah.

- Učenje je najbolj učinkovito, kadar ga spremljata veselje in sproščenost in kadar imajo učenci možnost praktično preizkusiti naučeno.
- Socialnih veščin se lahko učimo v razredu, na igrišču in še kje (McGrath, Francey, 1996).

Socialne veščine imenujemo tako tiste veščine, ki posamezniku omogočajo, da se v socialnem prostoru učinkovito vede, da vstopa v zadovoljive socialne odnose, da se nauči sporazumevati z drugimi in reševati konflikte. Obvladovanje socialnih veščin omogoča, da lahko posameznik učinkoviteje zadovoljuje socialne potrebe, ne da bi pri tem oškodoval druge, saj mu to znanje pomaga razumeti vrstnike, učitelje, starše in vse ostale partnerje v socialnih interakcijah.

4.2. Interaktivne vaje

Kobolt (1997) v svojem članku govori o interaktivnih vajah, ki imajo podobne cilje kot tiste, ki so združene v treninge socialnih veščin. Interaktivne vaje so razdeljene po področjih (samopojmovanje, reševanje konfliktov, jaz in vrstniki, jaz in starši, moja šola in učenje...) in njih kombinacija in uvrstitev v skupinsko delo je bolj prepuščena tistemu, ki skupino vodi. Manj je vnaprej predvidenih korakov in stopenj. Igre vlog oziroma interaktivne vaje so tako vsebinsko metodičen pripomoček za skupinsko delo, ki je usmerjeno v socialno interakcijo in socialno učenje.

O interaktivni vzgoji je pri nas že kar nekaj napisanega (primerjaj Kobolt, 1983, 1990, 1992a) in imamo tudi konkretne vaje, primerne za uporabo v različnih starostnih skupinah in za različne pedagoške namene (primerjaj Vopel, 1991, 1996). Interaktivna vzgoja je tista oblika vzgojnega dela, ko preko interakcije v skupini omogočimo metodično individualno in skupinsko učenje, pridobivanje novih izkušenj, spoznanj. Njen osnovni namen je usmerjen zlasti na področje socialnega učenja, in sicer (Kobolt, 1992):

- spoznavanje samega sebe, svojih potreb, čustev, razpoloženj,
- spoznavanje svojega mesta v skupini, odnosa do drugih in odnosa drugih do mene,
- izboljšanje komunikacije v skupini
- večanje kohezivnosti skupine,
- večanje senzibilnosti za skupinsko dogajanje in
- večanje posameznikove občutljivosti za dogajanja v njem samem.

Vsa omenjena področja so v naši storilnostno naravnani šoli vse prevečkrat zanemarjena. Pomembno je, da se pri izvajanju interaktivnih vaj zavedamo pomena socialne rasti učencev.

Temeljni metodični koraki pri pravilni uporabi interaktivnih vaj:

- analiza skupinske situacije,
- predstavitev vaje z jasnimi, kratkimi navodili, ki udeležence usmerja in informira o ciljih in načinu poteka igre,

- izvajanje vaje (različne metodične izvedbe),
- analiza vaje (izmenjava mnenj, občutij).

Analiza, izmenjava in "ponotranjenje" doživetih izkušenj večajo senzibilnost mladih, pospešujejo socialno zorenje, širijo njihov izkustveni in doživljajski svet (primerjaj Kobolt, 1992).

4.3. Socialne igre

Teoretične temelje socialnih iger lahko odkrijemo pri simboličnem interakcionizmu. To je sociološka usmeritev, ki se je razvijala v okviru ameriškega družbenega raziskovanja od konca 19. stoletja naprej. Znani predstavniki so Charles Cooley, G. Herbert Mead, Erving Goffman in drugi. Vsem je skupen pojem "interakcija", kar pomeni medsebojno delovanje (Andolšek, 1996, v Virk Rode, 1998). Po Nastran Ule (1997) imajo socialne interakcije različne pomeni, ki jih izražamo z različnimi simboli, gibi itd. Potek socialnih interakcij se tedaj spremeni v nekakšno socialno igro, v kateri mora vsak udeleženec dobro poznati svojo vlogo in pravila vedenja. Od omenjenih teoretikov se je s tovrstnimi interakcijami najbolj ukvarjal Goffman, ki je na podlagi igralne metafore razvil igralno teorijo socialne interakcije.

Z interakcionistično teorijo si razlagamo tudi pozitivne učinke, zlasti s pomočjo naslednje teze: Primarna skupina je vir harmonične družbene urejenosti – interakcijskega reda, ki se uveljavlja v srečanjih. Za to pa je značilno, da bodo namenili posamezniki drug drugemu določen čas vizualno, spoznavno in čustveno pozornost (Andolšek, 1996, v Virk Rode, 1998). Socialne igre so torej posebne tehnike, s katerimi lahko vplivamo na humanizacijo odnosov v skupini. Omogočajo ustvariti odnose, ki so alternativa storilnostno usmerjeni šoli. Tako učencem kot učiteljem dajejo možnosti učenja spretnosti za življenje v skupnosti.

Vloga socialnega pedagoga se tako razširi z naslednjimi aktivnostmi:

- Seznanjanje učiteljev s spoznanji skupinskega dela in postopnim oblikovanjem in delovanjem skupine.
- Opazovanje in analiza odnosov skupaj z učiteljem. Preden se socialni pedagog loti izvajanja socialnih iger, se seznanj z odnosi v oddelku. Za to je možnih več oblik: pogovor z razrednikom, spremstvo na izletih in prireditvah, opazovanje pri rednih urah pouka, sodelovanje pri urah oddelčne skupnosti itd.
- Izbor iger. Glede na starost in problematiko v oddelku socialni pedagog skupaj z učiteljem izbere in priredi zaporedje iger.
- Izvajanje iger. Igre lahko izvaja socialni pedagog sam, izmenično z učiteljem ali pa sodeluje kot opazovalec.
- Spremljanje in analiza dogajanja med igrami.
- Sprotna izmenjava opažanj in refleksij.

Socialni pedagog in učitelj se po uri socialnih iger pogovorita o opažanjih in lastnih doživetij. To jima omogoča, da sproti razrešita nejasnosti, ozavestita nekatere reakcije ter osebno in strokovno napredujeta.

Če želimo v šoli vplivati na spremembo odnosov v oddelku ali razvijati določene socialne spretnosti, ni dovolj, da občasno izvedemo kakšno socialno igro in pričakujemo takojšen uspeh. Tako kot usvajanje vsake spretnosti, tudi socialne spretnosti lahko usvojimo in ponotranjimo v daljšem časovnem obdobju, ki omogoča ponavljanje, preizkušanje, iskanje lastnega načina.

V nadaljevanju bomo na kratko predstavili tri vrste dejavnosti, ki jih izvajamo v praksi. Predstavljene dejavnosti se usmerjajo ne le v kognitivne, temveč tudi v konativne in emocionalno-socialne karakteristike nadarjenih učecev.

Interesni dejavnosti:

Radovedne glave za učence 5. in 7. razreda in Mladinske delavnice za učence 8. in 9. razreda (prostovoljna udeležba)

Program Radovedne glave je zasnovan tako, da učenci lahko delajo samostojno, ustvarjalno, omogočamo jim delo v skupini ali v tandemu, s tem pa lahko usklajujejo svoje interese, želje, mnenja, izmenjujejo svoje izkušnje ipd. Razen tega je to ena izmed oblik, v kateri lahko oblikujejo svojo osebnost, se potrjujejo in vzdržujejo medsebojne odnose. Pomembna naloga (učitelja) mentorja je, da učenca usmerja tudi na proces učenja (meta učenje). Tako učenec spozna, po kateri poti priti do informacij, kako reševati probleme, kako preizkusiti predpostavke, kakšna je prednost sodelovanja, katere spretnosti so pomembne, kako reševati konflikte, kako obvladati sebe, kako druge. Nujno je, da učencu omogočimo izkustveno učenje. Iz lastne izkušnje se naučimo največ. S programom Mladinske delavnice skušamo vplivati na izboljšanje odnosov in rasti socialne kompetence razvijajoče se mladine (več v Maksimovič, 1991).

Program dela z učenci, ki so bili identificirani za nadarjene

Zaradi občasnega izvajanja v bolj homogene skupine so pred te učence postavljene višje zahteve in hitrejši učni tempo. To ugodno vpliva na razvoj njihove samoopodobe, krepi se notranja motivacija (radovednost, tekmovalnost, širjenje interesov) in ugodno vpliva na socializacijo. Osebnostni razvoj gradimo na močnih področjih (v skladu z individualiziranim programom posameznega nadarjenega učenca).

Program dela z učenci v oddelku

Intervencije socialnega pedagoga na področju dela z učenci v oddelku se nanašajo na različne treninge socialnih veščin, kjer imajo učenci možnost sprostiti svoja čustva, sposobnosti in domišljijo.

Primer intervencije – faze:

- Ugotavljanje klime v oddelku (vprašalnik Razredno okolje, Zabukovec, 1998). Uporabimo obe obliki (obstoječa in zelena klima) pri učencih in pri učitelju.
- Posredovanje povratnih informacij.
- Refleksija in diskusija (usmerjena na neskladja med obstoječim in zelenim stanjem, med učenci in učiteljem) – oblikujejo se smernice za delo naslednjega srečanja.
- Intervencija. Oblikovanje strategije delovanja s ciljem spreminjanja razredne klime.
- Izvajanje izdelane strategije delovanja v prihodnje – program spreminjanja razredne klime (socialne igre, mini delavnice).
- Ugotavljanje razredne klime po intervenciji. Po določenem času izvajanja intervencij ponovno izmerimo razredno klimo (uporabimo isti vprašalnik).

Interaktivne vaje, socialne igre

Uporaba socialnih iger:

- opazovanje in analiza odnosov v oddelku,
- izdelava izvedbenega načrta (cilj, kraj, čas, skupina, izbor iger, izvajalec),
- izvajanje in analiza dogajanja med igrami.

Za ugotavljanje odnosov med sošolci, priljubljenosti nadarjenega učenca med ostalimi učenci v oddelku lahko izdelamo tudi sociogram in na podlagi rezultatov sociograma uporabimo pri delu z učenci oddelka tiste socialne igre, ki bi omogočile boljše vzpostavljanje sodelovalnih (konjuktivnih) odnosov s sošolci in s tem boljše socialno vključevanje nadarjenega učenca v skupino (priljubljenost med sošolci, navezovanje stikov z drugimi, prijateljski odnosi).

Sprostitutvene vaje

Telesne vaje naj največkrat sledijo začetnemu pogovoru (različne oblike gibanja, ritem, pantomima, posnemanje živali...). Naj bodo kratke in zabavne. Zahtevajo prilagajanje sebi, drugim, nalogi. Temu sledi pomanjkljivo zaznavanje drugih ter neustrezno odzivanje nanje. Telesnim vajam naj bi sledile vaje za umirjanje, sprostitvev, razvijanje pozornosti (poslušanje zvokov z zaprtimi očmi, razvijanje notranjih predstav, domišljajska potovanja, vodena vizualizacija, spremljanje dihanja, masaža). Sprostitutvene vaje učencem pomagajo, da zberejo svoje moči. Učence je potrebno učiti, da so do svojih telesnih impulzov pozorni in občutljivi. Uživajo naj v ustvarjalnosti telesnega izražanja. V šoli jih učimo rigidnih, napetih vzorcev reagiranja. Napetosti, krči, funkcijske motnje se pri učencih spontano razrešijo, če se znajo sprostiti in imajo zaupanje vase. Naučiti se morajo, da lahko sami nekaj

storijo za svoje dobro počutje. Sprostitutvene vaje so istočasno vaje koncentracije, samoobvladovanja in dostop do rezervoarja ustvarjalnosti.

5. Zaključek

Nadarjeni učenci niso homogena skupina, temveč se med seboj razlikujejo. Skrbeti je treba tako za njihov intelektualni kot za socialni in emocionalni razvoj, saj so velikokrat prikrajšani ravno na socialnem-emocionalnem področju. Za učenčev uspešnost je pomembna ugodna klima v oddelku, ki jo lahko dosežemo z izvajanjem različnih interaktivnih vaj oz. socialnih iger – z učenjem socialnih veščin. Igre vlog oziroma interaktivne vaje so vsebinsko metodičen pripomoček za skupinsko delo, ki je usmerjen v socialno interakcijo in socialno učenje.

V prispevku je poudarjen pomen učenja socialnih veščin, saj je poleg akademskega znanja pomembno tudi socialno učenje, ki pripomore k uspešnemu socialnemu vključevanju oz. inkluziji tako nadarjenim učencem kot njegovim sošolcem v oddelku. Bistvenega pomena pri uveljavljanju nadarjenosti sta motivacija in okolje, saj nespodbudno okolje in neprepoznana nadarjenost lahko pahmeta učenca v osamo. Učenec, ki pogosto kaže nemirnost in zahtevnost, je lahko zelo moteč za svojo okolico in lahko se zgodi, da ga začnejo vrstniki odklanjati, učiteljem pa povzroča probleme in težave, ker jim s tem moti načrtovano vzgojno-izobraževalno delo. Če je učenec sprejet, njegove potrebe zadovoljene in če je motiviran, da bi bil uspešen pri učenju, bo zbral v sebi dovolj moči, da bo svojo nadarjenost še naprej razvijal.

Za obravnavanje nadarjenih smo pozornost namenili pomoči pri socialnemu vključevanju in posebni skrbi za oblikovanje osebnostnih kvalitete, kot so sodelovanje in odgovornost. Poleg programa dela z nadarjenimi učenci skupaj z njihovimi sošolci je priporočljivo tudi občasno vključevanje nadarjenih v posebne programe v homogeniziranih skupinah, kjer lahko uveljavljajo svoje izjemne sposobnosti in se primerjajo s sebi enakimi. Med nadarjenimi učenci so velike interindividualne razlike, zaradi česar je treba za vsakega izjemnega oz. posebej nadarjenega učenca pripraviti individualiziran program.

LITERATURA

1. Adlešič, I.: Samopodoba, razredna klima in socialni položaj "izbrane skupine učencev", Šolsko svetovalno delo, let. 6, 2001, št. 1/2, str. 23-31.
2. Blažič, M.: Razvoj teorije nadarjenosti in refleksija v praksi, Pedagoška obzorja, št. 2, 2001, str. 3-11.
3. Cvetković Lay, J.: Ja hoću i mogu više, Alinea, Zagreb, 1995.
4. Dobnik, B.: Identifikacija in delo z nadarjenimi učenci – sodelovanje učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev, v: Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1998, str. 101-120.

5. Fraser, B.J.: Developments and changes in the study of Learning environments: Looking back, sideways, and forward, v: H.C. Waxman and C.D. Ellet (ur.): The study of Learning Environments, Vol. 5, Houston,: College of Education, University of Houston, Texas, 1992.
6. Fraser, B.J., Fisher, D.L.: Assessing and Researching the Classroom Environment, v: D.L. Fisher (ur.): The study of learning environment, Vol. 8, Science and mathematics education centre Curtin University of technology 1994.
7. George, D.: Nadarjeni otrok kot izziv, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1997.
8. Kobolt, A.: Interaktivna vzgoja kot eden izmed metodičnih pristopov v skupinskem delu z mladostniki, Pedagoška obzorja, št. 19/20, 1992, str. 42-49.
9. Kobolt, A.: Ne uči me, pusti me, da se učim, Priročnik o interaktivnih vajah za učitelje in vzgojitelje, samozaložba, Ljubljana, 1992a.
10. Kobolt, A.: Teoretične osnove socialno pedagoških intervencij, 2. del, Socialna pedagogika, št. 2, 1997, str. 5-23.
11. Makarovič, J. (2002). Nadarjenost v psihološkem in družbenem kontekstu, Pedagoška obzorja, št. 2, 2002, str. 3-11.
12. Maksimovič, Z.: Mladinska delavnica: psihološki primarno- preventivni program, namenjen mladostnikom zgodnjega obdobja, Sekcija za preventivno delo pri Društvu psihologov Slovenije, Ljubljana, 1991.
13. Mc Grath, H., Francey S.: Prijazni učenci, prijazni razredi, Učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1996.
14. Moenks, F.J., Ypenburg, I.H.: Unser Kind ist hochbegabt, Reinhardt, Muenchen, 2000.
15. Nastran Ule, M.: Temelji socialne psihologije 2, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana, 1997.
16. Peček, M.: Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja, Socialna pedagogika, 3 (4), 1999, str. 357-376.
17. Shavinina, L.: The Personality Trait Approach in the Psychology of Giftedness, v: European Journal for High Ability, 6, 1994, str. 27-37.
18. Stern, W.: Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose, v: Petersen, P. (Hrsg.): Der Aufstieg der Begabten, Teubner, Leipzig, 1916, str. 105-120.
19. Strmčnik, F.: Pedagoški vidik spodbujanja dela nadarjenih učencev, v: Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo, Zavod R Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1998, str. 11-31.
20. Valenčič Zuljan, M.: Kognitivno-konstruktivistični model pouka pouka in nadarjeni učenci, Pedagoška obzorja, št. 3/4, 2002, str. 3-12.
21. Virk Rode, J. in Belak Ožbolt, J.: Socialne igre v osnovni šoli, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1998.
22. Vopel, K.: Interakcijske vaje, I do IV del, Center za socialno delo, Piran, 1991, 1996.

Družbeni vidiki izobraževanja odraslih za potrebe sodobnih tehnologij

Strokovni članek

UDK 374.7:004

DESKRIPTORJI: internet, izobraževanje odraslih, sodobna tehnologija, informacijska družba, permanentno izobraževanje

POVZETEK – Z vlogo in vplivom sodobnih informacijskih tehnologij pri izobraževanju odraslih bi se morali intenzivneje ukvarjati strokovnjaki s sodobnimi interdisciplinarnimi znanji, veščinami in izkušnjami pri delu z ljudmi. Zavedamo se, da z vključevanjem v Evropsko unijo širimo krog delovne sile, kapitala in znanja. V prispevku sta prikazana vloga in vpliv interneta – sodobnega informacijskega medija, ki vpliva na razvoj posameznika. Vsa sodobna informacijska tehnologija s svojim širokim spektrom delovanja prav tako vpliva na izobraževanje odraslih. V prispevku najprej opredelimo vzgojo in izobraževanje odraslih, preučimo in analiziramo vlogo in vpliv sodobnih informacijskih tehnologij – posebej interneta – na izobraževanje odraslih. V analizi podamo ugotovitve in učinke, ki jih ima internet na življenje in izobraževanje odraslih. Iz tega sledi povezanost sodobnih informacijskih tehnologij in izobraževanja odraslih. Opredelimo pa tudi kritične dejavnike razvoja interneta pri izobraževanju odraslih. Pridobljeni podatki kažejo, da ima internet močan vpliv na področje izobraževanja in usposabljanja tako mladih kakor tudi odraslih in na razvoj novih storitev.

1. Uvod

Novo tisočletje nam prinaša novo družbeno obliko – informacijsko družbo. Pojmi, kot so elektronsko poslovanje, videokonference, globalizacija ali Microsoft, so postali že del našega vsakdana. Za informacijsko družbo je značilno, da temelji na informacijski infrastrukturi, ki je sestavljena iz terminalske opreme, telekomunikacijskih omrežij, storitev in vsebine, ki jih telekomunikacijska omrežja ponujajo.

Professional paper

UDC 374.7:004

DESCRIPTORS: internet, adult education, modern technology, information society, permanent education

ABSTRACT – The role and influence of modern information technologies in adult education should be dealt with more intensively by the experts having modern interdisciplinary knowledge, skills and experiences in working with people. We are aware that by entering the European Union the circle of working force, capital and knowledge extends. In this article we present the role and impacts of the internet, a modern information media, on the development of an individual. All the modern information technology with its wide spectre of operations also influences on the adult education. In the article we first define the upbringing and adult education, we research and analyse the role and influence of modern information technologies, especially the internet, on adult education. Then follows the connection between modern information technologies and adult education. We also define critical factors of the internet development in adult education. The gathered data show that the internet has a strong impact on education and training of young people, as well as the adults, and on the development of new services.

Tvorijo jo ljudje, ki ustvarjajo, oblikujejo in uporabljajo informacije, razvijajo nove aplikacije in storitve ter s to infrastrukturo upravljajo. Internet se nam predstavlja kot informacijska "superavtocesta", ki odpira poenotenje treh vodilnih sektorjev: telekomunikacij, medijev ter informacijskih tehnologij. Steber gospodarskih in družbenih sprememb nam torej predstavlja prav internet. Nastanek interneta sega v daljno leto 1969, ko je skupina znanstvenikov in raziskovalcev pod finančno taktirko ameriškega obrambnega ministrstva prvič povezala (takrat še precej nerazvite) računalnike med seboj in tako oblikovala prvo računalniško omrežje. Dve desetletji je do interneta lahko dostopal le izbran krog ljudi iz akademske in raziskovalne sfere. V tem času so razvijali vedno nove, boljše standardizarne načine za prenos podatkov po novem omrežju.

Največji uspehi interneta so se pojavili z njegovo komercializacijo v začetku devetdesetih let. Pojavljalo se je vedno več komercialnih ponudnikov dostopa do interneta, ki so omogočili, da si je lahko vsakdo kupil svoj račun na sistemu, ne da bi zato moral delati na kakšnem raziskovalnem inštitutu ali vladni ustanovi. Akademske, torej državne interese so nadomestili finančni interesi svetovnih podjetnikov. Danes je internet dostopen vsem: kdorkoli se na internetu lahko uči, si dopisuje ali oglašuje. Internet je postal tudi pravi poslovni fenomen.

Poleg interneta, ki služi komercialnim namenom, ima skoraj vsaka država v lasti tudi svoje akademsko in raziskovalno omrežje. Namen tovrstnih omrežij je nadaljevanje razvoja interneta kot medija za raziskovalno-razvojne namene. Univerze, šole, državna uprava, raziskovalni inštituti, razvojni oddelki, knjižnice in druge organizacije s področja kulture, izobraževanja, raziskovanja in razvoja praviloma morajo razpolagati z zmogljivim omrežjem, ki jim omogoča kakovostno delo za skupni cilj, to je napredek.

2. Vpliv sodobnih tehnologij na družbo

Ugotovili smo že, da smo danes priča tako gospodarskim kot tudi družbenim svetovnim spremembam. Gospodarske spremembe povezujemo predvsem s pojmom globalizacije, le-te pa bistveno vplivajo na spremembo družbene oblike življenja, ki jo poimenujemo informacijska družba.

Hitrost in kakovost informacij postajata odločujoča dejavnika za uspešno poslovanje podjetij. Pretvarjanje digitalnih informacij v gospodarsko in družbeno vrednost nam torej predstavlja osnovo nove dobe. Digitalna oziroma informacijsko-telekomunikacijska tehnologija omogoča cenejši in lažji dostop do informacij, njihovo obdelavo, hranjenje in prenos. Tako lahko pričakujemo pretrese na področjih zaposlovanja, izobraževanja, socialne politike in seveda ekonomskega razvoja nasploh. Izjemne poslovne uspehe dosegajo številna podjetja znotraj storitvenega sektorja (kot npr. letalske družbe), ki so med prvimi začela uporabljati

internet. Vsekakor pa nam od revolucije osebnega računalnika naprej računalništvo predstavlja gospodarsko daleč najuspešnejše področje. Razvite države so že v začetku sedemdesetih let pričele pospešeno vlagati v sektor strojne, programske in omrežne računalniške opreme – torej v informacijsko tehnologijo.

Ko govorimo o informacijski družbi, moramo vedeti, da so tudi najrazvitejše države šele na stopnji prehoda iz industrijske dobe.

Stopnjo razvoja informacijske družbe lahko opišemo z naslednjimi dejavniki:

- s stopnjo uporabe sredstev infrastrukture in storitev v povezavi z dodano vrednostjo in zaposlovanjem,
- z višino in strukturo bruto domačega narodnega proizvoda, globalizacijo in mednarodno izmenjavo dobrin in storitev,
- s samozaznavo družbe.

Rezultati raziskave, ki je proučevala strukturo uporabnikov interneta glede pogostosti uporabe (vir: RIS, 2003), temeljijo na telefonskih anketah CATI centra. Anketiranih je bilo 3000 ljudi (n=3000). Podatki kažejo, da 40% ljudi interneta ni še nikoli uporabljalo, 14% ga uporablja večkrat dnevno, prav tako 14% ljudi ga uporablja tedensko. Dobra desetina (12%) ljudi internet uporablja vsak dan in 3 odstotki ljudi so ga uporabili v zadnjih treh mesecih. Med osebami, ki v gospodinjstvu nimajo telefona, pa je uporaba interneta sicer približno trikrat manjša, ker pa je pokritost s telefoni okoli 90 odstotkov.

Raziskava se omejujejo na dostop do interneta preko osebnega računalnika in ne predvidevajo radikalnejših tehnoloških sprememb. Večji preobrati v mobilnem – pa tudi pri drugih dostopih do interneta – lahko v nekaj letih dosežejo, da se uporaba interneta povsem približa mobilni telefoniji ali celo televiziji. Če se bo Slovenija še naprej gibala po optimističnem scenariju, bo v juniju 2003 že 740.000 aktivnih uporabnikov interneta, junija leta 2006 pa več kot 1.2 mio uporabnikov interneta in ne samo 960.000 kot je bilo predvideno leta 2001 (RIS, 2003).

Proces, ki se je začel, je več kakor le računalniško izmenjevanje podatkov in elektronsko poslovanje. Globalizacija poslovanja je rezultat razvoja informacijske tehnologije in transporta. Informacijska tehnologija je odpravila nujnost osebne prisotnosti pri poslovanju in skrajšala poslovni cikel. Gospodarstvo in nacionalna kultura se v globalnem svetu ne srečujeta le s sosedi, temveč s celotnim svetom. Posledica je tekmovalnost, ki se sicer izraža s komercializacijo kulture.

2.1. Vloga znanja v sodobnih tehnologijah

V informacijski družbi predstavlja znanje gospodarski potencial posamezne države, s katerim razpolaga in trguje. Hitre spremembe in razvoj vplivajo na potrebe po pridobivanju novih znanj in veščin tudi izven uradnega izobraževalnega sistema skozi celotno življenjsko obdobje. Spremembe vplivajo na vsa področja našega življenja in dela, zato se jim moramo sprti prilagajati in vedno znova

pridobivati nova znanja. V svetu, ki se spreminja iz dneva v dan, v katerem sta internet in sodobna tehnologija v trenutku, ko sta lansirana na trg, že zastarela, je nujno potrebno, da posamezniki sledijo tem spremembam in novim okoliščinam. To lahko dosežejo z vseživljenjskim učenjem, ki je s sodobnimi tehnologijami in internetom postalo lažje in enostavnejše, kot je bilo kdaj koli prej. Ljudje smo soočeni z dejstvom izobraževanja skozi celotno življenjsko obdobje. Tudi, če se ne vpišemo v izobraževalni tečaj in ne beremo učbenikov, se še vedno z vsakim novim izkustvom učimo vsak dan. Z uporabo interneta se precej lažje dokoplujemo do različnih informacij, saj lahko internet predstavlja multimedijsko orodje. Obstaja pa problem preobilice informacij, zaradi katere se posamezniki pogosto "izgubijo" med nepomembnimi podatki in komercialnim oglaševanjem, kar ne doprinaša k povečevanju znanja, ampak prispeva k temu, da posameznik ne more pridobiti želenih informacij. Tudi EU poudarja pomen vseživljenjskega učenja za doseganje potrebnega znanja za osebni razvoj in za aktivno sodelovanje v moderni družbi in novih tehnologijah. Evropska komisija je z Memorandumom o vseživljenjskem učenju oktobra 2000 postavila šest glavnih ciljev:

1. omogočanje ljudem doseganje veščin, potrebnih za sodelovanje v družbi, osnovani na znanju;
2. vidno dvigniti stopnjo investiranja v človeške vire;
3. razvijati učinkovite metode za vseživljenjsko učenje s spodbujanjem inovacij v izobraževanju;
4. povečati ugled izobraževanja;
5. vsakomur zagotoviti enostaven dostop do kvalitetnih informacij in svetovanja glede izobraževalnih možnosti ter
6. kar se da tesno povezati priložnosti vseživljenjskega učenja s potrebami ljudi.

Tudi Slovenija si mora prizadevati k podobnim ciljem, če želi biti enakopravna članica Evropske unije. Izobraževanje je eno najpomembnejših poglavij vsake države, ker je za delovanje informacijske družbe nujno, da ima dovolj primerno izobraženih strokovnjakov. Problem Slovenije se kaže v tako imenovanem "begu možganov". To ni slučajno, ker je temelj sodobnega razvoja potreba po znanju: moderna tehnologija, napredni demokratični družbeni odnosi, ki aktivirajo ljudi, učinkovita organizacija in zato vsepovsod veliko povpraševanje po strokovnjakih. Le-ti se pretežno selijo iz manj v bolj razvite družbe. Strokovnjake spodbujajo k migracijam možnosti napredovanja, specializacije, nadaljnja izpopolnjevanja, sodelovanje z ustreznim krogom. Premalo se zavedamo, da če ne bomo nudili domačemu izobraževanemu kadru vsega naštetega, bodo to poiskali v tujini. Seveda na našo škodo.

Glavni cilji na poti k učeči se slovenski družbi so:

- razviti evropski sistem akreditacije pridobljenih diplom in veščin ter spodbujanje pridobivanja novih znanj,
- zblížati šolski in poslovni sektor,

- marginalnim skupinam mladih ponuditi priložnost za izobraževanje (reintegracija v družbo socialno izključenih mladih ljudi),
- spodbujati večjezičnost, kar je osnovni pogoj učeče se družbe (vsak član EU naj bi obvladal vsaj tri jezike EU),
- enačiti investicije v kapital izobraževanja ter investiranje v izobraževanje (White paper on education).

Razvoj gospodarstva temelji na izkoriščanju znanja, visoki stopnji dodane vrednosti in prilagodljivosti. V globalnem trgu se bodo odpirali vedno novi poklici posameznikom, ki bodo to želeli. Vse, kar za to potrebujejo, je znanje, elektronski način poslovanja in trgovanja, naklonjeno poslovno okolje ter kakovostno in poceni telekomunikacijsko infrastrukturo. V času, ko se industrijska proizvodnja prilagaja z zniževanjem stroškov in odpuščanjem delavcev, padanjem cen in številni konkurenci, se na področju ponudbe storitev, znanja in izobraževanja odpirajo nove poslovne priložnosti in delovna mesta. Strogo hierarhično urejene organizacije, z natančno opredeljenimi delovnimi mesti in nalogami, bodo nadomestile projektne skupine, ki bodo vključevale posameznike, usposobljene tako za samostojno kot za skupinsko delo.

Vzgoja in izobraževanje je vseživljenjski proces, ki zajema predšolske in šolske otroke, mladostnike ter odrasle ljudi različnih starosti. Vključenost odraslega človeka v vzgojo in izobraževanje oz. vseživljenjsko izobraževanje odraslih pomeni spremembo celotne vzgoje in izobraževanja. Tako postaja izobraževanje odraslih vse bolj način življenja in ne le, kot pogostokrat mislimo, priprava nanj. Spreminjati se prične tudi vsebinska in časovna razporeditev učenja in novih vsebin ter razumevanje pomena izobraževanja odraslih za delo in prosti čas. In nenazadnje se tesneje povezuje tudi izobraževanje mladine in odraslih. Vse pomembnejše postaja razvijanje sposobnosti in pripravljenosti za samostojno učenje in izobraževanje skozi vse življenje.

2.2. Izobraževanje odraslih za potrebe sodobnih tehnologij

Čas, v katerem dandanes živimo, je zaznamovan z izredno hitrimi spremembami in tehnološkim razvojem, in to na vseh področjih. Podjetja so postavljena pred dejstvo, da bodo morala za svoj obstoj sprejeti številne novosti in tako sprejeti izziv, ki se jim ponuja. Tudi ljudje smo deležni velikih sprememb in tudi mi se tako kot organizacije srečujemo s problemi, ki imajo skupni imenovalec: boj za obstanek in večanje konkurenčnosti; le-to pa bomo kot posameznik sposobni doseči le, če bomo pripravljene investirati v znanje in pri tem preskočiti dve veliki oviri, ki se dandanes pojavljata: čas in denar.

Pričakovano ima internet največji vpliv na razvoj novih storitev, zato smo z analizo storitev interneta in ostalih telekomunikacij prišli do rezultata – modela medsebojne povezanosti razvoja interneta in telekomunikacijskega prometa.

Izobraževanje je eno izmed temeljnih področij družbenega življenja, ki v družbi izpolnjuje predvsem naslednje naloge:

- preko izobraževanja se prenaša družbeno izročilo,
- izobraževanje oblikuje in pripravlja posameznika za življenje,
- izobraževanje je nosilec družbenih sprememb,
- izobraževanje je nosilec novega, saj omogoča nastanek novih spoznanj.

V preteklosti sta se pojma izobraževanje in vzgajanje najpogosteje obravnavala kot nekakšna priprava za življenje, medtem ko danes vse pogosteje označujemo izobraževanje v mladosti predvsem kot pripravo za permanentno izobraževanje. Če obravnavamo izobraževanje z vidika splošnega pojma, se le-ta nanaša na proces posredovanja in usvajanja določenega znanja. Izobraževanje uvrščamo med tri osnovne pedagoške pojme: izobraževanje, vzgajanje in pouk. Izobraževanje je pogoj in hkrati posledica celotnega družbenega razvoja. Potrebe po izobraževanju oblikujejo razvojne potrebe družbe, v kateri prevladuje sodobna informacijska tehnologija. Izobrazba in znanje, ki se nanašata na sodobno tehnologijo in internet, postajata iz dneva v dan pomembnejša vira bogastva in ekonomske moči razvitih držav. Vse večje potrebe po izobraževanju izhajajo iz razvojnih potreb družbenih dejavnosti ter potreb in interesov posameznikov.

Čeprav govorimo o družbi, državi in gospodarstvu, ima v informacijski družbi najpomembnejšo vlogo posameznik. Ponuja se nam razmišljanje o tem, da ne bo več hierarhije, šefov, da se bo potrebni učiti in izobraževati celo življenje in odločati o zadevah, ki so danes prepuščene le izvoljenim posameznikom. Strah pred takšnimi spremembami bo utemeljen, dokler nam ne bo ponujena jasna vizija prihodnosti. Ljudje se že danes soočajo z zmanjšanjem števila delovnih mest, saj industrijska družba svojih težav namreč ne more rešiti. Informacijska družba pa nam lahko ponuja nove dejavnosti, delovna mesta, delo na daljavo, načine, kako se lahko posameznik samostojno vključuje v širšo organizacijo in sodeluje pri razvoju širše družbe. Najrazvitejše države in tudi Slovenija so se pomembnosti prehoda v informacijsko družbo pričele zavedati že v devetdesetih letih – sprejele in podprle so široko promocijo prednosti informacijske družbe. Za primer lahko vzamemo Italijo, ki je še do pred nekaj let do informatizacije nastopala zelo konzervativno. Vlada pa je kmalu ugotovila, da se marsikateri problemi, kot so kulturne razlike, zaostal proizvodni sektor in visoke telefonske tarife, lahko rešijo strateško. Tudi ostale države članice Evropske unije široko promovirajo prednosti informacijske družbe, saj z različnimi olajšavami in ukinjanjem monopolov pospešeno podpirajo razvoj telekomunikacijsko-informacijskega sektorja. Digitalne tehnologije pa so naklonjene tudi Evropi, saj je Evropa vodilna sila v prodaji mobilne telefonije (eEurope, 2000). Uporaba interneta pa raste razmeroma počasi. Telekomunikacijske in informacijske industrije se danes zbližujejo, tako da lahko Evropska unija izkoristi svoje prednosti. Produkcija vsebin na internetu bo morala temeljiti na raznolikosti kulturne in jezikovne dediščine, kar zagotovo predstavlja problem v primerjavi z Združenimi državami Amerike.

3. Slovenska pot v sodobno informacijsko družbo

Slovenska pot v informacijsko družbo je opredeljena z okolico in preteklostjo. Slovensko gospodarstvo je v svetovnem merilu relativno majhno, zato sta moč in vpliv gospodarstva na dogajanja v okolici zanemarljiva. Zato pa bo toliko bolj okolica odločala o tem, kakšno bo slovensko gospodarstvo v prihodnje. Poleg dogajanj v Evropski skupnosti, bo slovensko pot v informacijsko družbo zaznamovala tudi preteklost. Desetletja napačno vrednotenih ekonomskih kategorij so povzročila nekonkurenčnost gospodarstva v primerjavi s tradicionalno tržnimi gospodarstvi. Po osamosvojitvi je Slovenija s prehodom na tržni sistem, z zmanjšanjem inflacije, s konvertibilnim in stabilnim tolarjem in z visokimi deviznimi rezervami dosegla relativno dobre gospodarske rezultate, vendar za dohitevanje razvitega sveta ti uspehi ne bodo zadostovali. Struktura slovenskega gospodarstva, ki je ob osamosvojitvi odražala dolgoletno plansko usmeritev, je izrazito neugodna za prehod v sodobno informacijsko družbo. Najbolj izpostavljene so delovno intenzivne gospodarske panoge, ki zaradi pomanjkanja investicij v modernizacijo in razvoj, trpijo zaradi nizke produktivnosti in nekonkurenčnosti. Glede vlaganja v informacijsko tehnologijo je po našem mnenju edini primerljivi podatek, koliko denarja, vloženega v to področje, gre na prebivalca. Slovenija je v letu 2002 vložila v področje informacijske tehnologije 510 milijonov evrov. Skrb vzbujajoče je dejstvo, da smo med kandidatkami na prvem mestu po vlaganju na prebivalca, ko pa gledamo odstotek BDP-ja pa se ta vrstni red spremeni. Za nami so tako le še Bolgarija, Litva, Romunija in Poljska. Primerjava z državami EU pa je še veliko bolj črna.

Tabela: Prikaz vlaganj v področje informacijske tehnologije v letu 2002 (vir: European Information Technology Observatory)

Država	Poraba za informacijsko tehnologijo (v milijonih evrov)	Delež v%	Odstotek BDP	Poraba na prebivalca (v evrih)
Bolgarija	313	2,7	2,1	37
Češka	2602	22,5	4,0	252
Estonija	243	2,1	3,8	162
Madžarska	1910	16,5	3,2	187
Latvija	233	2,0	2,6	97
Litva	261	2,3	1,8	71
Poljska	4093	35,4	2,1	106
Romunija	680	5,9	1,5	30
Slovenija	510	4,4	2,4	257

Slovenijo lahko na eni strani primerjamo z državami EU, katerim se želimo pridružiti, ter na drugi strani z državami, ki so, tako kot mi, pred kratkim vstopile v Evropsko unijo. Splošno sprejetih meril stopnje razvoja informacijske družbe ni, vendar pa lahko predvidevamo, da stopnja uporabe informacijske opreme ter stopnja investicij v raziskave in razvoj v veliki meri kažejo na resnost odločitve določenega okolja o prehodu v informacijsko družbo. Slovenija za povprečjem držav Evropske unije zaostaja tako na področju investicij in razvoj kot na področju uporabe informacijske tehnologije na prebivalca. Pri tem ni nepomembno dejstvo, da nekatere najrazvitejše evropske države presegajo splošno povprečje, tako da je zaostanek za njimi še večji (Forum za informacijsko družbo, 1999, str. 20). Tako Gospodarska zbornica Slovenije ugotavlja, da je stroka poskrbela za primerno opremljenost največjih gospodarskih podjetij in sistemov, ki so tako tehnično kot kadrovsko primerno usposobljena za samostojen razvoj. Državna uprava je podprla uvajanje pouka informatike v osnovne šole in podprla širitev uporabe interneta z brezplačnim dostopom. Državna uprava je obenem največji uporabnik informacijske tehnologije in sodobnih komunikacij v državi (Forum za informacijsko družbo, 1999, str. 23-24). Slovenija se aktivno vključuje v graditev evropske informacijske infrastrukture (EII) s ciljem zagotavljanja interesov uporabnikov telekomunikacijskih storitev in aktivne vloge Slovenije pri vključevanju v globalne telekomunikacijske tokove. To bo omogočilo večjo konkurenčno sposobnost gospodarstva in povečalo dohodek od telekomunikacij. Glede na geografsko lego ima Slovenija odlične možnosti za trženje tranzitnih telekomunikacijskih storitev – predpogoj za to je skladnost s širokopasovno telekomunikacijsko infrastrukturo Evrope. Za zagotovitev aktivne vloge v zahtevanem mednarodnem okolju telekomunikacij pa je nujna sinergija vseh akterjev Slovenije (Nacionalni program razvoja telekomunikacij, 2000). Telekom Slovenije, ki je bil do sedaj v večinski lasti države in s svojo ponudbo obvladuje večino omrežja in storitev v državi, naj bi skladno s sprejeto zakonodajo odpiral trg telekomunikacij in se pripravljal na prihod novih ponudnikov. Trenutno komercialni ponudniki, ki nastajajo z razvojem interneta skoraj izključno z domačim kapitalom, obvladujejo trg telekomunikacijskih storitev, vendar pa sta njihova moč in vpliv sorazmerna vloženemu kapitalu. Nemogoče je pričakovati, da bodo Telekomu Slovenije kadarkoli konkurirali (Forum za informacijsko družbo, 1999, str. 24). Za ustvarjanje konkurenčnih razmer na domačem trgu bo tako treba poleg zakonske osnove zagotoviti tudi take pogoje, ki bodo spodbudili vsaj enega tujega konkurenčnega ponudnika za investicije v Sloveniji. Trenutno Slovenija šele gradi svoje telekomunikacijsko omrežje. V Sloveniji je že postavljenih nekaj omrežij s kabelsko televizijo, svoji visoko zmogljivi omrežji pa imajo tudi elektrogospodarstvo in železnice ter država. Telekom svoje omrežje sicer izboljšuje, vendar pa potrebe že danes presegajo ponudbo. Poleg tega gospodarstvo potrebuje zanesljivejše, varnejše in hitrejša omrežja, kar lahko dobi le z zagotovljenim optičnim priključkom za vsako podjetje. Visoko zmogljivo in cenovno dostopno infrastrukturo za prenos podatkov potrebujejo predvsem novo nastajajoča podjetja, katerih poslovanje temelji na izmenjavi podatkov preko

interneta. Ob tem bi bilo vredno omeniti še problem, da se v Sloveniji kronično srečujemo s pomanjkanjem ustrezne delovne sile na področju novih tehnologij. Tuji strokovnjaki ne kažejo interesa za delo pri nas, kar gre pripisati tudi zahtevni in dolgotrajni slovenski zakonodaji na področju zaposlovanja tuje delovne sile. Za razvoj interneta se nam ni treba bati, saj predstavlja temelj za nadaljnji razvoj tako poslovnega kot družbenega življenja. Čeprav zaenkrat velja, da se bo (vsaj v bližnji prihodnosti) internet še naprej razvijal preko klasičnega telefonskega omrežja, pa ne smemo zanemarjati širjenja novih tehnologij. Trenutne razmere še poslabšuje dejstvo, da so podjetja v razvitih državah sprejela sodobno tehnološko revolucijo in izrabljajo priložnosti, ki jih nudi informacijska družba za dvig lastne konkurenčnosti in uspešnejšega nastopa na trgu z izdelki in storitvami, ki temeljijo na visokem deležu uporabljenega znanja. S tem dosegajo višjo dodano vrednost, dobiček ter kakovost izdelkov in storitev, kar jim omogoča dodatne investicije in konkurenčno prednost (Forum za informacijsko družbo, 1999, str. 27). Slovensko gospodarstvo naj bi se po številu dostopov gospodarskih subjektov na internet uvrščalo med razvita gospodarstva, vendar je struktura storitev omejena zgolj na določena področja, kot so pridobivanje poslovnih informacij, komuniciranje s partnerji, raziskovanje in izobraževanje, področja uporabe interneta pa so skržena na ozek krog področij kot so predstavitve, oglaševanje, plačilni promet (Forum za informacijsko družbo, 1999, str. 27).

4. Vpliv izobraževanja in pridobljenega znanja na razvoj interneta v Sloveniji

Slovenija na področju znanosti in eksperimentalnega razvoja institucionalno sledi usmeritvam Evropske unije. Ministrstva s področij izobraževanja, znanosti in tehnologije posebej podpirajo raziskave, ki so v funkciji pospešenega tehnološkega razvoja in s tem tudi tehnologij informacijske družbe. Poudarek je na mednarodnem sodelovanju in vključevanju v t.i. Peti okvirni program Evropske unije ter druge razvojne programe. Pri tem naj bi se posvečalo vse večjo pozornost in vse več sredstev netehnološkim vidikom informacijske družbe, ki so pogoj za ohranitev narodne identitete (MŠZŠ, 2001).

Slovenski izobraževalni sistem je del evropskega, ki se je razvijal in izpopolnjeval skozi stoletja. Zato ima še vedno vse odlike tega sistema – predvsem širino izobrazbe in obseg znanja. Soočamo pa se s primanjkljajem visoko izobraženih kadrov. Temu primerno imamo Slovenci precej nižjo povprečno splošno izobrazbo. Slovenski izobraževalni sistem je sicer že začel z ustvarjanjem pogojev za izvajanje ustreznih aktivnosti. Bili smo med prvimi državami na svetu, ki smo pričeli z uvajanjem računalništva v osnovne šole in nadaljnje stopnje. Danes so šole sicer opremljene z računalniško opremo, vendar je le-ta običajno že zastarela; šolarji in študenti imajo tudi možnost brezplačnega dostopa do interneta, vendar učitelji niso

povsem usposobljeni za to vrsto učenja. Hitre spremembe na področju informatike, komunikacije in organizacije poslovanja že danes zahtevajo pridobivanje novih znanj, ki jih je praktično nemogoče uvrstiti v slovenski izobraževalni program. Pojem kontinuiranega izobraževanja v informatiki ni nič novega, zato so specializirane izobraževalne ustanove še kako potrebne. Te ustanove učijo uporabljati nova razvojna orodja, nove tehnike dela, pokažejo pa tudi nova področja udejstvovanja. Pri tem ne smemo pozabiti na stalno usposabljanje uporabnikov. Odkar so informacije postale bistvena strateška komponenta organizacij, lahko trdimo, da je vsako poslovanje tudi informacijska dejavnost, saj brez informacij ni poslovanja. Nove oblike dela in informacij torej zahtevajo tudi nove pristope k usposabljanju. V kolikor bo število priključkov na internet naraščalo in s tem bo seveda vedno več aplikacij vključevalo splošne standarde ne le pri prenosu, ampak tudi pri shranjevanju informacij in dostopu do njih, bo lahko veliko število ljudi z lahkoto profesionalcev dobilo in ovrednotilo dobljene informacije.

Pri tem je potrebno izpostaviti predvsem izobraževanje, izpopolnjevanje in usposabljanje za prihodnost v smislu, da danes ni več dovolj izobraževanje glede na trenutne potrebe in želje. V spremenljivem okolju je potrebna ofenzivna strategija tudi na področju izobraževanja kadrov za potrebe sodobnih tehnologij, zato moramo poskušati predvideti prihodnje spremembe ter s tem tudi prihodnje izobraževalne potrebe. Le s tovrstno pravočasno pripravo bomo lahko uspešni in konkurenčni, v nasprotnem primeru pa nam ostane le strategija posnemanja, ki rezultira v večnem zaostanku za konkurenti. V ta namen so potrebni plani usposabljanja ter sploh samega razvoja kadrov, ki jih lahko definiramo kot implementacijske plane, ki sledijo identifikaciji tistega, kar moramo opravljati, medtem ko je večinski delež izobraževalnih programov usmerjen v pripravo posameznikov za soočenje z bodočimi potrebami. Sami izobraževalni cilji, ki izhajajo iz razvojnih teženj organizacije, in upoštevajo andragoške in psihološke zakonitosti, posebnosti in potrebe zaposlenih ter strukturo posameznih področij znanja in znanosti, so temeljni kamen in izhodišče celotnega izobraževalnega dela v organizaciji.

Vzgojno-izobraževalni proces je temeljna družbena dejavnost, ki je usmerjena k doseganju določenega vzgojno-izobraževalnega cilja. Vzgoja je predvsem celovit in dolgotrajen proces graditve in oblikovanja človekove osebnosti, pri čemer se usmerjeno oblikuje osebnost vsakega posameznika ter se ga prilagaja zahtevam okolja, katerega vrednote naj bi sprejel. K doseganju tako opredeljenega vzgojnega smotra prispeva tudi izobraževanje odraslih, ki predstavlja dolgotrajen in načrten proces razvijanja posameznikovih znanj, sposobnosti in navad, ki mu omogočajo vključitev v družbeno življenje in delo ter oblikovanje znanstvenega pogleda na svet (Jelenc, 1991; Jereb, 1998). Smoter izobraževanja v času sodobnih tehnologij je zagotoviti mladim in odraslim podlago za razumevanje tradicij in idej, ki vplivajo na sodobno tehnološko ponudbo. V končni fazi pa je temeljni cilj izobraževanja povečanje usposobljenosti kadrov za delo, ki ga opravljajo, ter vzročno-posledično

seveda povečanje njihove učinkovitosti in uspešnosti pri delu s sodobnimi tehnologijami.

V Sloveniji danes uporablja internet 740 tisoč uporabnikov. Število uporabnikov je odvisno od količine in kakovosti slovenskih vsebin v spletu, cen računalnikov in telekomunikacijskih povezav ter predvsem od znanja posameznika, kako in na kakšen način naj uporablja internet in vso sodobno informacijsko tehnologijo. Razširjenost interneta med Slovenci je približno 40 odstotna, od teh jih več kot 30 odstotkov internet uporablja tedensko. Zanimivo je, da je pri anketiranih moč razbrati pozitiven splošen vtis glede vpliva znanja na uporabo interneta. Opaziti je tudi rahlo nezadovoljstvo uporabnikov, ki bi si želeli imeti na internetu več možnosti samoizobraževanja in izobraževanja na daljavo. Tukaj je po našem mnenju precej možnosti za uvedbo dodatnih izobraževalnih programov. Predvsem sedaj, ko na tržišče prihaja možnost uporabe kableskega širokopasovnega dostopa, kjer je Slovenija glede na evropska povprečja daleč na repu. Tudi evropska raziskava SIBIS+ kaže, da se Slovenija glede uporabe interneta uvršča v zadnjo izmed treh skupin, medtem ko je pri mobilni telefoniji sredi prve, najnaprednejše skupine. Dokaj pozitivnemu naraščanju uporabnikov pa so omenjeni uporabniki osredotočeni predvsem na to, da internet uporabljajo pri poklicnem delu, sklepanju poslov in izobraževanju. Internet torej v Sloveniji pripomore tudi k osebnotnemu razvoju posameznih uporabnikov.

5. Zaključek

Internet in sodobna informacijska tehnologija sta prav gotovo tisti stvari, o katerih se zadnje čase povsod govori in piše. Internet je dosežek devetdesetih let. Nekateri ga opisujejo kot del novega obdobja v razvoju družbe, imenovane "globalna informacijska družba". Morda je ta izraz povezan s tem, da groba razdelitev uporabnikov interneta v skupine kaže, da so to ljudje iz gospodarstva, raziskovalnih in akademskih ustanov, vladnih organizacij in vladnih ustanov (vključno z vojaškim kompleksom) in modernih organizacij; torej internet posega na izredno širok spekter družbenih dejavnosti. Ko govorimo o izobraževanju odraslih v času interneta in sodobnih informacijskih tehnologijah, se ne moremo izogniti pojmu informacijska družba, kajti današnje izobraževanje je tudi neposredno povezano z informacijsko in telekomunikacijsko tehnologijo. Živimo v tako imenovani 24-urni družbi, v kateri se lahko 24 ur na dan ukvarjamo z elektronskim bančništvom, delom na domu, nakupovanjem, zabavo, gledanjem televizije in poslušanjem radia preko interneta, druženjem s prijatelji s celega sveta in (ne nazadnje) tudi učenjem. Ljudje, ki smo del te družbe, težimo k temu, da se iz dneva v dan več informacij predstavlja v elektronski obliki. Tako razmišljanje zasledimo tudi v Modri knjigi z naslovom "Slovenija kot informacijska družba", ki poudarja, da ima informacijska družba zelo močno kulturno, ekonomsko in socialno dimenzijo. Ob prehodu v

informacijsko družbo se ljudje soočajo z izzivom vseživljenjskega izobraževanja, ki bo postalo nujno potrebno, da bi sploh preživeli v hitro spreminjajočem se svetu. Danes je socialni prostor vse manj vezan na fizični prostor, kar vodi v oddaljevanje časa od prostora. Vsi vemo, da je internet še vedno v fazi nastajanja. Njegov videz in dogajanje na njem sta povsem drugačna kakor pred petimi leti. O tem, kakšne so bile stvari v preteklosti, ni težko govoriti, veliko težje je predvideti, v katero smer se bo nagnil razvoj v prihodnosti. Seznanitev z zgodovino interneta nam odpira novo izhodišče za razmišljanje. Zanimivo se nam zdi, da se nikoli nismo obremenjevali s tem, kakšni so bili začetki interneta. Nismo poznali problemov, s katerimi so se tekom razvoja morali srečevati, poznali smo internet tak, kot ga danes poznajo vsi.

Še pred nekaj leti je veljalo, da internet "navadnim smrtnikom" pomeni bolj malo. Kljub temu, da obstaja že vsaj dve desetletji, je bil za večino ljudi le eno od računalniških omrežij, preko katerega so ameriški "hekerji" vdirali v slabo varovane računalniške sisteme velikih korporacij. Uporabne vrednosti interneta takrat ni opazil skoraj nihče.

Dandanes število uporabnikov nenehno eksponentno narašča. V primerjavi s preteklostjo je velika razlika predvsem v uporabnikih interneta. Po eni strani bi lahko rekli, da so k večji uporabi interneta mnogo pripomogli mediji, ki nas nenehno zasipavajo s podatki, ki kažejo na to, da je življenje brez interneta popolnoma nemogoče. Trend predstavlja tudi uporaba interneta v oglaševalne namene, saj vsak pospeševalec prodaje zagotovo ne bo pozabil omeniti, da si lahko na svetovnem spletu ogledate tudi domačo stran podjetja. Pomembna pridobitev zadnjih let je tudi ta, da je uporaba interneta danes veliko bolj enostavna kot pred leti, ko je bilo za uporabo interneta potrebno precej znanja s področja informatike in računalništva. Vse večje število uporabnikov interneta je v mladih generacijah. Otroci se spoznajo z računalniki že zelo zgodaj, saj ima dandanes osebni računalnik skoraj vsak. Raziskovanje interneta se za otroke začne že v vrtcu. Internet predstavlja tudi velik informacijski vir v procesu izobraževanja, in to vse od osnovne šole pa do študentskih klopi. No, vsekakor bi bilo nespametno trditi, da so informacije glavna stvar, zaradi katere mladi "brskajo" po internetu; večina jih to počne zgolj zaradi zabave in šele kasneje za potrebe poklica ali študija. Starejši uporabniki interneta, se pravi tisti "nesrečniki", ki so se dolgo časa računalnikov branili, pa so kljub temu spoznali, da brez interneta in sodobnih tehnologij ne bodo mogli shajati. Dejstvo je, da danes ni moč reči hočem – nočem, kajti tekom let je uporaba računalniških mrež in tudi storitev interneta postala nujna za podjetja, ki želijo v korak s sodobno tehnologijo, oziroma s konkurenčnimi podjetji.

Zdi se nam, da lahko zaključimo z mislijo, da je veliko uporabnikov interneta tudi v podjetjih, ki sledijo sodobnim trendom. Na večjo uporabo svetovnega spleta pa gotovo vplivajo tudi vedno nižje cene računalniške tehnologije in vse večje hitrosti prenosa informacij. Glavni razlog za poudarek na izobraževanju odraslih je tudi v prenovi izobraževanja in ob dejstvu, da je informacijska družba družba

znanja in kot taka potrebuje vedno več in vedno bolj izobražene ljudi. Ker formalno izobraževanje v tradicionalnih izobraževalnih institucijah ne more več zadostiti potrebam hitro razvijajoče se informacijske družbe, se ponuja rešitev v izobraževanju odraslih – tako na delovnem mestu kakor doma. V tem času bomo pričali tako imenovani spremembi izobraževalne paradigme, ki pomeni v kratkem to, da učitelj ni več ključni monopolist nad znanjem, ampak je znanje prisotno v globalnem omrežju. Učitelj naj bi postal vse bolj moderator izobraževalnega procesa in svetovalec izobraževancem, kako priti do pravih informacij in kako iz teh informacij kreirati novo znanje. Izobraževanci dobivajo priložnost aktivnega udeleženca izobraževalnega procesa.

LITERATURA

1. Florjančič, J. et al.: Kadri in informacijska tehnologija, Moderna organizacija, Kranj, 1987.
2. Jelenc, S.: ABC izobraževanja odraslih, Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana, 1996.
3. Jereb, J.: Teoretične osnove izobraževanja, Moderna organizacija, Kranj, 1998.
4. Jug, J.: Branje odraslih, Moderna organizacija, Kranj, 1993.
5. Jug, J.: Pripravljenost na spontano učenje kot pogoj za njegovo učinkovitost, Organizacija in kadri, številka 3/4, 1988, str. 305-312, Kranj, 1988.
6. Jug, J.: Pomankljiva usposobljenost odraslih za učinkovitejše delo s tiskanimi materiali kot zavora hitrejšemu in uspešnejšemu vključevanju v pošolsko izobraževanje, Organizacija in kadri, številka 3-4, 1987, str. 246-253, Kranj, 1987.
7. Krajnc, A.: Motivacija za izobraževanje, Delavska enotnost, Ljubljana, 1982.
8. Potokar, F.: Učne navade in vedenje študentov, Organizacija, letnik 34, številka 7, 2001, str. 455-458, Kranj, 2001.

Mag. Franci Potokar, Fakulteta za organizacijske vede Kranj.
Naslov: Kidričeva 55a, 4000 Kranj, SLO
E-mail: franci.potokar@fov.uni-mb.si

Dr. Jurij Jug, Fakulteta za organizacijske vede Kranj.
Naslov: Kidričeva 55a, 4000 Kranj, SLO

Dr. Verena Koch, Gregor Torkar

Model mikropoučevanja in organiziranost pedagoške prakse na Irskem

Strokovni članek

UDK 371.12

DESKRIPTORJI: mikropoučevanje, pedagoška praksa, izobraževanje učiteljev, učiteljski kandidat

POVZETEK – Mikropoučevanje in pedagoška praksa sta zelo pomembna za izobraževanje študentov in učiteljev, ki si še nabirajo svoje prve pedagoške izkušnje. V članku je predstavljen model mikropoučevanja in organiziranost pedagoške prakse na St Catherine's College of Education for Home Economics. Primerjava s podobnimi študijskim programom v Sloveniji je pokazala, da imata naša študijska programa izobraževanja bodočih učiteljev manj pedagoške prakse in pomankljivejšo organizacijo mikropoučevanja.

Professional paper

UDC 371.12

DESCRIPTORS: microteaching, teaching practice, teacher education, student teacher

ABSTRACT – Microteaching and teaching practice are very important for education of students and young teachers, who are still collecting their first teaching experiences. The article presents the microteaching program and the organisation of teaching practice at St Catherine's College of Education for Home Economics. We compared it to a similar program of teacher education in Slovenia and established that Slovenian students have less teaching practice and insufficiently organised microteaching.

1. Uvod

Zamisel za članek je nastala na trimesečnem študiju na St Catherine's College of Education for Home Economics Trinity College (v nadaljevanju St Catherine's College) v Dublinu, kjer smo se teoretično in praktično spoznali s programom mikropoučevanja in pedagoške prakse. Mikropoučevanje in pedagoška praksa študentom in učiteljem, ki si še nabirajo svoje prve pedagoške izkušnje, ponujata možnost aktivnega razvijanja spretnosti poučevanja.

V prispevku bomo predstavili model mikropoučevanja in organiziranost pedagoške prakse na St Catherine's College ter ga primerjali z modeloma na Katedri za gospodinjstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in Katedri za biološko didaktiko in metodiko biološkega izobraževanja Oddelka za biologijo Biotehniške fakultete Univerze v Ljubljani. Katedri sodelujeta pri izobraževanju študentov študijskega programa biologija in gospodinjstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.

Za izhodišče obravnave smo izbrali:

- pomen mikropoučevanja in pedagoške prakse v programih izobraževanja bodočih učiteljev in profesorjev,
- predstavitev modela mikropoučevanja in organizacije pedagoške prakse na St Catherine's College in
- primerjavo z izbranimi slovenskima modeloma.

2. Pomen mikropoučevanja in pedagoške prakse za poučevanje gospodinjstva

V Sloveniji se bo v devetletni osnovni šoli predmet gospodinjstvo poučeval v petem in šestem razredu. V petem razredu bo predmetni učitelj gospodinjstva, profesor gospodinjstva ali razredni učitelj poučeval modul Ekonomika gospodinjstva in modul Tekstil, oblačenje in obutev. Predmet obsega 35 ur oziroma eno uro na teden. V šestem razredu bo predmetni učitelj ali profesor gospodinjstva poučeval modul Bivalno okolje in modul Hrana in prehrana. Predmet obsega 52,5 ur oziroma uro in pol na teden. V zadnji triadi bo moč izbirati tudi med dvema izbirnim predmetoma s področja gospodinjstva: Sodobna priprava hrane (obseg 35 ur) in Načini prehranjevanja (obseg 35 ur).

Na Irskem se predmet gospodinjstvo poučuje v srednji šoli. Gospodinjstvo je izbirni predmet, ki ga po večini izbirajo dekleta. Srednja šola traja pet ali šest let in se deli na nižjo (Junior Cycle, 3 leta) in višjo (Senior Cycle, 2 leti). Dijaki(nje) izberejo na nižji stopnji triletni program in/ali na višji stopnji dvoletni program gospodinjstva. Predmet obsega socialne vsebine, nego otroka ali starostnika, vsebine s področja prehrane, higiene, tekstila, ekonomike, okoljevarstva itd. Med nižjo in višjo stopnjo srednje šole lahko dijaki(nje) izkoristijo prehodno leto (Transitional year), katerega namen je spoznavanje lokalne skupnosti in razmislek o svoji poklicni prihodnosti. V tem obdobju dijaki in dijakinje zelo svobodno izbirajo predmete, ki jih bodo obiskovali. Npr. video krožki, dramski krožki, likovne delavnice, kuharski krožki, humanitarne akcije, delovna praksa v lokalnih organizacijah itd.

Poučevanje gospodinjstva zahteva široko paleto znanj in spretnosti, zato je pomen mikropoučevanja in pedagoške prakse v programih izobraževanja učiteljev (profesorjev) gospodinjstva še toliko večji.

2.1. Poučevanje in mikropoučevanje

Poučevanje je vzgojno-izobraževalna aktivnost, ki vključuje podajanje informacij, postavljanje vprašanj, poslušanje, spodbujanje, razlaganje itd. Učitelj s poučevanjem pomaga učencu, dijaku ali študentu "naučiti se". Iz tega lahko izpeljemo,

da beseda "poučevanje" tako kot beseda "ribolov" označuje aktivnost in vsekakor ne določa končnega dosežka (Smith, 1969). Z ribolovom lahko ribo ulovimo ali pa je tudi ne ulovimo! Prav tako je s poučevanjem: učenca lahko želeno naučimo, lahko pa smo pri tem neuspešni. Mnogim učiteljem in profesorjem se v prvih letih pedagoškega dela dogaja, da njihovo poučevanje pri učencih ne doseže zelenih ciljev. Mnogi izkušeni praktiki, ki so uspešno prestali prva leta v pedagoškem poklicu so mnenja, da programi izobraževanja bodočih učiteljev ne posvečajo dovolj pozornosti praktičnemu razvijanju spretnosti poučevanja. Pozitiven korak v smeri boljše praktične usposobljenosti za pedagoško delo predstavlja uvedba mikropoučevanja v proces izobraževanja bodočih učiteljev.

Mikropoučevanje je program, osnovan na sistematičnem pridobivanju spretnosti poučevanja (Brown, 1975). Gre za nadzorovano poučevanje, ki omogoča študentu ali učitelju osredotočiti se na posamezne (specifične) spretnosti poučevanja ter prakticanje poučevanja v poenostavljenih razmerah – krajše učne ure, manj učencev in nezahtevna vsebina (Allen, Eve, 1968). Razvoj spretnosti poučevanja poteka učinkoviteje, če je vsaka izmed njih identificirana in prakticirana individualno ter kasneje povezana v celoto skupaj z drugimi spretnostmi poučevanja (Trott, 1977).

2.2. Pedagoška praksa

Pedagoška praksa zagotovi "mehak" prehod iz študija v delo in prepreči probleme, ki nastajajo, kadar učitelj-začetnik za delo ni ustrezno pripravljen. Praktični problemi, vezani na situacije v razredu, lahko začetnika blokirajo, tako da ne zmore uporabiti še tako obsežnega in temeljitega teoretičnega znanja (Razdevšek Pučko, 1991). Cvetek (2002) ugotavlja, da je v sodobnem izobraževanju učiteljev v Evropi in svetu praksa (izkustvo) vse manj razumljena kot zgolj uporaba teoretičnih spoznanj in principov, ki so jih študenti pridobili s predavanji na fakulteti, ter da dobiva v izobraževanju učiteljev ključno vlogo in pomen pedagoške prakse. Izhajajoč iz izkustva (prakse), študenti na osnovi kritičnega premisleka preverjajo posredovane teorije in principe ter gradijo svoje profesionalno znanje. Študentje s pomočjo pedagoške prakse ocenijo lastne sposobnosti in interese za pedagoški poklic in kritično ocenijo svojo usposobljenost na pedagoškem, didaktičnem in psihološkem področju.

V času pedagoške prakse študent:

- spozna pedagoško dokumentacijo in se seznani z načinom vodenja šole,
- se seznani s pripravo na pouk in hospitira pri mentorjevih urah,
- samostojno izvaja učne ure pod mentorstvom profesorja,
- sodeluje pri izvajanju dejavnosti, ki potekajo izven pouka: interesnimi dejavnostmi, organizacijo šolske prehrane, varstvom vozačev, delovanjem razredne in šolske knjižnice, strokovni aktivni,

- vrednoti pouk – analiza, primerjanje in ovrednotenje posameznih sestavin (učni cilji, metode, oblike, didaktična struktura ure, učila in učni pripomočki, motivacija, globina učenčevega znanja),
- opažanja zapisuje v kronološkem zaporedju v dnevnik.

Napotki za izvajanje pedagoške prakse:

- Študenti najprej opazujejo vzgojno-izobraževalni proces in ga pod mentorjevim vodstvom analizirajo.
- Sodelujejo pri pouku kot pomočniki.
- Načrtujejo izvedbo vzgojno-izobraževalnega procesa pod vodstvom mentorja in ga samostojno izvajajo.
- Samostojno izdelajo pripravo na pouk po lastni zamisli in ga samostojno izvajajo ter skupno (z mentorjem) analizirajo.

3. Model mikropoučevanja in organizacija pedagoške prakse na St Catherine's College

St Catherine's College of Education for Home Economics je del Trinity Collega in izobražuje študente za poklic profesor gospodinjstva (Home Economics) z vezavo, ki je lahko ekonomika, irski jezik ali religija. Študij traja štiri leta, študijski program pa vsebuje predmete s področja prehrane, tekstila, sociologije, ekonomike, bivalnega okolja in pedagoških predmetov.

3.1. Mikropoučevanje

Mikropoučevanje je samostojen predmet, zastopan od 1. do 4. letnika študija. Gre za sistematičen proces pridobivanja spretnosti poučevanja. Pri mikropoučevanju vzajemno sodelujejo študenti in dva mentorja, ki iz strokovne in psihološko-metodološke plati ovrednotita mikropouk. Mikropoučevanje, ki ga izvaja študent, traja 10-15 minut, posname se z video kamero in po zaključku ponovno predvaja ter ovrednoti s strani skupine študentov in mentorjev. Vzporedno s predmetom Mikropoučevanje potekata predmeta Psihologija učenja in poučevanja ter v 3. letniku tudi Specialna metodologija. Isti učitelj poučuje predmet Psihologija učenja in poučevanja, Mikropoučevanje ter vodi pedagoško prakso. Na ta način je program pridobivanja teoretičnih in praktičnih osnov poučevanja skladen in progresiven.

Model mikropoučevanja

- V prvem letniku se študenti podrobno spoznajo z organizacijo učne ure, razlago in postavljanjem vprašanj. Vsak študent opravi pred skupino dva kratka nastopa. Prvi nastop je pred kolegi študenti, drugi pa z učenci lokalne osnovne šole.

- V drugem letniku mikropoučevanje poteka na lokalni srednji šoli, kjer se študenti podrobneje spoznajo z organizacijo praktičnih učnih ur. Študent poučuje blok uro, ki jo posname in kasneje skupaj s kolegi študenti ter mentorjema ovrednoti na collegu.
- V tretjem letniku poteka mikropoučevanje na collegu. Študenti poučujejo dijake iz lokalne srednje šole na collegu. Mikropouk je posnet z video kamero in naslednji dan ovrednoten s strani študentov in mentorjev. Študenti izrabijo to priložnost za raziskovanje konstruktivističnega pristopa v procesu pridobivanja znanja. Pri tem uporabljajo metodo diskusije.

Iz modela je razvidno, da so študenti izpostavljeni najprej učencem, nato dijakom; najprej poučujejo teoretičen, nato praktičen pouk. Postopoma se študent sooča z večjimi zahtevami s področja znanj, veščin, organizacije dela in psihološko-metodoloških pristopov.

3.2. Pedagoška praksa

Pedagoška praksa poteka vsa štiri leta študija. Vsako leto študenti preživijo štiri tedne v šoli, kjer opravljajo pedagoško prakso. Vodja pedagoške prakse določi študentu šolo in profesorja mentorja. Teden pred pričetkom pedagoške prakse morajo študenti v soglasju s profesorjem mentorjem izdelati štiritedenski program (urnik) svojega pedagoškega dela na šoli ter ga oddati vodji prakse. Vsak študent dobi svojega nadzornika (predavatelj s fakultete), ki nudi dodatno pomoč pri študentovi praksi. V drugem in tretjem letniku študija nadzornik vsaj enkrat v mesecu obišče študenta in oceni njegovo delo. To študente spodbuja k vestnemu in natančnemu izpolnjevanju nalog na šoli. Ob koncu vsake pedagoške prakse študenti oddajo dnevnike pedagoške prakse, ki obsegajo priprave na učne ure, evalvacije učnih ur, učila...

V prvem letniku imajo študenti tedensko osem teoretičnih ur poučevanja gospodinjstva, tri ure predmeta vezave ter sodelovanje pri izvedbi praktičnih učnih ur. Študenti poučujejo učence na nižji stopnji srednje šole (Junior Cycle, 13–15 let).

V drugem letniku imajo študenti tedensko devet praktičnih učnih ur gospodinjstva, tri ure predmeta vezave ter sodelovanje pri drugih dejavnostih na šoli. Študenti poučujejo učence na nižji stopnji srednje šole (Junior Cycle, 13–15 let).

V tretjem letniku imajo študenti tedensko deset učnih ur gospodinjstva, tri ure predmeta vezave ter sodelovanje pri drugih dejavnostih na šoli. Študenti poučujejo učence na višji stopnji srednje šole (Senior Cycle, 16–18 let).

V četrtem letniku se od študentov zahteva, da poučujejo skupine učencev različnih starosti najmanj dvanajst ur tedensko gospodinjstvo in tri ure predmeta vezave.

4. Primerjava s slovenskima modeloma

4.1. Mikropoučevanje

Modela in organiziranost pedagoške prakse Katedre za gospodinjstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in Katedre za biološko didaktiko in metodiko biološkega izobraževanja Oddelka za biologijo Biotehniške fakultete Univerze v Ljubljani sta bila izbrana za primerjavo na podlagi podobnosti profilov študentov, ki jih izobražujeta. Na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani je omenjenemu irskemu študijskemu programu najbolj soroden študijski program profesor biologije in gospodinjstva. Izvaja se na omenjenih katedrah.

Na Katedri za gospodinjstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani študenti 3. in 4. letnika v okviru predmeta Metodologija gospodinjanskega izobraževanja I in II, opravijo skupaj dve deset do petnajst minutni mikropoučevanji pred kolegi študenti ter dva enourna nastopa pred učenci na osnovni šoli. Evalvacije opravijo študenti in didaktik. Nastopi niso posneti s kamero.

Bolj dodelan je model na Katedri za biološko didaktiko in metodiko biološkega izobraževanja Oddelka za biologijo Biotehniške fakultete Univerze v Ljubljani. V okviru predmeta Biološka didaktika se na vajah študenti preizkusijo v skupinskih in frontalnih oblikah poučevanja gostujočih učencev iz osnovnih in srednjih šol. Mikropoučevanje je tudi posneto z video kamero na naslednjih vajah pa ga didaktik in študentje analizirajo. Študenti v času študija opravijo tudi dva nastopa na osnovni in srednji šoli, ki ju ovrednoti didaktik. Model je bolj dodelan in primerljiv z irskim. Manjka mu le večja vsebinska pestrost, saj gre pretežno samo za spoznavanje živali s konkretnim izkušnjem učenjem.

V slovenskih modelih mikropoučevanja zelo pogrešamo postopno dograjevanje spretnosti poučevanja, kar je odlika irskega modela, ki študentom omogoča dovolj časa, da izpopolnijo svoje spretnosti poučevanja in jih iz leta v leto nadgrajujejo z novimi.

4.2. Pedagoška praksa

V primerjavi z irskim programom ima študijski program profesor biologije in gospodinjstva znatno manj pedagoške prakse (glej tabelo). Zaradi tega so naši diplomanti ob nastopu dela na osnovni šoli veliko bolj neizkušeni. Zanimiva je tudi sama razporeditev prakse znotraj predmetnika obravnavanih študijskih programov, kjer je razvidno, da so naši študenti veliko kasneje izpostavljeni konkretnim pedagoškim izkušnjem. Postavitev prakse v 3. in 4. letnik študija zagovorniki opravičujejo z dejstvom, da je študent v 1. in 2. letniku študija preslabo opremljen z znanji za pedagoško delo v osnovni šoli. Na drugi strani so na St Catherine's College prepričani, da je zgodnje soočenje študenta s pedagoško prakso pomemb-

no za študentovo razumevanje učiteljskega poklica in razmislek o (ne)pravilnosti svoje odločitve pri izbiri poklica. Tudi Goodman (1986) poudarja pomen uvodne, opazovalne in izkustvene prakse v prvem delu izobraževanja učiteljev.

Tabela: Pedagoška praksa v predmetnikih obravnavanih študijskih programov

Študijski programi	1. letnik št. tednov	2. letnik št. tednov	3. letnik št. tednov	4. letnik št. tednov	Skupaj št. tednov
Katedre za gospodinjstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani			1	1	2
Katedre za biol. didaktiko Biotehniške fakultete Univerze v Ljubljani			1	1	2
St Catherine's College of Education for Home Economics Trinity College Dublin	4	4	4	4	16

Pedagoška praksa na Katedri za gospodinjstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in na St Catherine's College je strnjena v teden oziroma štiri tedne prakse letno. Na Katedri za biološko didaktiko in metodiko biološkega izobraževanja Oddelka za biologijo Biotehniške fakultete Univerze v Ljubljani se opravlja nestrnjena pedagoška praksa, ki poteka preko leta in obsega 35 ur. V času pedagoške prakse se lahko naši študenti posvetujejo le z mentorjem na šoli in ne z nadzornikom, kot je to praksa na St Catherine's College. S tem nadzornik nima konkretne možnosti vpogleda v študentovo delo v času pedagoške prakse. Dnevnik prakse skupaj s pisnim mnenjem učitelja mentorja je edino, s čimer razpolaga vodja pedagoške prakse pri vrednotenju študentovega dela.

5. Zaključek

Mikropoučevanju in organiziranosti pedagoške prakse je potrebno v prihodnje posvečati še več pozornosti. Mnenja smo, da bi bilo potrebno bodočim učiteljem in profesorjem omogočiti predvsem več pedagoške prakse. Model mikropoučevanja na St Catherine's College nam je lahko v veliko pomoč pri dopolnjevanju modelov mikropoučevanja v Sloveniji.

Na Katedri za gospodinjstvo Pedagoške Fakultete Univerze v Ljubljani si prizadevamo izboljšati model mikropoučevanja in organizacijo pedagoške prakse. V načrtovani prenovi študijskega programa na fakulteti predvidevamo razširitev mikropoučevanja na 2., 3. in 4. letnik študija. V letošnjem študijskem letu smo ponovno uvedli snemanje mikropouka, kar nam bo pripomoglo h kvalitetnejši analizi nastopov. Pedagoško prakso bomo izvajali v nestrjnjeni obliki v 3. letniku in

strnjeni obliki v 4. letniku, ker smo mnenja, da bomo na ta način optimalno razvili študentove pedagoške izkušnje v danih možnostih. Želimo si izboljšati sodelovanje z osnovnimi šolami in poskrbeti za dokvalifikacijo učiteljev mentorjev, ki bodo v bodoče sodelovali v izvajanju pedagoške prakse.

LITERATURA

1. Allen, D.W. in Eve, A.W.: Microteaching. Theory into Practice, št. 7, 1986, str. 181-185.
2. Brown, G.: Microteaching: a programme of teaching skills. Methuen & Co Ltd, New Fetter Lane, London, 1975.
3. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K.: A guide to teaching practice. 4th ed. London and New York, 1996.
4. Cvetek, S.: Pedagoška praksa in njen pomen za izobraževanje učiteljev, Pedagoška obzorja 17 (3/4), 2002, str. 125-139.
5. Goodman, J.: Making Early Field Experience Meaningful: a critical approach, JET, No. 2, 1986.
6. Razdevšek Pučko, C.: Sodobni trendi v izobraževanju učiteljev, v: Zgaga (ur.), Za univerzitetno izobraževanje učiteljev, Zbornik razprav in poročil, Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani, Ljubljana, 1991, str. 23-35.
7. Smith, B.O.: "A concept of teaching" Teacher College Record, 61, 1969, str. 229-241.
8. St Catherine's College of Education for Home Economics. Course Handbook B. Ed. (2002-2003), Trinity College, Dublin.
9. Trott A.J.: Microteaching – An Examination. Selected Microteaching Papers. Edited by A.J. Trott. The Association of Programmed Learning and Educational Technology. Rushden, 1977, str. 9-16.

Dr. Verena Koch, docentka za področje prehrane in gospodinjstvo izobraževanja na oddelku za za biologijo, kemijo in gospodinjstvo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Kardeljeva pl. 16, Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 589 22 00

Gregor Torkar (1977), asistent za področje gospodinjstvenega izobraževanja na oddelku za biologijo, kemijo in gospodinjstvo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Prekomorskih brigad 14, 5220 Tolmin, SLO; Telefon: (+386) 01 589 22 00

E-mail: gregor.torkar@guest.arnes.si

Dr. Dragan Potočnik

Arhiv kot vir za poučevanje zgodovine

Strokovni članek

UDK 372.893:930.25

DESKRIPTORJI: arhiv, zbirke, arhivski fond, učencev, pouk

POVZETEK – Arhiv predstavlja institucijo, ki je v službi človeške družbe in njenega razvoja. Predstavlja pa tudi vzgojno-izobraževalno ustanovo, ki bi morala biti tesno povezana s šolami. Bogat zgodovinski material je pri posredovanju zgodovinskih spoznanj tudi izredno uspešno učno sredstvo. Koristi za pouk so tako didaktične kakor tudi pedagoške in psihološke. Ogled arhivskih razstav in arhivskih fondov povečuje interes in aktivnost učencev, povečuje njihovo znanje in razvija umske sposobnosti. Obravnavanje zgodovinske snovi s pomočjo arhiva pa nudi tudi obilo možnosti za poudarjanje vzgojnih vrednot.

Professional paper

UDC 372.893:930.25

DESCRIPTORS: archive, collections, learner, instruction

ABSTRACT – The archive represents an institution in the service of human society and its development. It also represents an educational institution which should be closely connected with schools. Rich historical material can be an extremely successful teaching aid in transmitting historical issues. The benefits for instruction are in the area of teaching methods, and educational as well as psychological approach. Visiting archive exhibitions and funds can increase the students' interest and activities, their knowledge and the development of mental abilities. Treating historical contents with the help of an archive also offers further possibilities for emphasising their educational values.

1. Uvod

Arhiv je ustanova, v kateri je shranjeno arhivsko gradivo, ki ima trajen pomen za znanost ali za kulturo. To gradivo se prevzema oziroma zbira ter usposablja za uporabo. Arhivsko gradivo se tako vključuje tudi v raziskovalno dejavnost. Na različne načine se tako posredujejo zgodovinska spoznanja širši javnosti (Enciklopedija, 1987, str. 112).

Arhivske zbirke so znane že v starem veku in pri antičnih narodih, v srednjem veku pri dvornih, cerkvenih in mestnih inštitucijah, od 17. stoletja pa pri muzejih in knjižnicah. Arhivi kot posebne inštitucije so pa začeli nastajati v prvi polovici 19. stoletja (Veliki splošni leksikon, 1997, str. 203).

Na slovenskem ozemlju se z začetkom arhivske dejavnosti srečamo v Ljubljani. Leta 1774 ustanovljena Licejska knjižnica v Ljubljani je ob ukinitvi samostanov v času Jožefa II. začela zbirati rokopise. Kranjska kmetijska družba, ki je imela tudi širok kulturni program, je zbirala tudi spisovno gradivo ukinjenih samostanov. Z

nastajanjem muzejev v 19. stoletju pa beležimo prve pozive za sistematično zbiranje listin, rokopisov, rokovnikov itd. (Enciklopedija, 1987, str. 112).

2. Pokrajinski arhiv v Mariboru kot vir za poučevanje zgodovine

2.1. Zgodovina arhiva

Od ustanovitve leta 1903 je imelo mariborsko Zgodovinsko društvo za Slovensko Štajersko v svojem načrtu poleg izdajanja zgodovinskih spisov, zbiranja muzejskih predmetov in ustanovitve študijske knjižnice tudi ustanovitev arhiva. Čeprav je imela arhivska zbirka Zgodovinskega društva tekmeča v graškem Landesarchivu, ki so mu uradno pripadale tudi arhivalije slovenske Štajerske, je društvu uspelo pridobiti rokopisno gradivo iz zapuščin štajerskih kulturnih delavcev. Največja taka pridobitev pa je bila gotovo zapuščina Mateja Slekovca, prvega predsednika društva. Poleg tega se je društvo trudilo, da si pridobi pomembne listine in občinske arhive. Arhivske posle v društvu je opravljal prvi knjižničar društva Avguštin Stegenšek. Od leta 1917 pa je poleg knjižnice vodil arhiv dr. Franc Kovačič, kasnejši predsednik društva (50 let Pokrajinskega arhiva, 1983, str. 9).

Že kmalu po letu 1918 se je v Mariboru čutilo pomanjkanje javnega arhiva. Ker Zgodovinsko društvo samo ni moglo izvesti ustanovitve prepotrebne javnega arhiva, je že konec novembra 1918 poslalo Deželni vladi v Ljubljani spomenico, v kateri je opozorilo na možnost in način vrnitve naših arhivalij in muzejskih spomenikov iz Gradca in Dunaja. Ta spomenica je pomembna tudi zato, ker je prva, ki je opozorila na potrebo reševanja naših arhivalij v tujini. Opozorila je na izredno slab položaj arhivalij Štajerske in sosednjih pokrajin, saj je bilo arhivsko gradivo raztreseno po različnih zbirkah v Gradcu, na Dunaju, v Celovcu, Salzburgu in drugje. S tem dejanjem so stekla prizadevanja po ureditvi arhivskega vprašanja v Mariboru.

Zgodovinsko društvo je postopoma zbralo bogato arhivsko gradivo, pomembno tudi za krajevno zgodovino. Zbrali so arhivsko gradivo Maribora, Veržeja, Ljutomera, Ormoža, Šoštanja, Vuzenice, Dravograda idr. Poleg teh, za socialno zgodovino pomembnih arhivalij, je Zgodovinsko društvo pridobilo zanimivo literarno zapuščino: tako korespondenco Pavla Turnerja, Josipa Vošnjaka, Franca K. Meška, Karla Glaserja in Antona M. Slomška. Zgodovinsko društvo je pridobilo tudi zapuščino duhovnika in zgodovinarja Mateja Slekovca, katere pomembni del je bil osebni popis lavantinske duhovščine (Slovenec, 1931, str. 7). Za narodno zgodovino Slovencev na Spodnjem Štajerskem so bili pomembni zbrani podpisi za majniško deklaracijo in dokumenti, ki pričajo o spodnještajerskem društvenem življenju.

V vsem tem času društvo ni imelo primernih prostorov za arhiv. Pred prvo svetovno vojno so bile arhivalije v dijaškem semenišču (danes stavba na Mladinski

12), v letih od 1909 do 1913 so bile arhivalije v Narodnem domu, nato pa v prostorih na Koroški cesti 10.

Glavno delo Zgodovinskega društva se je potem, ko so ustanovili študijsko knjižnico in Mestni muzej, osredotočilo na arhiv. Zaradi pridobivanja vedno novih arhivalij je bilo nujno rešiti vprašanje mariborskega arhiva. V spomenici leta 1928 je prosilo Zgodovinsko društvo predsednika mariborske oblasti, naj ustanovi v Mariboru oblastni arhiv. Takratni oblastni inšpektor Franc Kotnik je sklical anketo (posvet). Na posvetu so se zbrali zastopniki kulturnih društev, šolskih, sodnih, cerkvenih in upravnih oblasti. Naprosili so oblastnega komisarja Josipa Leskovarja, da v Mariboru ustanovi javni arhiv (Pokrajinski arhiv Maribor, št. spisa 11100).

Po poročilu Franca Kovačiča so navzoči prišli do soglasnega sklepa, da je ustanovitev javnega arhiva v Mariboru nujna kulturna potreba. Na podlagi tega je oblastni komisar 19. junija 1929 ustanovil Oblastni arhiv v Mariboru in s tem prevzel materialno skrb zanj. Do ustanovitve samostojne arhivske ustanove je preteklo še nekaj let.

Oblastni prosvetni referent in Zgodovinsko društvo sta izdelala pravilnik arhiva, ki ga je novembra odobril še oblastni komisar. Društvo je nato zaprosilo ministrstvo, naj zaposli v arhivu profesorja Franja Baša, ki je po posebnem društvenem pooblastilu za novoustanovljeni javni arhiv že zbiral arhivalne predmete (PAM, spis št. 189/1929).

Arhivu so bile na voljo tri sobe v oblastnem dvorcu (danes Muzej narodne osvoboditve), kjer je arhiv ostal do konca šolskega leta 1930/31, ko se je vanj preselila Banovinska gozdarska šola. Arhivalije so začasno preselili v eno sobo bližnjega Zdravstvenega doma (danes zgradba Birostroja na Mladinski 3).

Po upravni preureditvi Slovenije (ukinitev mariborske oblasti) se je moralo društvo ponovno pogajati za ustanovitev arhiva, to pot z banovino. Prvi korak k dokončni ustanovitvi javnega arhiva v Mariboru je bil storjen 24. junija 1932, ko je banovina postavila Franja Baša za banovinskega arhivarja Zgodovinskega društva v Mariboru. Vodil ga je ob pomoči kuratorija, ki je bil sestavljen iz zastopnika Kraljevske banske uprave Dravske banovine, dveh predstavnikov Zgodovinskega društva v Mariboru in zastopnika Muzejskega društva v Mariboru (PAM, Pravilnik Banovinskega arhiva). S poslovnikom Banovinskega arhiva v Mariboru 20. aprila 1933 pa je bil dokončno ustanovljen javni arhiv.

Novega arhivarja in novo ustanovo je banovina nastanila v dveh sobah sreskega načelstva levi breg v Mariboru (Leskovec, Baš, 1969, str. 114). Oblastni arhiv so preimenovali v Banovinski arhiv v Mariboru. Njegove glavne naloge pa so bile, da odkriva, zbira in znanstveno proučuje javne, cerkvene in privatne arhivalije in arhive na ozemlju bivše mariborske oblasti ter ozemlju srezov Brežice in Laško in da skrbi za njihovo ohranitev.

Dravska banovina, kot ustanovitelj, se je obvezala, da bo plačevala arhivarja in krila materialne izdatke za vzdrževanje arhiva (kurjavo, čiščenje, razsvetljavo...). Ostalo potrebno osebje pa naj vzdržuje srez Maribor – levi breg.

Novi ustanovi in njenemu arhivarju pa je novi poslovnik predpisoval obsežno teritorialno območje. Banovinski arhivar je namreč moral zbirati, urejevati in proučevati arhivalije na slovenskem Štajerskem ter v Mežiški dolini. Delovno območje mariborskega arhiva je obsegalo ozemlje mest Maribora, Ptuja, Celja ter okrajnih glavarstev Maribor desni in levi breg, Ptuj, Lendava, Murska Sobota, Ljutomer, Dravograd, Slovenj Gradec, Konjice, Šmarje pri Jelšah, Celje, Gornji Grad, Laško in Brežice. Za nekdanjo Spodnještajersko je tako Maribor postal ne le kulturno, ampak tudi znanstveno središče.

Banovinski arhiv v Mariboru je imel tudi nalogo odkrivati, zbirati in znanstveno proučevati javne, cerkvene in zasebne arhivalije in arhive ter skrbeti, da se ohranijo. Začasno je tudi hranil vse upravne arhivalije, ki niso več služile uradnim namenom. Poleg evidence in pregleda vsebin arhivov in njihovega urejevanja se je zanimal za usodo umetnostnih in zgodovinskih spomenikov omenjenega območja (Slovenec, 1933, str. 6).

Poleg tega je banska uprava naložila banovinskemu arhivarju upravljanje kulturno zgodovinskih zbirk mariborskega muzeja. S tem sta se Banovinski arhiv in pokrajinski muzej organsko povezala.

Tako je bilo od arhivarja v veliki meri odvisno, kako bo nova ustanova zaživela in se dalje razvijala, saj – z izjemo kroga okoli mariborskega Zgodovinskega društva in nekaterih drugih kulturnih delavcev – oblast in javnost nista kazali interesa za arhiv.

Franjo Baš je od vsega začetka menil, da nova ustanova ne bo izpolnjevala namena, zaradi katerega je bila ustanovljena, če se bo omejevala zgolj na ožje arhivske posle, ampak da mora tudi sama raziskovati zgodovino območja, na katerem opravlja svoje delo. Zbiranju gradiva in evidentiranju gradiva kot predpripravi za zbiranje se je arhivar Baš posvetil z vso vnemo. Tako je mogel kmalu dobiti pregled nad arhivskim gradivom vsega delovnega območja in pridobiti zanjo mnoge arhivalije.

Mestna občina je pri svojem sklepanju o bodoči namembnosti mariborskega gradu upoštevala to dejstvo, prav tako pa tudi banska uprava, ki je dovolila preselitev arhiva v mariborski grad. Tako je leta 1938 Baš preselil v adaptirane prostore gradu najprej muzej. Jeseni 1939 pa se je začela še selitev arhiva (PAM, spis št. 30/1941).

Prostorska stiska se je tako začela reševati. Žal pa je bilo urejanje arhiva kmalu prekinjeno zaradi vdora okupatorja. Nemci so že kmalu po okupaciji arhiv priključili mestnemu muzeju. Arhivsko dejavnost na zasedenem ozemlju pa je prevzel graški arhiv (Reichsgauarchiv), ki je večino arhivskega gradiva odpeljal v zasilna

skladišča na Zgornje Štajersko, da bi bilo tam zavarovano pred bombardiranjem. Mnogo gradiva se je tako tudi izgubilo oz. uničilo.

Po letu 1945 je ostal arhiv še do leta 1952 združen s Pokrajinskim muzejem. Tega leta se je osamosvojil kot Državni arhiv Ljudske republike Slovenije. Leta 1964 se je preimenoval v Pokrajinski arhiv Maribor. V tem času je deloval na ozemlju mariborskega okraja z 11 koroškimi, podravskega in pomurskimi občinami.

Zakon o arhivih in arhivskem gradivu je pospešil dotok arhivskega gradiva. To pa je povzročilo stalno pomanjkanje arhivskih skladišč. Tako je bilo treba najprej prenoviti skladiščne prostore v grajski bastiji in od leta 1961 še ureditev prostorov stavbe na Glavnem trgu 6. in 7. Leta 1965 se je Pokrajinskemu arhivu pridružil še arhiv Mariborske škofije.

Posledica velikega dotoka arhivskega gradiva je bila tudi širitev kroga strokovnih sodelavcev, saj so le s pomnoženimi strokovnimi kadri lahko hitreje strokovno obdelovali zbrano arhivsko gradivo (Curk, 1978, str. 34-35). Po letu 1958 pa je arhiv sam ali v sodelovanju z drugimi sorodnimi ustanovami pripravil veliko odmevnih razstav arhivskega gradiva.

2.2. Arhiv kot vir poučevanja zgodovine

Arhiv je torej ustanova, v kateri je shranjeno arhivsko gradivo, ki ima trajen pomen za znanost ali za kulturo. To gradivo se prevzema oziroma zbira ter usposablja za uporabo. Vse to z namenom, da ohranja naš zgodovinski spomin, oz. da omogoča obiskovalcu, da med preteklim in sedanjim časom najde neko vzporednico. Arhiv torej predstavlja inštitucijo, ki je v službi človeške družbe in njenega razvoja.

Ob vsem tem bi se morali zavedati, da predstavlja arhiv tudi vzgojno-izobraževalno ustanovo, ki bi morala biti tesno povezana s šolami. Bogat zgodovinski material je pri posredovanju zgodovinskih spoznanj tudi izredno uspešno učno sredstvo. Koristi za pouk so tako didaktične kakor tudi pedagoške in psihološke. Oglad arhivskih fondov in razstav povečuje interes in aktivnost učencev, povečuje njihovo znanje in razvija umske sposobnosti. Obravnavanje zgodovinske snovi s pomočjo arhiva pa nudi tudi obilo možnosti za poudarjanje vzgojnih vrednot od humanističnega, moralno-etičnega do estetskega pomena.

Eden prvih pogojev za tesnejše sodelovanje je neposredna povezava učitelja zgodovine z delavci arhiva. Pri načrtovanju obiskov v arhivu naletijo učitelji v šolah na mnoge ovire, tako npr. oddaljenost arhivov, finančne težave, časovna stiska, prevelike skupine učencev, nenaklonjenost takim dejavnostim itd. Arhivi pa nimajo vedno na razpolago vseh dokumentov, ki bi jih za raziskovanje preteklosti domačega kraja potrebovali. Mnogi dokumenti so shranjeni v bolj oddaljenih krajih ali pa celo v tujini.

Za delo v arhivih pa je potrebno tudi bogato predhodno znanje. Ponavadi je potrebno znati tudi tuje jezike. Kljub navedenim težavam je sodelovanje med arhivom in šolo zelo pomembno. Še posebej bi izpostavil vzgojni moment, saj v učencih vzbuja ljubezen do preteklosti, spoštovanje dokumentov preteklosti.

V sodelovanju med arhivom in učiteljem zgodovine je pomembno naslednje: učitelj zgodovine in arhivist sestavita v začetku šolskega leta načrt sodelovanja. Ob tem ko učitelj uskladi načrtno sodelovanje z arhivom, se mora pravočasno informirati o arhivskem gradivu, zbirkah in razstavah. Najprej peljimo učence v arhiv zgolj informativno. Pod strokovnim vodstvom bi se učenci tako seznanili s celotnim značajem arhiva, z njegovimi nalogami, z arhivskim in knjižnim fondom, z evidentiranjem in čuvanjem (Zgonik, 1968, str. 221-225).

Arhivske ustanove prirejajo v svojih prostorih tudi priložnostne razstave. Z učenci si ogledamo razstavo v Pokrajinskem arhivu v Mariboru.

2.3. Učna ura v Pokrajinskem arhivu v Mariboru

Učni proces naj ne bi bil omejen le na učilnico, ampak bi se moral razširiti še na ogled muzejev, arhivov in na ekskurzije. To naj bi postala stalna oblika učnovzgojnega dela.

V tistih krajih, kjer imajo šole v neposredni bližini arhive, bi morali učitelji določene učne ure obravnavati v arhivih. V razredu pa bi nato novo osvojeno učno snov ponovili in poglobili.

V Pokrajinskem arhivu Maribor si bomo ogledali razstavo z naslovom: Ob stoletnici skladatelja Huga Wolfa.

Na ogled razstave moramo učence najprej pripraviti. To storimo tako, da jim po skupinah določimo naloge, ki jih morajo v arhivu narediti. Vsaka skupina mora izbrati vodjo, ki je odgovoren, da vsak član skupine naredi svoje delo. Učitelj lahko napiše za vsako skupino liste z nalogami, ki jih morajo narediti. Če so priprave na delo z razredom dobro izvedene, bo delo v arhivu teklo brez večjih težav. Naloga učitelja bo, da bo le pomagal posameznim skupinam, jim razlagal in svetoval. Učence bo v razgovoru vodil do bistva problema, ki ga morajo rešiti. Učenci pa si ob ogledu razstave in pomoči učitelja nova spoznanja zapisujejo, rišejo, skicirajo, prepisujejo.

Po končanem delu v arhivu se delo nadaljuje v razredu. Vodje posameznih skupin poročajo tako, da se zbrana snov vrsti v določenem kronološkem redu. Vsi učenci si spoznanja posameznih skupin zapisujejo. Naloga učitelja je, da delo povezuje in učence vodi do pravih spoznanj. Mora pa tudi paziti, da novo snov predelajo in osvojijo vsi učenci, ne le vodje skupin.

3. Zaključek

Učitelj zgodovine mora biti seznanjen s sodobnimi oblikami pouka. Zavedati se mora, da zgolj ustaljen način dela ni dovolj. Pogosto je prav to razlog, da so ure zgodovine dolgočasne, nezanimive in premalo povezane s stvarnostjo, z življenjem. In eden najpomembnejših naukov, ki jih uči življenje: nauk o tem, kako uživati v tem, kar delamo, kako uživati v tem, kar učimo in česar se učimo, se nam tako vse bolj odmika.

Ena od možnosti, da sledimo zahtevam sodobnega pouka zgodovine in da naredimo pouk zanimiv in življenjski, je obisk arhiva.

Šola oz. učitelj zgodovine mora sodelovati z arhivskimi ustanovami. Spremljati mora njihove razstave. Poznati pa mora tudi arhivske fonde. Nato se mora učitelj odločiti, katera razstava oz. arhivsko gradivo je najbolj primerno za obisk oz. za dopolnitev snovi, ki jo obravnava v razredu. Ob tem mora določiti tudi, katere oblike, metode in cilje bodo ob obisku razstave realizirali. Sodelovanje šole in arhiva pa je koristno tudi za arhive, saj kvalitetno sodelovanje odpira tudi nove možnosti za delo v bodoče. Najbolj pomembno pa je tisto, kar so od tega odnesli učenci, ki so spoznali novo metodo v vzgojno-izobraževalnem procesu, z upoštevanjem njihovih interesov, potreb in sposobnosti. To pa je tudi dobra izkušnja za nadaljnje delo in za boljše poznavanje domačega okolja.

LITERATURA

1. Antoša Leskovec, Franjo Baš in mariborski arhiv, ČZN (Bašev zbornik) 5=40 (1969).
2. Curk, J.: Pokrajinski arhiv Maribor, Zgodovinsko društvo v Mariboru 1903-1978, str. 34-35.
3. Enciklopedija Slovenije, št. 1, Ljubljana, 1987.
4. PAM, fond Muzejsko društvo. Pravilnik Banovinskega arhiva v Mariboru.
5. PAM, Zgodovinsko društvo v Mariboru, spis št. 189/1929.
6. PAM: Banovinski arhiv v Mariboru, spis št. 30/1941.
7. Petdeset let Pokrajinskega arhiva Maribor, Maribor, 1983.
8. Pokrajinski arhiv Maribor (PAM), fond Mestna občina Maribor (MOM), št. škatle 302, št. spisa 11100. Vabilo na anketo o ustanovitvi javnega arhiva v Mariboru., dne 20. aprila 1929.
9. Pokrajinski arhiv v Mariboru, Slovenec, 59 (1931)98, 1. V.
10. Pomembna kulturna pridobitev, Slovenec 61 (1933)110, 14. V.
11. Veliki splošni leksikon, Prva knjiga, Ljubljana, 1997.
12. Zgonik, M.: Zgodovina v sodobni šoli, Ljubljana, 1968.

Elementi Montessori pedagogike v naši osnovni šoli pri matematiki

Strokovni članek

UDK 373.3:372.851:371.481

DESKRIPTORJI: učitelj, Montessori matematika, didaktični pripomočki, učenje s čutili, okolje

POVZETEK – Avtorica poroča o raziskavi, s katero je želela izvedeti, v kolikšni meri učitelji osnovnih šol poznajo alternativni didaktični koncept Marije Montessori, katere značilnosti koncepta vključujejo v svoj način pedagoškega dela in kateri učni pripomočki, ki jih je razvila M. Montessori, so prisotni v naših šolah. Ugotavlja, da so šole z alternativnimi didaktičnimi sredstvi opremljene pomanjkljivo in neustrezno, kar pomembno vpliva na stališča do alternativnih specialnih didaktik.

Professional paper

UDC 373.3:372.851:371.481

DESCRIPTORS: teacher, Montessori mathematics, teaching aids, sensorial learning, environment

ABSTRACT – The author reports on a research which she carried out in order to find out to what extent the primary school teachers are familiar with the alternative teaching concept of Maria Montessori and which characteristics of the mentioned concept they deploy in their teaching. Which teaching aids that have been developed by M. Montessori can one encounter in our schools? She has established that our schools are neither sufficiently nor suitably equipped with alternative teaching aids, which in turn influences the attitudes towards alternative teaching approaches.

1. Uvod

Eden od alternativnih konceptov, v svetu in pri nas precej poznan, je koncept M. Montessori. Osnovno vodilo njene pedagogike je, naj otrok usvaja nova znanja v pripravljenem okolju. Zato potrebuje veliko najrazličnejšega materiala, ki ga lahko zazna s svojimi čutili (Gasser, 2001, str. 26). Učitelj naj ne zatre želje po učenju z nalogami. Ponudi naj ustrezen material glede na predznanje, interese in sposobnosti, ki ustvari "telovadnico čutov" za logično-matematično znanje in "bodri brez besed". Otroku moramo zagotoviti najboljše pogoje za rast, mu nuditi vzgojo kot pomoč v življenju pri oblikovanju osebnosti. Otrok je ustvarjalec, ki jemlje iz okolja ideje in vtise in se tako uči. Pri delu mora biti samostojen, svobodno mora izražati sebe. Okolje, učitelj, ki okolje pripravi, in razvojni material, ki omogoča, da deluje z rokami in razumom, so tri temeljne stvari. Otrok se primerja sam s seboj, sam išče napake in pravilne rešitve in predvsem izhaja iz praktičnega sveta. Sam izbere aktivnost in jo dokonča, material pa potem pospravi na ustrezno mesto.

2. Montessori matematika

Otrok se sreča z matematiko že pred šolskim predmetom matematika: prinese nam tri škatlice, pripravi štiri krožnike in žlice, igra se skrivalnice, izšteva, zapenja gumbe...

M. Montessori je razvila material (za gledanje, tipanje, poslušanje, vonjanje in okušanje), ki ga je poimenovala *ključ za osvojitve sveta*. Prilagojen je za roke otroka kot pomoč razvoju. Veliko didaktičnega materiala, ki ga je oblikovala, lahko uporabimo pri usvajanju vsebin matematike iz našega učnega načrta: orientacija, geometrijske oblike in telesa, števila, urejanje (velikost, oblika in drugi kriteriji), razvrščanje, seštevanje in odštevanje, statistični prikazi (diagrami in ključi), skladnost, simetrija, soda in liha števila, množenje in deljenje.

Predstavili bomo nekaj didaktičnega materiala, ki ga je razvila M. Montessori in ga lahko uporabimo pri pouku:

1. **Razvrščanje** (enakost, neenakost) po eni spremenljivki (npr. velikost, barva...), nato po dveh ali treh (barva in oblika):

- shranjevalno satje, to je pladenj s pregradami (kot npr. jedilni pribor v predalu),
- geometrijska vtikanka (gre za razvrščanje geometrijskih teles po osnovni ploskvi),
- zlata jajca,
- logohodci (to so plastične figurice, ki se razlikujejo po starosti, spolu, drži in barvi),
- matematične ploščice (barva, velikost, debelina, unija in presek),
- ključi za razvrščanje s pomočjo drevesnih diagramov (npr. kartončki z imeni živali),
- ploščati liki (set s samimi ravnimi stranicami (kvadrat, pravokotnik...), set z eno krivo stranico (krog, ovalni liki), set z mešanimi stranicami): otrok like imenuje, razvršča, polaga like na obrise, otipa po robovih...

2. **Urejanje** (nizi večje, manjše...):

- paličice za urejanje po višini in debelini,
- rožnati stolp,
- rdeče ter rdeče-modre palice (urejanje po dolžini),
- geometrijska telesa različnih barv (ploskev, telesa, prostor),
- vstavni valji (uvajanje v desetiški sistem, pojmi: visok, nizek, debel, tanek, velik, majhen),
- Ritmo (to so barvni valji različnih višin),
- zvenci žebli za urejanje po dolžini in višini tona,
- igra Hamurabi,
- urejanje učencev v razredu...

3. Prirejanje:

- domine s številkami, pikami...,
- preseki teles (prerezani stožec, lesena geometrijska telesa).

4. Števila in štetje, kjer gre za prirejanje elementov množice, ki jo štejemo s prstom, kamenčkom, obročkom na stolpičniku, številom vozlov...

- enotski krožci (oblikovanje zaporedja števil od 1 do 10, soda in liha števila),
- zlati biseri za štetje, razstavljanje števil...,
- desetiške enote za razčlenjevanje števil za boljšo predstavljalnost večmestnih števil,
- pobiranka (Plošča z dvema nizoma okroglih prostorov, v katerih so številke od 0 do 10. Dva igralca mečeta kocko s števili od 0 do 10. Igralec vrže številko, nasprotniku vzame dve številki, ki sta seštevek vržene, in ju položi na svojo stran. Igra se konča, ko so vse številke na eni strani (Britton, 1992, str. 65).),
- Montessorijeva je števila izrezala tudi iz različnega materiala, da so otroci čutili obliko – npr. iz smirkovega papirja.

5. Histogrami prikazujejo moč množice ali porazdelitev lastnosti:

- enotske kocke,
- magnetne histogramske ploščice.

6. Merjenje je prirejanje izbrane enote merjencu (metrske palice, enotski kvadratki, enotske kocke ter merilne priprave: merilne posode, štoparice, tehtnice, uteži...)

7. Računske operacije:

- dvajsetica ne letvi je pripomoček za seštevanje in odštevanje v obsegu do 20,
- škatla s keglji je pripomoček za odštevanje,
- lastniki hišic za seštevanje s tremi seštevanci (narisane hišice s števili od 3 do 18, tri kocke in 15 kamenčkov; s kockami mečemo, seštevek zasedemo s kamenčkom),
- deska s tabelo za seštevanje in za odštevanje tudi s prehodom,
- deska s tabelo za odštevanje,
- barvni biseri za seštevanje tudi z več seštevanci...,
- množenje s pravokotniki, kjer gre za geometrične prezentacije produktov (Chattin, 1992, str. 112),
- plošča za množenje,
- kubiko – 6 nizov po 9 števil, v vrstici in stolpcu tretja številka predstavlja seštevek prvih dveh (Britton, 1992, str. 67),
- barvni in števeni kartoni – otrok zлага barve, števila ter sešteva ali odšteva (Britton, 1992, str. 110-111).

3. Opredelitev raziskovalnega problema

3.1 Metodologija

Z raziskavo smo želeli izvedeti, kako učitelji v naših šolah poznajo alternativni koncept M. Montessori, koliko značilnosti koncepta vključujejo v svoj način poučevanja ter kateri učni pripomočki, ki jih je razvila, so prisotni v naših šolah.

Predvidevamo, da:

- v naših šolah učijo pretežno učitelji z visoko izobrazbo,
- alternativni koncept učitelji poznajo, vendar to ni njihov program poučevanja,
- učitelji elemente alternativnega koncepta zavestno ne vključujejo v svoj način dela, če pa ga, so to v večini učitelji z visoko izobrazbo,
- več poudarka na samostojnem delu otrok in samostojnem popravljanju napak dajo učitelji, ki poučujejo na osnovnih šolah z devetletnim programom,
- so šole za alternativni koncept v večini primerov neustrezno opremljene.

Odgovore smo pridobila s pomočjo anketnega vprašalnika, ki smo ga izvedli na 27-ih šolah po vsej Sloveniji. Sodelovali so 1 učitelj in 100 učiteljic (48 učiteljev z višjo in 53 z visoko izobrazbo). 48 učiteljev je bilo z delovno dobo od 6 do 20 let, 36 z delovno dobo nad 20 let, ostali z delovno dobo manj kot 5 let. 58 jih je poučevalo na šolah z devetletnim programom.

Uporabila sem deskriptivno in eksplikativno metodo. Pri obdelavi podatkov sem uporabila frekvenčno distribucijo. Vprašanja zaprtega tipa sem obdelala s programom SPSS za Windows na osebem računalniku.

3.2 Rezultati in interpretacija

Na vprašanje, ali učitelji poznajo alternativni koncept M. Montessori, je le 8,7% odgovorilo, da ga ne poznajo, 92,3% pa jih koncept pozna.

Največ informacij o konceptu so učitelji pridobili pri študiju na Pedagoški fakulteti in na seminarjih, manj pa na študijskih skupinah ali pa preko strokovnih ekskurzij; samoiniciativno se za ta koncept v večini ne izobražujejo.

Kar 66% učiteljev je odgovorilo, da elemente tega koncepta vnašajo v svoj način dela, predvsem občasno. Učitelji najbolj poudarjajo učenčevo lastno aktivnost, samostojnost, upoštevajo različne učne tipe, sestavljajo naloge, ki se navezujejo na okolje, učence spodbujajo, da sami popravljajo napake in se primerjajo sami s seboj. Pri načrtovanju upoštevajo posameznika. Najmanj omogočajo otrokom, da sami izbirajo aktivnosti.

Ena od značilnosti koncepta je, da otroci sami izbirajo didaktičen material, ki naj bi tudi omogočal, da se otroci sami preverjajo in popravljajo napake. Na vprašanje, kolikokrat lahko učenci sami izbirajo didaktičen material, je 67,3% učiteljev, ki to dopuščajo, odgovorilo, da v 45,7% to omogočajo nekajkrat na teden, vsak dan le v 24,3%. Učenci lahko v 51,1% didaktični material uporabljajo po želji.

Učitelji so na vprašanje o opremljenosti šole z didaktičnimi pripomočki največkrat odgovarjali kot pomanjkljivo (50,5%) ali pa celo neustrezno (43,1%). Na veliko šolah imajo razne vrste domin, merilne posode, matematične ploščice, tehtnice in metrske palice. Veliko je tudi geometrijskih teles, desetiških enot, ploščatih likov in enotskih krožcev. Nobeden od anketiranih učiteljev nima na voljo igre Ritmo, zvenceh žeblicev, ne poučujejo množenja s pomočjo pravokotnikov. Na naših šolah se nahaja več le standardnega materiala, alternativnega je zelo malo, zato kar 42,3% učiteljev didaktičen material oblikujejo sami.

Zanimive rezultate sem dobila pri nekaterih primerjavah med neodvisnimi in odvisnimi spremenljivkami s χ^2 -testi.

Primerjave delovnih izkušenj s pridobitvijo informacij pri študiju na fakulteti ter stopnje izobrazbe in delovnih izkušenj s pridobitvijo informacij na seminarjih, so pokazale, da največ informacij na fakulteti pridobijo učitelji z delovno dobo do 5 let, manj pa učitelji z daljšo delovno dobo. Učitelji z višjo izobrazbo večkrat pridobijo te informacije na seminarjih. Vzrok temu je današnji program študija, saj pred leti še ni bilo tolikšnega poudarka na spoznavanju tudi drugih, alternativnih programov poučevanja.

Tabela: Primerjava med razredom poučevanja in samostojnostjo otrok pri delu ($\chi^2 = 19,575$, $p = 0,007$)

Razred poučevanja	Samostojnost pri delu				Skupaj
	DA		NE		
1/9I	10	45,50%	12	54,40%	22
2/9I	8	72,70%	3	27,30%	11
3/9I	2	100,00%	0	0,00%	2
4/9I	3	60,00%	2	40,00%	5
1/8I	18	94,60%	1	5,30%	19
2/8I	21	91,30%	1	8,70%	23
3/8I	5	83,30%	1	16,70%	6
4/8I	10	76,90%	3	23,10%	13
Skupaj	77	76,20%	24	23,80%	101

Primerjava stopnje izobrazbe z vnašanjem elementov alternativnega koncepta v učiteljevo delo v razredu je pokazala, da bistveno več učiteljev z visoko izobrazbo vnaša značilnosti alternativnega koncepta v svoje delo v razredu kot učitelji z višjo izobrazbo. Učitelji z visoko izobrazbo so z načinom poučevanja v alternativnih programih bolj seznanjeni zaradi izobraževanja pri študiju. Učitelji z višjo izobrazbo teh programov ne poznajo tako dobro in če se posebej zanje ne izobražujejo, koncepta v bistvu sploh ne poznajo in ga v svoj način poučevanja ne morejo vnašati.

Rezultati primerjave kažejo, da največ poudarka na samostojnosti otrok pri anketiranih učiteljih dajo v prvem razredu osemletne osnovne šole in najmanj v prvem razredu devetletke. Ta rezultat me je zelo presenetil, predvsem zaradi značilnosti dela otrok v devetletnem programu osnovne šole.

V devetletnem programu poteka delo v razredu le v jutranjem krogu in ob zaključku pouka skupno, frontalno, sicer pa so otroci samostojni. Dogovorjene naloge delajo po koticčkih, učiteljice jih le po potrebi usmerjajo ali jim nudijo individualno pomoč. Tudi v osnovnošolskem programu se je v zadnjih letih težilo k temu, da bi učitelji poučevali na sodobnejši način, da bi v način dela vključevali delo po koticčkih ali v skupinah.

Način dela v devetletnem programu je tudi odvisen od priprav učečih učiteljic na devetletko. Marsikatero učiteljico temu načinu dela nasprotujejo, se ga branijo, saj ga niso vajene, ker ga ne poznajo dobro. Učiteljice, ki so za program dobro izobražene, pa se držijo načel sodobnega poučevanja. V njihovih razredih so učenci resnično bolj samostojni, kar opažam tudi pri svojem poučevanju in pri učencih, ki jih srečujem na naši šoli, kjer poučujem.

4. Zaključek

Ugotovila sem, da učitelji poznajo alternativni koncept M. Montessori. Do informacij o njem prihajajo predvsem preko študija na fakulteti, seminarjev, prebiranja literature in šolskih sestankov.

Elemente koncepta vnašajo v svoje poučevanje, čeprav se za nekatere značilnosti ne zavedajo, da veljajo tudi za alternativni koncept.

Ugotovili smo, skupaj z anketiranimi učitelji, da so šole z alternativnimi didaktičnimi pripomočki neustrezno opremljene. Vzrok temu so morda predsodki, čeprav lahko ugotoviš z izobraževanjem o tem konceptu, da so nekateri pripomočki še kako lahko dobrodošli za popestritev pouka in za boljše predstavljenost in razumevanje snovi.

LITERATURA

1. Bobič, A. et al.: Naša šola v luči pedagogike Marie Montessori, OŠ Šmarjeta, 1998.
2. Britton, L.: Montessori play and learn, Vermilion, London, 1992.
3. Chattin-McNichol, J.: The Montessori Controversy. Seattle University & The Montessori Education Institute of the Pacific Northwest, Delmar Publishers Inc., 1992.
4. Gasser, L.: Matematika v Montessori šoli (diplomsko delo): Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 2001.
5. Keržič, S.: Analiza Montessorijevega vzgojnega koncepta (diplomsko delo), Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1997.
6. Pignatari, M. et al.: Montessori pedagogika, Glotta Nova, Ljubljana, 1996.
7. Pollard, M.: Maria Montessori: italijanska zdravnica, ki je preobrazila sistem izobraževanja po vsem svetu, Mohorjeva družba, Celje, 1997.
8. Sagadin, J.: Osnovne statistične metode za pedagoge, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1997.

Urška Bučar, profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Dolenjske Toplice.

Naslov: Zdraviliški trg 1, 8350 Dolenjske Toplice, SLO; Telefon: (+386) 07 393 74 12

E-mail: urska.bucar@guest.arnes.si

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. Zaželeno je, da jih kot datoteke priložite na disketi. Namesto barv uporabljajte šrafure!
7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev:
 - Knjige: priimek in ime avtorja, naslov, kraj, založba, leto izdaje. Primer:
Novak, H.: Projektno učno delo, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.
 - Članki v revijah: priimek in ime avtorja, naslov, ime revije, letnik, številka/leto izida, strani. Primer:
Strmčnik, F.: Reševanje problemov kot posebna učna metoda, Pedagoška obzorja, 12, št. 5-6/1997, str. 3-12.
 - Prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer:
Razdevšek Pučko, C.: Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti, V: Tancer (ur.), Stoletnica rojstva Gustava Šiliha, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1993, str. 234-247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15), če pa gre za spošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).

