

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. 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

PREVODI:

- Mag. Neža Rojko

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), Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)

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

2004 letnik 19

2 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

- | | | |
|---|-----|---|
| Dr. Jana Kalin | 3 | USPOSOBLJENOST RAZREDNIKOV |
| Dr. Majda Cencič | 15 | POKLICNO UČENJE RAZREDNIH UČITELJEV |
| Dr. Milena Ivanuš Grmek,
mag. Marija Javornik Krečič | 25 | DEMOKRATIZACIJA OCENJEVANJA ZNANJA Z
VIDIKA IZSLEDKOV EMPIRIČNE RAZISKAVE |
| Dr. Mara Cotič, Joca Zorc,
Doriana Kozlovič Smotlak | 32 | CELOSTEN PRISTOP PRI ZGODNJEM
POUČEVANJU – VLOGA GIBALNIH AKTIVNOSTI
PRI POUKU MATEMATIKE |
| Dr. Slavko Cvetek | 47 | UČITELJEVO ZNANJE V OČEH ŠTUDENTA,
BODOČEGA UČITELJA |
| Dr. Marina Tavčar Krajnc | 57 | SOCIOLOGIJA NA MATURI – ESEJSKA
VPRAŠANJA |
| Dr. Marko Stevanović | 65 | DIHOTOMNE IN HOLISTIČNE PARADIGME POUKA |
| Dr. Zora Itković, Mia Troha | 77 | MERJENJE MOTIVACIJE ZA DELO PRI OKOLJSKI
VZGOJI |
| Marja Gerbec | 90 | KAKO UČITELJI POZNAJO PODROČJE
NADARJENOSTI |
| Dr. Vesna Štemberger | 100 | NAČRTOVANJE ŠPORTNO-VZGOJNEGA
PROCESA KOT KAZALEC KAKOVOSTI ŠPORTNE
VZGOJE V PRVI TRIADI |
| Dr. Dragan Potočnik | 112 | MOTIVACIJA PRI POUKU ZGODOVINE |
| Dr. Amand Papotnik, Drago
Slukan, Janez Vrtič | 121 | KONSTRUKTIVIZEM IN PROJEKTNO DELO PRI
TEHNIKI IN TEHNOLOGIJI |
| Mag. Inge Šipek Vodnjov | 127 | LJUDSKA GLASBA V OSNOVNI ŠOLI |

CONTENTS

Jana Kalin, PhD	3	QUALIFIED HOME-ROOM TEACHERS
Majda Cencič, PhD	15	PROFESSIONAL LEARNING OF CLASSROOM TEACHERS
Milena Ivanuš Grmek, PhD, Marija Javornik Krečič, MA	25	DEMOCRATISATION OF KNOWLEDGE ASSESSMENT FROM THE ASPECT OF EMPIRICAL RESEARCH RESULTS
Mara Cotič, PhD, Joca Zurc, Doriana Kozlovič Smotlak	32	HOLISTIC APPROACH IN EARLY TEACHING – ROLE OF MOVEMENT ACTIVITIES IN MATH LESSONS
Slavko Cvetek, PhD	47	TEACHER KNOWLEDGE IN THE EYES OF THE STUDENT TEACHER
Marina Tavčar Krajnc, PhD	57	SOCIOLOGY AS A MATURA EXAM – ESSAY QUESTIONS
Marko Stevanović, PhD	65	DICHOTOMOUS AND HOLISTIC LESSON PARADIGMS
Zora Itković, PhD, Mia Troha	77	MEASURING MOTIVATION FOR WORK IN ENVIRONMENTAL EDUCATION
Marja Gerbec	90	HOW TEACHERS RECOGNISE GIFTEDNESS
Vesna Štemberger, PhD	100	PLANNING PHYSICAL EDUCATION PROCESS AS AN INDICATOR OF QUALITY IN THE FIRST TRIAD
Dragan Potočnik, PhD	112	MOTIVATION IN HISTORY LESSONS
Amand Papotnik, PhD, Drago Slukan, Janez Vrtič	121	CONSTRUCTIVISM AND PROJECT WORK IN TECHNICAL EDUCATION AND TECHNOLOGY
Inge Šipek Vodnjov, MA	127	FOLK MUSIC IN PRIMARY SCHOOL

Dr. Jana Kalin

Usposobljenost razrednikov

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.12

DESKRIPTORJI: razrednik, razredništvo, usposobljenost, izobraževanje, učitelji

POVZETEK – V članku predstavljamo del empirične raziskave o vlogi in delu razrednika, ki je zajela populacijo gimnazijskih razrednikov, dijakov, ravnateljev in staršev. Odkrivali smo številna in raznolika pričakovanja od razrednikov in eden od problemov, ki se ob tem pojavlja, je tudi (ne)usposobljenost razrednikov za opravljanje številnih funkcij in dolžnosti, ki jih s to vlogo sprejmejo. Predstavljamo poglede gimnazijskih razrednikov na svojo vlogo, prednosti in slabosti, ki jih spoznavajo pri tem delu, ter opozarjamo na vidike in vsebine, ki bi jih morali nujno vključiti v programe dodiplomskega izobraževanja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja razrednikov. Brez ustreznega izobraževanja ne moremo pričakovati, da bomo v naših šolah imeli dobre razrednike.

Review

UDC 371.12

DESCRIPTORS: home-room teacher, home-room activities, competence, education, teachers

ABSTRACT – The article presents part of an empirical research about the role and work of the home-room teacher, which included the population of high-school home-room teachers, students, principals and parents. We encountered many different expectations on the part of the home-room teachers. One of the problems in this context is their (in)competence in carrying out the numerous functions and responsibilities that come with this role. We present the views of high-school home-room teachers as to how they see their role, the advantages and disadvantages of their work, and bring attention to those aspects and elements that should necessarily be included in the programmes of undergraduate teacher education as well as in the on-going teacher training. Without appropriate education we cannot expect to have competent home-room teachers in our schools.

1. Uvod

Delo gimnazijskega profesorja je poleg pouka pogosto povezano z razredništvom posameznemu oddelku učencev. To prinaša vedno nove izzive, vprašanja in naloge. Vsak razrednik razume to funkcijo drugače. Na to vplivajo številni dejavniki, eden izmed njih je tudi stopnja profesionalnega razvoja posameznika. Razredniki imajo različen odnos do te vloge, jo različno doživljajo in izvršujejo. Zanimivo je, da v času študija bodočih učiteljev, ni posebnega usposabljanja za razredništvo, kar bi bilo po našem mnenju nujno (vsaj do neke mere). To postavlja razrednike v vseh obdobjih njihovega razvoja pred številna vprašanja in povzroča veliko nejasnosti in negotovosti pri opravljanju njihovega dela.

Pri opredeljevanju vloge gimnazijskega razrednika smo izhajali iz dejstva, da je vsak razrednik najprej v vlogi učitelja. Za dobrega učitelja, ki si prizadeva za

doseganje zastavljenih ciljev gimnazijskega programa, ki presegajo zgolj kognitivno – spoznavno področje, je pomembno, da prehaja od tradicionalnega k izkustvenemu modelu pouka in da na tej osnovi tudi zastavi svoje delo razrednika, kar pomeni, da poudarja pomen partnerstva v učnem procesu, prevzema vlogo spodbujevalca in usmerjevalca in ne glavnega vira znanja, poudarja in omogoča aktivno sodelovanje učencev, se usmerja k procesom in ne le h končnim ciljem, išče in spodbuja notranjo motivacijo, omogoča in uči spretnosti reflektiranja učnega procesa in medosebnih odnosov, ki se oblikujejo v razredni interakciji.

Zavedati se moramo, da šola ni samo prostor posredovanja in sprejemanja znanja in da pri pouku ne moremo govoriti samo o spoznavnem procesu, ampak se v njem neločljivo prepletajo spoznavni, čustveni in socialni vidiki. Učitelj mora biti pri svojem delu pozoren na celoto vseh treh vidikov.

Ko opazujemo učiteljevo delo skozi različna obdobja profesionalnega razvoja, opažamo, da lahko v tem procesu učitelj postaja vse bolj avtonomen, usmerjen od zaskrbljenosti zase k skrbi za učence in pouk, bolj pozoren za dogajanje v učencih in za refleksijo svojega dela, ki ga vodi k nenehnemu spreminjanju, k "boljšim in višjim" stopnjam – na področju profesionalnega in osebnega razvoja.

V članku predstavljamo del empiričnih rezultatov iz raziskave o funkciji razrednika v gimnaziji, o njegovi vlogi in lastnostih. V raziskavo smo zajeli učitelje in dijake, starše in ravnatelje. Različnost njihovih pričakovanj vpliva na dejansko izvajanje te vloge. Omejili se bomo le na dve raziskovalni vprašanji: kakšen odnos imajo razredniki do svoje vloge in kako presojujejo stopnjo svoje usposobljenosti za opravljanje tega dela.

V raziskavo smo zajeli 477 razrednikov 1. in 3. letnikov slovenskih gimnazij oz. šol z gimnazijskim programom. Njihov odziv na anketni vprašalnik je bil 35%. Pri rezultatih za ilustracijo navajamo v poševnem tisku izjave (odgovore) razrednikov iz anketnih vprašalnikov; v oklepaju navajamo spol razrednika in leta delovnih izkušenj.

2. Odnos razrednikov do njihove vloge

Zanimalo nas je, kakšen odnos imajo razredniki do svojega dela, saj je večkrat slišati, da je to delo premalo plačano, da je zahtevno in naporno, zelo odgovorno in predstavlja dodatno breme za učitelje. Zdi se, da večina učiteljev ne bi izbrala razredništva, če bi imeli možnost samostojnega odločanja. Kljub temu pa so tudi razredniki, ki svoje delo opravljajo z velikim veseljem, ker doživljajo, da jih vloga razrednika bogati in jim pomaga pri ustvarjanju odnosov in povezanosti z dijaki v razredu.

Velika večina razrednikov odgovarja, da so radi razredniki in samo 11% jih pravi, da ne marajo biti. Če pa jim pridružimo še tiste, ki so neopredeljeni in ki

imajo zelo različno mnenje o svoji vlogi, bi lahko rekli, da je približno petina razrednikov, ki v svoji vlogi ni najbolj zadovoljna. To gotovo vpliva na njihovo delo v razredu z dijaki in s starši.

Tabela 1: Mnenje o delu razrednika

Odgovor	f	f%	rang
rad imam mlade	69	29,9	1
dolžnost, skrb za mlade	46	19,9	2
delo je težko, velike obremenitve	33	14,3	3
osebno me bogati	29	12,6	4
oblikovanje skupnosti, povezanost v razredu	24	10,4	5
drugo	20	8,6	6
preveč birokracije	10	4,3	7
Skupaj	231	100	

Največ (30%) razrednikov odgovarja, da imajo radi mlade ljudi, da radi delajo z njimi, ker imajo boljši stik z učenci in starši, in bolje poznajo mlade.

Rada sem razredničarka. Tako lahko navežem s starši in dijaki povsem drugačne stike, kot če sem zgolj učiteljica. Odnosi so predvsem pristnejši in bolj prijateljski (Ž, 25).

Po pogostosti je na drugem mestu odgovor o čutu dolžnosti in skrbi za mlade: dijake z zanimanjem spremljajo, izražajo skrb zanje in čut dolžnosti do mladih, ker je pomembno, da imajo mladi dobrega prijatelja in ker lahko kot razredniki zelo veliko naredijo za dijake.

Pri delu z mladimi gre za medsebojno oplajanje. Dijakom naj bi pomagale moje izkušnje, sam se od njih učim odprtosti, sprejemanja drugačnosti, radoživosti (M, 14).

Rada sem razredničarka, čeprav je zelo težavno. Če to delo jemlješ resno, se skoraj vsakodnevno srečuješ z novimi problemi svojih učencev in njihovih staršev, ob čemer čutiš odgovornost, da jim jih pomagaš reševati. Najpomembneje je oblikovati osebnost in značaj mladostnika. Če te pusti k sebi, si že veliko dosegel (Ž, 4).

Med odgovori je 14% tistih, ki izpostavljajo, da je delo razrednika zelo težko in zahtevno, da povzroča velike obremenitve, pomeni za razrednika ogromno odgovornost, pa kljub temu delo ni cenjeno, razrednikovo delo je osebno obremenjujoče, zanj pogosto nimajo dovolj časa, velike so tudi čustvene obremenitve.

Da in ne. Nered zaradi birokracije, ki jo to delo vsebuje, plačani pa nismo za vse tiste ure in ure, ki jih porabimo za vodenje evidence. Čas za starše in otroke si je treba odvzeti od zasebnega življenja, kajti ena ura tedensko je premalo! Razrednik

sem rad zato, ker je delo z mladimi zelo v redu, notranje obogati in kadar sam "rasteš", tudi drugim lažje (bolj kakovostno) svetuješ, jih vodiš... (M, 4).

Nisem rada razredničarka, ker me to čustveno preveč obremenjuje – je velika odgovornost, saj včasih posamezen učenec preveč pričakuje od razrednika, zlasti če ima doma težave. Pa tudi vedno se ne strinjam z metodami kolegov, ki v mojem oddelku učijo in jih moram zagovarjati pred učenci in starši (Ž, 21).

Dobra desetina (12%) razrednikov omenja, da jih to delo osebno bogati, da bogati njihovo delo – da so šele kot razredniki pravi učitelji; pomeni tudi razgibanost v poklicu in svojevrsten izziv.

Je izziv – približati se tem mladim ljudem kot človek (ne samo kot učitelj) (Ž, 15).

Oblikovanje skupnosti in povezanosti v razredu v mnenju o delu razrednika navaja 10% razrednikov: gre za njihovo medsebojno povezanost in sočutenje v razredu.

Rada sem razredničarka, tako lažje vzpostavim pristnejši odnos do dijakov in jih tudi bolj individualno spoznavam. Skupaj hodimo na izlete in ekskurzije in se tako bolje spoznavamo in razumemo. Všeč mi je, da tudi oni spoznavajo mene (Ž, 6).

Na predzadnjem mestu – v kategoriji drugo – najdemo odgovore, v katerih so razredniki zelo različno izpostavljali posamezni vidik svojega dela: od tega, da razredniki morajo biti, ker je to del službe, do mnenja, da jim dejavnosti, vezane na razred, omogočajo lažje spremljanje letnih aktivnosti šole. Nekateri so izpostavljali svoje spretnosti vodenja, drugi pa opozarjali na to, da jim je težko, če se jim zdi, da kakšne naloge niso zadovoljivo opravili, da se kdaj počutijo nemočne v svoji vlogi in da je preveč zahtevno obvladati vsa področja.

Na zadnjem mestu v zvezi z delom razrednika pa je mnenje, da to delo zahteva preveč birokracije.

Šolski sistem me sili, da opravljam nad svojim razredom delo kontrolorja, ki vpisuje neopravičene in deli milost in nemilost. Po drugi strani sem s svojim delom in urami preobremenjena, da bi se lahko z razredom in posamezniki pogovarjala in reševala stvari na prijateljski način. Pa tudi vse tisto statistično delo, vodenje dnevnika, preračunavanje procentov ni moje delo! In še to: učencem je razredna ura samo dodatno breme in se je raje izogibajo (Ž, 10).

Odgovori razrednikov na vprašanje o njihovem odnosu do svoje vloge nam na eni strani odkrivajo veliko večino razrednikov, ki so to radi (68%), na drugi strani pa 11% tistih, ki to ne marajo biti in 10% tistih, ki so do te vloge neopredeljeni. Razredniki imajo radi svojo vlogo, ker imajo radi mlade, ker jih to delo osebno bogati, zaradi čuta dolžnosti in skrbi za mlade, zaradi možnosti oblikovanja povezanosti in skupnosti v oddelku. Tisti, ki se v tej vlogi ne prepoznajo preveč, pa poudarjajo, da je delo težko in zahtevno, da je preveč birokracije in da včasih doživljajo svojo nemoč in neusposobljenost ob zahtevnem delu.

Kljub temu, da so vsi razredniki postavljeni pred določena dejstva, je njihov odnos do te vloge zelo različen. Razveseljivo je, da jih dobra polovica to delo rada opravlja. Iz odnosa do vloge sledijo zelo konkretne posledice in odnos do dela, dijakov, staršev. Če prevladuje težavnost in nezadovoljstvo, slaba volja v vlogi razrednika, bi se bilo vredno vprašati, ali ima kakšen smisel, da je tak učitelj razrednik? V vsakdanji šolski praksi pa vemo, da je še premalo učiteljev, ki bi radi opravljali to delo, da bi lahko zagotovili za vsak oddelek enega.

Pomembno se je pogovarjati o svojem odnosu do razredništva, o doživljanju, skrbeh in veselju, ki ga to delo prinaša – tako v kolektivu kot na strokovnih srečanjih. To bo razrednikom dajalo občutek, da niso sami v tem doživljanju, da drugi doživljajo podobno, hkrati pa pomeni konkretno možnost za bogatenje in pomoč pri reševanju problemov, s katerimi razrednik prihaja v stik.

3. Usposobljenost za vlogo razrednika

Usposabljanja za vlogo razrednika – neposrednega in s tem ciljem – na naših fakultetah študenti niso deležni. Očitno predvidevamo, da bodo uspešno opravili svojo vlogo že s tem, da jih bomo dobro strokovno usposobili in kot odrasli, zreli ljudje bodo znali reševati tudi probleme, s katerimi se bodo soočali v svoji pedagoški praksi. Ob tem dostikrat računamo na osebne lastnosti posameznega profesorja in na sposobnosti, ki si jih je v življenju razvil: komunikacijo, reševanje konfliktov, oblikovanje skupnosti, vstopanje in graditev pristnih medosebnih odnosov. Veliko pričakovanih je vezanih na učitelja kot človeka in kot organizatorja z določeno (visoko) stopnjo usposobljenosti. Pa vendar ga za to nismo posebej usposabljali. Morda tudi ni treba. Res je, da sam študijski program z določenimi predmeti še ne pomeni, da bodo prihodnji učitelji usposobljeni za svoje poklicno delo: potrebni so tudi dobri učitelji, ki jih bodo za to usposabljali. In če posameznik ni pripravljen na neprestano spreminjanje, vrednotenje svojih izkušenj in učenje iz neposrednih dogodkov življenja, če se ni pripravljen usposabljati tudi potem, ko je že učitelj in razrednik, potem verjetno sam program ne more nadomestiti vsega tega. Vendarle: če se zavedamo pomembnosti razrednikove vloge, potem predvidevam, da bo ta tematika našla svoj prostor tudi v dodiplomskem izobraževanju, kajti le-ta lahko predstavlja neprecenljivo izhodiščno možnost in izziv za nadaljnji profesionalni razvoj učitelja tudi kot razrednika.

3.1. Kaj razredniki pričakujejo od sebe?

Najprej je zanimivo pogledati, kaj je tisto temeljno, osnovno in najpomembnejše, kar pričakujejo od sebe, kakšna je po njihovem mnenju vloga razrednika v gimnaziji. V skladu s to predstavo stopajo tudi v svojo vlogo in jo živijo – bolj ali manj v skladu s predstavo. Kaže pa na to, kaj je za učitelje bistveno.

Razumevanje razrednikove vloge bi lahko razvrstili v nekaj širših kategorij. Te smo povzeli po Maličevi (1988) klasifikaciji vlog razrednika na: pedagoško, administrativno in organizacijsko. Ob tem smo pedagoško vlogo delili na dva dela: na odnos do dijakov in odnos do staršev.

Tabela 2: Pričakovanja razrednikov od samih sebe

Odgovor	f	f%	rang
odnos do dijakov	138	47,59	1
organizacijska vloga	78	26,90	2
odnos do staršev	37	12,76	3
administrativna vloga	25	8,62	4
drugo	12	4,14	5
Skupaj	290	100	

Med odgovori prevladuje razrednikovo doživljanje svoje vloge v skrbi za dobre odnose z dijaki. Skoraj polovica odgovorov se je nanašala na to področje: gre za izjave o pomoči učencem, vzgoji, usmerjanju in pogovorih z učenci.

Vloga razrednika je predvsem biti človek med šolo kot institucijo in dijaki kot subjekti. Jasno je, da ima predpisane vloge, vendar sama menim, da je najpomembnejše to, da ravna kot človek, ki poskuša razumeti in usmerjati dijake na življenjski poti (Ž, 6).

Skrbi za svoje dijake, jih vzgaja, če je treba, ščiti pred kolegi ali kara, jim na nek način v šoli nadomešča starše, obenem je njihov administrator za uradne šolske zadeve (M, 20).

Na drugem mestu sledijo odgovori v zvezi z organizacijsko, povezovalno in informacijsko vlogo, vendar so po številu ti odgovori zastopani v veliko manjši meri kot prvi. Dobra četrtnina anketiranih poudarja ta vidik.

Posredovanje informacij dijakom. Organizacija razrednih aktivnosti, povezovanje dijakov v skupnost, organiziranje aktivnosti, ki povezujejo dijake med seboj (Ž, 5).

Od sebe pričakujem, da bom težišče trikotnika starši – šola – dijak. Srčno upam, da se ta trikotnik ne bo nikoli "izrodil" (M, 14).

Na tretjem mestu je razumevanje razrednikove vloge v smislu skrbi za dobre odnose s starši, sodelovanje s starši. To področje zajema 13% vseh odgovorov. Na četrtem mestu pa je razredniška vloga v smislu urejanja administracije.

V kategorijo drugo, ki predstavlja najmanjši delež, pa smo uvrstili nekatere posebne izjave. Nekatere se nanašajo na navajanje osebnostnih lastnosti, ki si jih razredniki želijo imeti v veliki meri: "želim postati trdnejša osebnost" ter "doslednost, poštenost, pristnost, kritičnost, spoštovanje osebnosti drugih"; nekateri pou-

darjajo, da si želijo "zaupanje dijakov in staršev" ter da želijo "biti razrednik z vsem srcem", ob tem čutijo dolžnosti in svojevrstno poslanstvo ter navajajo željo, "da me dijaki sprejmejo kot profesorja in hkrati človeka"; nekateri poudarjajo potrebo in željo po izobraževanju v tej smeri; drugi pa pojmujejo svojo vlogo kot "dodatno delo za učitelja, ki mu ni kos in zanj ni usposobljen". Dve zelo zanimivi izjavi pa sta tudi, da je razrednik "uradnik države brez delovnega časa in finančnih povračil" na eni strani, na drugi strani pa zelo kratek odgovor na vprašanje, kaj pričakujejo do sebe, izražen v eni besedi, in sicer: "Preveč!"

Mislím, da je razredništvo za profesorja dodatno breme, ki ga mora opravljati. Od njega se pričakuje, da opravlja naloge, katerim ne more biti kos in za katere ni usposobljen. Razredništvo bi morali ukiniti in stvari urediti tako, kot jih imajo na srednjih šolah drugod v svetu (Ž, 10).

Osebnostno doživljanje vloge razrednika je torej zelo različno, najbolj pa je povezano z razrednikovo osnovno in najpogostejšo vlogo in odnosom z učenci v dogodkih vsakodnevnega življenja in dela v šoli in zunaj nje. Razredniki v glavnem močno poudarjajo svojo vlogo v odnosu do dijakov.

3.2. Usposabljanje za razredništvo v času študija

Za gimnazijske profesorje se študenti – bodoči učitelji usposabljujejo na različnih fakultetah, po različnih študijskih programih. V glavnem gre za izobraževanje na strokovnem predmetnem področju, z nekaj psihološko-pedagoškega usposabljanja. Vendar je tega zelo malo.

Razredniki ne glede na fakulteto, ki so jo končali, in ne glede na leta poučevanja, ocenjujejo, da v času dodiplomskega izobraževanja niso bili dobro pripravljani na vlogo razrednika. To stališče zavzemajo skoraj vsi anketirani. Nekoliko boljša je ocena usposabljanja za to vlogo, kjer se 20% anketirancev ne strinja, da usposabljanja za vlogo razrednika ni bilo. Še vedno pa ostaja 80% tistih, ki pritrdilno odgovarjajo na to vprašanje. Velika večina se strinja, da so prejeli premalo praktičnega in teoretičnega znanja.

Kaj so razredniki v času študija še posebno pogrešali in zdaj spoznavajo, da bi jim koristilo pri njihovem sedanjem delu?

Razredniki menijo, da bi jim več znanja koristilo pri njihovem sedanjem delu na različnih področjih. Med vsemi odgovori dosega najvišje mesto s 14% področje reševanja praktičnih problemov, učnih in vzgojnih. Predvidevamo, da je to področje problemov in težav, s katerimi se razredniki najpogosteje srečujejo in kjer si morda želijo tudi najbolj učinkovitih spretnosti, kjer bi radi videli konkretne rezultate svojega prizadevanja, pa verjetno prav tukaj njihovi ukrepi in prizadevanja ne dosežejo zelenih učinkov. Na drugem mestu razredniki po svoji lastni oceni pogrešajo različne delavnice, ki bi jim bile v pomoč pri izvrševanju njihovega dela: delavnice lahko dajejo tako teoretična spoznanja in nove uvide ter razvijajo različne

spretnosti, ker mnoge pristope udeleženci sami doživijo na lastni koži, jih večkrat tudi preizkusijo in kasneje lažje uporabijo v praksi. Kot pomembno področje strokovnih znanj, ki bi jim pri sedanjem delu lahko koristila, razredniki navajajo tudi posvetovanja s strokovnjaki in praktiki, ki vključujejo izmenjavo izkušenj, skupno reševanje konkretnih problemov, uvid v vzgojno-izobraževalno stvarnost. Morda bi bil potem "šok resničnosti" v prvi fazi poklicne rasti nekoliko blažji. Razredniki si želijo konkretizacije in povezave med teoretičnimi spoznanji in prakso. Pri tem jim izkušnje praktikov in teoretikov lahko veliko pomagajo.

Po pomembnosti za njihovo sedanje delo razredniki zelo podobno opredelijo željo po delu z nadarjenimi in vzgojno problematičnimi učenci, izvajanje projektov skupaj z učitelji iz prakse in retoriko. Delo s problematičnimi učenci bi lahko povezali tudi s kategorijo reševanja praktičnih učnih in vzgojnih problemov. Projekti skupaj z učitelji iz prakse pa bi študente usmerjali v konkretno izkušnjo, jim nudili priložnost za preverjanje njihovih teoretičnih spoznanj, vodili k odkrivanju strokovnih odgovorov na vprašanja iz prakse, omogočali študentom preizkušanje njihovih lastnih sposobnosti in usposobljenosti, preverjanje načina dela in ravnanja pri delu z otroki in mladimi in razvijanje nekaterih spretnosti načrtovanja, izvajanja in ovrednotenja izvajanja posameznega projekta.

Učitelji potrebujejo tudi znanja s področja retorike, saj je njihovo glavno orodje govor: kako sporočati in kako nastopati; razviti spretnosti dobrega govornega nastopanja – to jim je v pomoč pri pouku in pri delu z dijaki kot tudi pri delu s starši, kolegi in na drugih področjih.

Za razrednike so približno enako pomembni potreba po več pedagoške prakse in po hospitacijah, delo s starši ter več pedagoškega in psihološkega teoretičnega znanja. Predvidevamo, da je potreba po več pedagoške prakse in po hospitacijah uvrščena proti koncu lestvice, ker učitelji različne druge izkustvene metode doživljajo kot bolj pomembne. Morda prakse niso doživljali kot zelo izkustveno metodo, od katere bi lahko zares veliko pridobili oz. so bili večkrat v vlogi opazovalcev kot udeležencev, ki imajo priložnost za lastno preizkušanje in nastopanje v okviru prakse. Mnogi pa verjetno prakse sploh niso imeli (npr. diplomanti filozofske fakultete) in ker te izkušnje nimajo, niti ne vedo, kaj bi lahko z njo pridobili.

Tudi delo s starši ni prevladujoče. Morda zato, ker ne predstavlja središčnega področja prizadevanja razrednika, ampak so v ospredju bolj delo z dijaki in njihov lastni nastop, razvoj določenih spretnosti. Že nekatere druge kategorije pa posredno usposablja tudi za boljše delo s starši.

Pedagoško in psihološko teoretično znanje je sicer pomembno, vendar šele ob koncu lestvice. Učiteljem je v pomoč pri uvidevanju nekaterih rešitev in podpora v razmišljanju in delovanju, vendar so zanje bolj pomembni izkustveni pristopi in sodelovanje v konkretnih situacijah, kjer lahko preverjajo in razvijajo svoje sposobnosti, ki jim bodo koristile v neposrednem učiteljskem delu.

Tabela 3: Vsebine, ki so jih razredniki pogrešali v času študija

Odgovor	f	f%	rang
reševanje praktičnih problemov: učnih in vzgojnih	142	14,0	1
različne delavnice (komunikacija, socialne veščine...)	129	12,7	2
posveti s strokovnjaki in praktiki	127	12,5	3
delo z nadarjenimi in vzgojno problematičnimi učenci	121	11,9	4
projekti skupaj z učitelji iz prakse	117	11,5	5
retorika	116	11,4	6
več pedagoške prakse in hospitacij	92	9,0	7
delo s starši	84	8,2	8
več pedagoškega in psihološkega teoretičnega znanja	82	8,1	9
drugo	7	0,7	10
Skupaj	1017	100	

Iz rezultatov lahko sklepamo, da gre za znanje in spretnosti, ki jih razredniki pogrešajo in jim manjkajo pri njihovem sedanjem delu, pri dobrem opravljanju njihove vloge. Hkrati pa pomenijo tudi področja njihovega dela, s katerimi se največ ukvarjajo in kjer doživljajo vrzeli pri svoji usposobljenosti.

Preverili smo obstoj razlik v navajanju primanjkljajev glede na število let delovne dobe, leta razredništva, spol in predmetno področje, ki ga poučujejo. S pomočjo izračuna hi-kvadrata smo ugotovili statistično pomembne povezanosti, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Statistično pomembna je povezanost med izražanjem potrebe po več prakse in delovno dobo učiteljev ($\chi^2 = 9,645$, $g = 4$, $P = 0,047$). Učitelji z več let delovne dobe so se bolj odločali za odgovor, da bi v času študija potrebovali več pedagoške prakse. Pri svojem sedanjem delu odkrivajo, da bi jim bila v veliko korist. Učitelji z manj let delovne dobe pa v polovici primerov doživljajo to potrebo. Ali so morda v času študija imeli dovolj kakovostne prakse? Morda smo v teh letih napredovali in so pridobili dovolj izkušenj pred vstopom v službo? Ali pa je morda praksa zdaj slabša in se niti ne zavedajo njene pomembnosti in potrebnosti?

Zanimivo je, da učitelji z več let delovne dobe (19 let in več), zase pravijo, da bi jim praksa koristila pri sedanjem delu. Očitno se zelo zavedajo pomembnosti dobre priprave na učiteljski poklic.

Podobno smo spoznavali tudi, ko smo primerjali leta razredništva in potrebo po več pedagoške prakse. Izračunani $\chi^2 = 10,963$, $g = 4$, $P = 0,027$ kaže na povezanost let razrednikovanja in potrebo po več pedagoške prakse. Večina učiteljev začetnikov (64,3%) se je odločila, da ne potrebuje več prakse, medtem ko z leti razrednikovanja narašča tudi potreba po praksi. Najvišji delež najdemo v obdobju

od 31 do 40 let razredništva in v skupini razrednikov, ki opravljajo to nalogo od 19 do 30 let (takih je kar 72%).

Statistično pomembna povezanost pa se je pokazala tudi glede na predmet, ki ga učitelji poučujejo, in potrebo po praksi ($\chi^2 = 11,297$, $g = 2$, $P = 0,004$). Večjo potrebo po praksi izražajo učitelji družboslovnih predmetov, ki so kar v 70% navajali, da bi potrebovali več prakse, pri učiteljih naravoslovnih predmetov in športne vzgoje pa je slaba polovica tistih, ki izražajo potrebo po več praksi. Verjetno je to odraz stanja na fakulteti: na filozofski fakulteti študenti nimajo pedagoške prakse v času študija – predvidevam, da je velika večina profesorjev družboslovja na gimnazijah končala prav to fakulteto in zdaj spoznavajo, da bi bila praksa zelo dragocena. Na številnih drugih fakultetah je pedagoška praksa sestavni del študija.

Statistično pomembna se je pokazala še povezanost med predmetom poučevanja in potrebo po znanju reševanja praktičnih problemov, tako učnih kot vzgojnih: $\chi^2 = 7,095$, $g = 2$, $P = 0,029$. Tabela nam prikazuje, da kar 92% učiteljev družboslovnih predmetov izraža potrebo po tem znanju, med učitelji naravoslovnih predmetov je takih 85,5%, med športnimi pedagogi pa le 66,7%. Vprašanje je, kje so razlogi za tako visok odstotek po tem znanju med učitelji družboslovja. Morda jih problemi bolj prizadenejo, morda sebe bolj vidijo kot tiste, ki naj bi te probleme uspešno reševali, morda so že po naravi bolj usmerjeni k ljudem in si želijo zato več tovrstnega znanja. Morda pa je pri naravoslovju manj učno-vzgojnih problemov in učitelji tudi zato nimajo večjih potreb.

Sicer pa je potreba po znanju s področja reševanja problemov po deležu izbora med vsemi naštetimi vsebinami na prvem mestu, sledijo posveti s strokovnjaki iz prakse (ki bi lahko vključevali tudi izmenjavo izkušenj in konkretno pripravo na pedagoško delo v razredu) ter razne delavnice.

Razredniki še najmanj pogrešajo več pedagoškega in psihološkega znanja. Glede na leta razredništva je zanimivo, da večjo potrebo po tem znanju (o tem jih govori 60%) izražajo učitelji s 7 do 18 in 19 do 30 leti razredništva, medtem ko razredniki začetniki samo v 44% govorijo o tej potrebi. Učitelji z dobo razredništva od 4 do 6 let pa še najbolj izrazito med vsemi (70%) pravijo, da dodatnega znanja s tega področja ne potrebujejo. Verjetno ne vidijo konkretne možnosti uporabe tega znanja in so bolj usmerjeni v praktičnost, življenjskost svojih problemov, na katere iščejo odgovore, in pri tem menijo, da jim teorija ne more pomagati. Mislim, da je tudi teoretično znanje pomembno za razumevanje in reševanje praktičnih problemov, vprašanje pa je, kakšno je to znanje in seveda kakšno pedagoško-psihološko znanje so dobili že v času študija.

Tudi za delo s starši so kar v polovici primerov dobro usposobljeni in ne potrebujejo dodatnega znanja. Vprašanje pa je, kako zares delajo s starši in kako formalna so ta srečanja.

Učitelji razredniki so večinoma poudarjali, da bi potrebovali več pedagoške prakse v času študija. Menim, da ima ta izkušnja prednost za bodočega učitelja z vidika opazovanja in analiziranja dogajanja po hospitacijah, dragocena je izmenjava mnenj s kolegi in učiteljem. Pri opazovanju je velika prednost, da študent v konkretni situaciji vidi, kako delujejo posamezni pristopi, kakšno je delo v razredu, kaj je možno in česa ni možno narediti. Pedagoška praksa omogoča tudi preizkušanje lastnih pristopov v poučevanju, možnost konkretnega poučevanja in vaje v nastopanju, vodenju pouka, razreda. In ne nazadnje so hospitacije in pedagoška praksa dobro izhodišče za strokovni pogovor, učenje pogovora o določenih vidikih in izmenjava različnih pogledov na isto situacijo, ki smo jo skupaj izkusili, opazovali oz. se v njej preizkusili.

Pri poudarjanju pomena dobre pedagoške prakse in hospitacij ne moremo mimo potrebe po dobrih mentorjih, ki znajo usmeriti pozornost s pomočjo protokolov opazovanja in izbrati ustrezne vidike opazovanja. Dragoceni so pogovori in analize v skupini, kjer gre za medsebojno bogatenje in izmenjavo mnenj in kjer so pogledi drugih posamezniku lahko v pomoč pri oblikovanju lastnega pristopa. Opazovanje drugih in pogovor o izkušnji, ki jo imajo kolegi, pa je tudi dobra priložnost za učenje v skupini.

Razredniki so pogosto tudi v vlogi tistega, ki naj reši določene vzgojne in učne probleme, poleg tega pa kar tretjina razrednikov na vprašanje o najpogostejši vsebini razrednih ur odgovarja, da rešujejo učne probleme. To je gotovo eno središčnih področij, za katerega naj bi bil razrednik bolj usposobljen. Zdaj pa še vse prevečkrat prepuščamo reševanje problemov v razredu učiteljevim osebnostnim lastnostim in iznajdljivosti v dani situaciji. V času študija bi bil zato dragocen razvoj določenih spretnosti medosebnega komuniciranja, pristopov k reševanju konfliktnih situacij in lastno preizkušanje v različnih situacijah (po metodi igranja vlog, simulacij), pa tudi z opazovanjem in pogovorom z učitelji praktiki, s konkretnim sodelovanjem v projektih z njimi in v delu z različnimi skupinami mladih in otrok, kjer lahko študenti razvijejo še druge svoje darove in sposobnosti. Tudi več teoretičnega znanja je učiteljem pri tem v pomoč. Iz vsakdanjega dela učitelja v razredu in sprotne reševanja problemov pa se vsakdo lahko kaj nauči za prihodnje podobne situacije, če zna (in smo ga usposobili) uporabljati refleksijo. Le-ta lahko vodi k vedno boljšim rezultatom v poklicnem razvoju, ko učitelj ekspert ne zna razložiti, zakaj je nekaj naredil ravno tako, pa vendar je bila v dani situaciji to najboljša rešitev.

4. Sklep

Anketirani učitelji so velikokrat odgovarjali, kaj so v času študija pogrešali, zdaj pa spoznavajo, da bi jim koristilo pri njihovem sedanem delu. Menim, da so to vsebine, ki bi jih morali bolj vključevati v študijske programe bodočih učiteljev –

pri teoriji in praktičnem delu: vključevanje v projekte, refleksija lastnih izkušenj in pogovor o izkušnjah drugih – kolegov in učiteljev praktikov.

Kot učitelji in seveda tudi kot razredniki si lahko veliko pomagamo z izkušnjo, ki jo imamo kot učenci iz obdobja svojega šolanja in opazovanja učiteljev. Tudi pri razredniškem delu je zgled in izkušnja lastnih razrednikov lahko oblikovala določene "subjektivne teorije" o dobrem razredniku, reševanju problemov in o delu z dijaki, kako in kaj dela in česa ne dela. Vendar to ne zadošča, kajti te izkušnje in teorije, ki smo jih oblikovali, so zelo raznolike. Bodoči učitelji potrebujejo jasno zavedanje svojih predstav in subjektivnih teorij. Potrebujejo določena znanja, informacije in oblikovanje določenih osebnostnih lastnosti, kot so: poslušanje, razumevanje situacije, sposobnost prilagajanja (fleksibilnost), upoštevanje posameznika, ustrezno odzivanje, empatija, refleksija, sposobnost nenehnega učenja in spreminjanja.

Velik izziv za učitelje učiteljev pa je to, da jih učimo z vsem, kar delamo in kar smo, s svojim načinom ravnanja, komuniciranja, odnosa, ki ga vzpostavljamo s študenti, načinom preverjanja znanja. Z vsem, kar storimo in česar ne storimo, govorimo o tem, kaj je pomembno za nas kot učitelje, in dejanja še vedno govorijo vsaj tako močno kot besede.

LITERATURA

1. Kalin, J. (1999): Razredništvo v poklicni socializaciji gimnazijskega razrednika: doktorska disertacija. Filozofska fakulteta Ljubljana, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
2. Kalin, J. (2001): Pogledi na razrednikovo delo in vloge razrednika. *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 1, str. 8-31.
3. Kalin, J. (2001): Kdaj je razrednik zares razrednik?. *Vzgoja*, let. 3, št. 9, str. 3-5.
4. Malič, J. (1988): Razrednik v osnovni šoli. DZS, Ljubljana.

Dr. Jana Kalin (1965), docentka za didaktiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani in raziskovalka na Institutu Jožef Stefan v Ljubljani.

Naslov: Prešernova 1, 1370 Logatec, SLO; Telefon: (+386) 01 754 15 87

Dr. Majda Cencič

Poklicno učenje razrednih učiteljev

Pregledni znanstveni članek

UDK 377.8

DESKRIPTORJI: vseživljenjsko učenje, poklicno učenje, učne aktivnosti, razredni učitelji

POVZETEK – V okviru vseživljenjskega učenja lahko govorimo tudi o poklicnem učenju učiteljev, ki se začne, ko učitelji začnejo delati v učiteljskem poklicu in ki vpliva na poklicni razvoj učiteljev. Z manjšo raziskavo smo želeli ugotoviti, katere učne aktivnosti skupina razrednih učiteljev največ porablja pri svojem poklicnem učenju in ali so razlike med temi učnimi aktivnostmi med učitelji, ki se že formalno izobražujejo na dveh različnih smereh izrednega študija. Izbrali smo namenski vzorec 27 učiteljev diplomskega in 27 učiteljev podiplomskega študija na Pedagoški fakulteti v Ljubljani v študijskem letu 2003/04. Primerjava rezultatov med skupinama razrednih učiteljev je pokazala, da so vsi navedli branje strokovne literature kot najbolj prisotno učno aktivnost, superživijo pa kot najmanj uporabljeno in poznano. Statistično pomembne razlike pa smo med skupinama razrednih učiteljev dobili pri vključevanju v stalno strokovno spopolnjevanje, uporabi raziskovanja in supervizije. Navedene so tudi učne aktivnosti, ki so jih učitelji dopisali kot manj pogoste v procesu njihovega poklicnega učenja ter nekateri predlogi učiteljev.

Review

UDC 377.8

DESCRIPTORS: life-long learning, professional learning, learning activities, classroom teachers

ABSTRACT - Within the framework of life-long learning we can also discuss the professional learning of teachers, which starts when they begin their teaching career and which influences their professional development. A small-scale research tried to establish which learning activities a group of classroom teachers implements the most, and whether there exist any differences with regard to learning activities among the teachers already formally attending two different part-time study programmes. Our sample included 27 undergraduate teachers and 27 post-graduate teachers from the Faculty of Education, University of Ljubljana, enrolled in the academic year 2003/04. The comparison of the results of the two groups of classroom teachers showed that they all listed reading professional literature as the most widely used learning activity and supervision as the least employed or known one. Statistically relevant differences were achieved with regard to their involvement in on-going professional training, use of research and supervision. We also made note of the learning activities the teachers mentioned as the less frequent ones used in their professional training as well as some of their suggestions.

1. Uvod

Priče smo hitrim spremembam v družbi, npr. digitalna tehnologija, biotehnologija ipd., ki spreminjajo družbo in posameznika in zahtevajo stalne prilagoditve, novo znanje in odgovornost. Tudi otroci prihajajo v naše šole z vedno več znanja. Učitelj je tako razpet na eni strani med različnim splošnim znanjem in med specifičnim znanjem na njegovem poklicnem področju. Znanje, ki si ga je pridobil za poklic, kmalu zastari in ga je potrebno obnavljati. Zato ne preseneča, da je leta

2000 izšel Memorandum o vseživljenjskem učenju (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000), ki poudarja različne učne aktivnosti za pridobivanje znanja.

Prispevek se omejuje le na poklicno učenje, ki vpliva na poklicni razvoj učiteljev. V ta namen so navedene nekatere učne aktivnosti, ki jih je skupina razrednih učiteljev izpostavila kot bolj pomembne za njihov poklicni razvoj ali za poklicno učenje ter njihovi predlogi za učenje.

2. Poklicno učenje učiteljev

Za iste ali podobne stvari se uporabljajo različni pojmi. Najbolj pogosto se uporablja izraz poklicni ali profesionalni razvoj učiteljev. Navajajo (npr. Wideen, Mayer-Smith in Moon, 1996, str. 188), da se pojem poklicni ali profesionalni razvoj uporablja, ko hočemo poudariti spremembe in izboljšave v delovni praksi neke osebe čez neko določeno obdobje. Dodajajo (prav tam), da je osrednji poudarek na konceptu, da je sprememba poučevanja učni proces, ki vključuje graditev in spremembe vrednot, prepričan in delovanja o poučevanju. Večkrat lahko zasledimo tudi pojem poklicna ali strokovna rast (npr. Kagan, 1992, Bezjak, 1999), ki se uporablja namesto pojma poklicni razvoj. V povezavi z vseživljenjskim učenjem pa lahko govorimo o poklicnem učenju (Cencič, 2004), ki daje poudarek na učni proces, bolj kot na rezultate učenja.

V Memorandumu o vseživljenjskem učenju (A Memorandum on Lifelong Learning, 2002) so predstavljene tri osnovne kategorije učnih aktivnosti.

- Formalno učenje (formal learning), ki poteka v vzgojno-izobraževalnih institucijah in vodi do diplom in kvalifikacij. Lahko dodamo, da navadno predstavlja zaporedne stopnje izobraževanja in ima v naši šolski politiki prevladujočo vlogo. Ljudem predstavlja, kako in kje se je mogoča izobraževati in usposabljanje, posredno pa tudi, kaj se predvsem upošteva kot rezultat učenje.
- Neformalno učenje (non-formal learning) poteka vzporedno s sistemi izobraževanja in usposabljanja, ne vodi pa do formalnih potrdil ali certifikatov. Neformalno se lahko učimo na delovnem mestu, tudi z različnimi aktivnostmi družbenih organizacij in skupin, kot so mladinske organizacije, politične stranke ipd. Omogočajo ga tudi različne organizacije, ki so se oblikovale kot dopolnitev formalnega sistema izobraževanja, kot so npr. različni tečaji tujih jezikov, privatne inštrukcije, ki pripravljajo na določene izpite ali omogočajo dodatna znanja ipd. Zanimivo je, da neformalno učenje, ki po definicije poteka izven šol ter izobraževalnih ali drugih podobnih institucij, navadno ne šteje kot pravo učenje, saj rezultati učenja nimajo pomembne vloge na trgu dela, ker jim manjkajo določena, uradno priznana "potrdila", zato je za marsikoga brez vrednosti, za druge pa predpogoj za doseganje formalne izobrazbe.

- Priložnostno učenje (informal learning) navadno spremlja vsakdanje življenje. To so vse tiste zaželenne učne aktivnosti in/ali situacije, ki jih ni mogoče klasificirati kot formalno ali neformalno učenje. V nasprotju s formalnim in neformalnim učenjem, priložnostno učenje ni namensko učenje ali učenje z določenim ciljem, zato ga kot prispevek k določenemu znanju in spretnostim, posamezniki niti ne zaznavajo kot učenje. Zaradi tega so aktivnosti priložnostnega učenja označene z relativno nizkim nivojem organizacije in lahko potekajo individualno (npr. samo-usmerjeno učenje), ali v skupinah (npr. na delovnem mestu ali v družini) (ISCED 97, po European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning 2002). Glede na navedeno, je priložnostno učenje tudi najslabše vrednoteno, čeprav je najstarejša oblika učenja in je glavna oblika učenja v otroštvu. Lahko le pogledamo, koliko otrok se nauči ravnanja z računalniki doma, preden se z njim spoznajo v šoli. Kljub temu, da se v naši družbi bolj priznava formalno učenje, pa na poklicni razvoj vpliva tudi priložnostno učenje, ki ima lahko celo trajnejše učinke, saj je bolj notranje motivirano.

Izraz vseživljenjsko (lifelong) učenje poudarja časovno dimenzijo, to je učenje skozi celo življenje, bodisi stalno, kontinuirano učenje ali periodično, ali kot tudi pravijo, da je to učenje od zibelke do groba. Uporablja pa se tudi pojem vse-razsežnostno (lifewide) učenje, ki poudarja vsebinsko dimenzijo in razširja učenje na katerokoli stopnjo našega življenja in nas spominja, da je učenje lahko tudi prijetno, da lahko poteka v družini, v prostem času, na delu, v skupinah ipd. Vserazsežnostno učenje nas tudi opominja, da sta poučevanje in učenje dejavnosti, ki se lahko izmenjujeta na različnih časih in mestih (A Memorandum on Lifelong Learning, 2002, str. 8-9).

Zanimive so tudi ugotovitve o dveh konceptih znanja (Wideen, Mayer-Smith in Moon, 1996, str. 188-189):

- "producent-uporabnik" (producer-user), kjer producent razvija znanje, uporabnik pa ga uporablja ali vključuje v delo in
- "neposredno prilagajanje" (mutual adaptation), koncept, ki mehča model od zgoraj navzdol in oblikuje recipročnost med producentom in uporabnikom znanja.

Glede na omenjeni dejavnosti je zanimiva ugotovitev (prav tam, str. 201), da zelo tradicionalne oblike učenja in zelo tradicionalne oblike poučevanja imajo še vedno lahko pomembne učinke na spremembe v šolski praksi.

Day (1999, str. 1) uporablja pojem stalni poklicni razvoj (continuing professional development). Meni (prav tam), da narava poučevanja zahteva, da so učitelji vključeni v nepretrgani razvoj skozi celo poklicno pot. Dodaja, da poklicna rast zahteva učenje, ki je včasih naravno in evolucijsko, včasih oportunistično, včasih pa tudi rezultat načrtovanja.

Lahko povzamemo, da ne glede na motive učenja je pomemben njihov učinek, ki se kaže kot znanje, razvoj ali rast na poklicni poti od novinca do stopnje, ko oseba "dozori" (Wilkins, 1997, str. 6).

Katere pa so tiste učne aktivnosti, oblike ali strategije, ki se jih poslužujejo naši razredni učitelji pri poklicnem učenju? Ali katere so tiste strategije poklicnega razvoja, ki nam pomagajo, da probleme, s katerimi se srečujemo pri našem delu, obrnemo v pozitivne, ne pa v negativne izkušnje (Wallace, 1998, str. 4-5)? Na to vprašanje smo poskušali odgovoriti z manjšo raziskavo.

3. Učne aktivnosti skupine razrednih učiteljev

3.1 Raziskava

Namen neeksperimentalne, pregledne raziskave je bil za primer poklicnega učenja razrednih učiteljev, ki se že formalno izobražujejo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, ugotoviti, katere učne aktivnosti so med njimi najbolj prisotne. Poleg tega pa tudi, ali so razlike glede uporabe nekaterih učnih aktivnosti med učitelji glede na to, na kateri stopnji formalnega študija so, torej če so razlike med učitelji razrednega pouka, ki so vpisani na dodiplomski izredni študij in učitelji razrednega pouka, ki so vpisani na podiplomskimi ali magistrski študij poučevanje na razredni stopnji.

3.2 Vzorec

Za namen raziskave smo vključili neslučajnostni, namenski vzorec učiteljev razrednega pouka ($n=54$), ki se formalno izobražujejo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. To je učitelje, vpisane v študijskem letu 2003/04 v 4. letnik izrednega študija razrednega pouka ($n=27$, od tega sta bila dva moška, s povprečno starostjo 41,78 let) in v 1. letnik magistrskega študija. Tudi učiteljev podiplomskega študija je bilo enako število ($n=27$), s povprečno starostjo 28,89 let, ki kaže, da so bili v povprečju več kot deset let mlajši od njihovih kolegov na dodiplomskem študiju. V tem vzorcu pa so bile same ženske.

3.3 Tehnika, postopek zbiranja in obdelava podatkov

Za namen raziskave je bil oblikovan krajši vprašalnik, ki je bil kombinacija številčne ocenjevalne lestvice in anketnih vprašanj odprtega tipa. Učitelji so ocenjevali z ocenami od 0 (ne vpliva na njihov poklicni razvoj) do 5 (močno vpliva na njihov poklicni razvoj) devet učnih aktivnosti: stalno strokovno spopolnjevanje, usposabljanje znotraj institucije, kjer so zaposleni, udeležbo na konferencah ali strokovnih srečanjih, študijske skupine ali mreže šol, timsko delo, supervizijo, branje strokovne literature, znanstveno raziskovanje in visokošolski ali magistrski študij na Pedagoški ali kakšni drugi šoli. Lahko so dopisali še kakšno drugo obliko,

poleg teh pa imeli možnost napisati še komentar. Drugi podatki, ki so nas zanimali so bili še spol, starost in delovno mesto.

Vprašalnik pred uporabo nismo posebej preizkusili, kljub temu je pokazal dobro zanesljivost, saj je bil izračun Cronbachovega koeficienta alfa 0,71.

Podatke smo zbirali decembra 2003 na vzorcu podiplomskih študentov in januarja 2004 na vzorcu dodiplomskih študentov.

Ker je sodelovalo le majhno število učiteljev in so se odgovori razporejali v obliki nesimetrične porazdelitve, smo pri obdelavi podatkov uporabili neparametrično statistično metodo, to je Mann-Whitney U-preizkus. Podatke smo obdelali tudi z opisno statistiko, tako da smo izračunali aritmetične sredine (M) in standardne odklone (SD).

3.4 Rezultati in interpretacija

Ker so bili vprašani učitelji že vključeni v formalno izobraževanje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, te učne aktivnosti poklicnega učenja nismo posebej spremljali in je zato iz obdelave podatkov izpuščena. Preglednica 1 pa kaže, katere oblike poklicnega razvoja so bile pri vseh učiteljih najbolj ocenjene in katere najslabše.

Preglednica 1: Aritmetične sredine (M) in standardni odkloni (SD) za navedene oblike poklicnega učenja vseh vprašanih razrednih učiteljev

Učne aktivnosti	n	M	SD
Branje strokovne literature	54	4,19	0,97
Stalno strokovno spopolnjevanje	54	3,72	1,28
Timsko delo	54	3,67	1,36
Udeležba na konferencah	53	3,36	1,35
Seminarji in druge oblike na institucijah	54	3,24	1,13
Znanstveno raziskovanje	54	2,80	1,98
Študijske skupine oz. mreže šol	54	2,78	1,51
Supervizija	54	1,69	1,98

Med navedenimi učnimi aktivnostmi (preglednica 1) so vprašani kot najbolj pogosto zastopano ocenili branje strokovne literature, nato stalno strokovno spopolnjevanje ipd., medtem ko se najmanj poslužujejo supervizije, ki je med učitelji tudi najmanj poznana. Verjetno bi dobili drugačne odgovore, če bi vprašalnik dali v izpolnjevanje socialnim delavcem ali socialnim pedagogom, za razredne učitelje pa lahko rečemo, da supervizije ne poznajo dobro, zato se je tudi ne poslužujejo kot oblike poklicnega učenja.

Navedli pa so tudi druge, manj poznane učne aktivnosti, npr.: sodelovanje v projektih, sodelovanje v društvi, različne delavnice, okrogle mize, prostovoljno sodelovanje v različnih društvi, spraševanje drugih strokovnjakov in sodelovanje s kolegi izven institucije, "ki imajo enake poglede na poklicni razvoj", tudi sodelovanje s strokovnjaki drugih predmetnih področij ali pa "izmenjava izkušenj in preizkušenih "receptov", ki uspravajo", to je sodelovanje med kolegi, ki ga tudi drugi poudarjajo (npr. Svinicki, 1996). Morda bi morali le vlogo "kritičnega prijatelja" (Day, 1999, str. 101-102) bolj izpostaviti, saj je oblika premalo razširjena med našimi učitelji, čeprav je zelo priročna in pomeni tudi obliko reflektivnega učenja.

Med oblikami učenja so se pojavile tudi "lastna razmišljanja", "učenje iz lastnih izkušenj", "samoiniciativno učenje – kar potrebuješ", "temeljita, natančna priprava na pouk", ki bi jih razvrstili lahko kot oblike priložnostnega učenja, ki kažejo na reflektivno učenje pri nekaterih učiteljih.

Nismo pa pri naši skupini zasledili omenjanja mentorstva kot oblike učenja. Mentorstvo že dolgo ni več le odnos med izkušenim učiteljem in manj izkušenim praktikom. Z vlogo mentorja učitelj sprejme odgovornost tudi za svoje poklicno učenje, saj se ne le kandidat uči od mentorja, ampak se tudi mentor uči od svojega dela s kandidatom (Mentorship Program, 1999). Torej je to dinamičen, recipročen odnos, ki pospešuje poklicno učenje obeh.

Lahko bi tudi pri naših učiteljih razvijali knjižne klube (Commeyras in DeGroff, 1998), portfolio in druge oblike neformalnega učenja na delovnem mestu.

Primerjavo med razrednimi učitelji, ki se formalno dodiplomsko in podiplomsko izobražujejo, je v preglednici 2. Podatke smo razvrstili glede na statistično pomembne razlike med navedenima skupinama učiteljev.

Preglednica 2: Primerjava odgovorov med učitelji dodiplomskega in podiplomskega formalnega izobraževanja

Učne aktivnosti	Formalno izobraževanje				Mann-Whitney U-preizkus	2P
	Dodiplomsko		Podiplomsko			
	M	SD	M	SD		
Branje strokovne literature	4,19	1,00	4,19	0,96	358,00	0,903
Udeležba na konferencah	3,31	1,46	3,41	1,25	343,00	0,883
Seminarji ali druge oblike	3,19	1,00	3,30	1,27	327,00	0,493
Študijske skup. ali mreže šol	2,48	1,53	3,07	1,47	280,00	0,137
Timsko delo	3,37	1,42	3,96	1,26	272,00	0,096
Supervizija	1,04	1,83	2,33	1,94	231,50	0,012
Stalno strok. spopolnjevanje	3,26	1,46	4,19	0,88	207,00	0,004
Znanstveno raziskovanje	1,70	2,03	3,89	1,15	155,50	0,000

Kot vidimo iz preglednice 2, so tako razredni učitelji dodiplomskega (n=27) kot tudi podiplomskega (n=27) študija najvišje ocenili branje strokovne literature. Za obe skupini učiteljev smo dobili celo enako povprečno vrednost. Da skoraj ni razlik med odgovori je potrdil tudi rezultat Mann-Whitneyevega U-preizkusa. Zelo podobne odgovore pri obeh skupinah izrednih študentov smo dobili tudi pri udeležbi na konferencah, ki se jih učitelji radi udeležujejo, če imajo le možnost. Visoko in podobno povprečje rezultatov je bilo pri obeh skupinah učiteljev tudi pri seminarjih in drugih oblikah, ki so organizirane na institucijah zaposlitve. Vodstva šol dajo kar velik poudarek tej obliki, čeprav bi jo lahko po mnenju učiteljev več uporabljali, predvsem pa z bolj praktično in manj teoretično obravnavanimi temami in z bolj zanimivimi predavatelji. Nekateri šole imajo tudi koordinatorje za stalno strokovno spopolnjevanje (Černe, 2000), čeprav je tudi mnenje, da imajo ponekod "znotraj institucije neustrezen kader, ki naj bi skrbel za izpopolnjevanje".

Nižje povprečje smo dobili pri študijskih skupinah ali mrežah šol, ki pa med navedenima skupinama razrednih učiteljev ni pokazalo statistično pomembnih razlik. Mnenja so bila kar kritična, npr.:

"Študijske skupine so se razformirale in dobile drugačno obliko, ki potreb ne zadovoljuje."

"Študijske skupine so popolnoma "neuporabne", zgolj neka predavanja, ne pustijo učiteljev, da bi povedali svoja mnenja, vprašanja – držati se moramo le dnevnega reda."

"Delo v študijskih skupinah je dolgočasno, je, ker mora biti."

Izgleda, da oblika med učitelji ni najbolj priljubljena, da bi novemu imenu morala ustrezati tudi nova vsebina, ki bi motivirala učitelje za sodelovanje in učenje.

Bolje je bilo pri obeh skupinah ocenjeno timsko delo (preglednica 1), ki pa kaže tudi večje razlike med skupinama učiteljev. Kot vidimo iz preglednice 2, pa so strategijo bolje ocenili mlajši učitelji ali tisti, ki se podiplomsko izobražujejo. Izgleda, da so učitelji še vedno menja, da lahko delajo sami in se sami učijo in le počasi prodira v zavest pomen o timskem delu in učenju.

Supervizija kot neformalna oblika vseživljenjskega učenja je med vključenimi učitelji pristala na zadnjem mestu med obema skupinama učiteljev (preglednica 1), je pa nekoliko bolj prisotna in poznano med mlajšimi učitelji, kar kažejo tudi statistično pomembne razlike (preglednica 2). Zanimivo je, da marsikdo sploh ni poznal samega pojma, pa čeprav imamo o tem kar nekaj strokovne literature, ki pa izgleda, da ni dosegla učiteljev. Malo izkušen učiteljev s supervizijo so ugotovili tudi v obsežni ameriški študiji, čeprav so po drugi strani vprašani ocenili, da je tako sodelovanje pomembno in pozitivno vpliva na učiteljev razvoj (Commeyras in DeGroff, 1998, str. 445).

Statistično pomembne razlike smo dobili med skupinama učiteljev tudi pri stalnem strokovnem spopolnjevanju. Oblika je med vsemi učitelji na drugem mestu po prisotnosti (preglednica 1), so pa precejšnje in statistično pomembne razlike, saj je veliko bolj prisotno pri mlajši ali pri tistih, ki se podiplomsko izobražujejo in

tudi na ta način izkazujejo željo po več znanja. Ena učiteljica je navedla: "Vsakemu učitelju bi moralo biti zagotovljeno stalno strokovno spopolnjevanje na področjih, ki ga zanimajo v zvezi s strokovnim delom. Ravnatelj naj ne bi bil tisti, ki bi učitelja usmerjal na področja za katera meni, da so pomanjkljivo pokrita na šoli. Menim, da je učitelj lahko učinkovit samo na tistem področju, ki ga zanima oz. ima zanj interes."

Največje statistično pomembne razlike med skupinama učiteljev pa so se pokazale pri ocenjevanju raziskovanja kot oblike poklicnega učenja. Čeprav ideja učitelj raziskovalec ni nova in jo veliko strokovnjakov poudarja kot tisto obliko, ki lahko vpliva na poklicno življenje učiteljev (npr. Edwards in Talbot, 1994, str. 3) in da lahko celo motivira učitelje za njihov poklic (Brown in Dowling, 1998, str. 162), pa je skupna ocena le 2,80 (preglednica 1), predvsem na račun "starejših učiteljev" ali učiteljev, ki se tega manj poslužujejo, kar kažejo tudi statistično pomembne razlike med skupinama učiteljev (preglednica 2).

Seveda raziskovalni pristop ni za vsakogar, ker zahteva kar nekaj časa, pa tudi zbiranje podatkov o naši praksi na bolj objektivni ali nepristranski način, kot navadno delamo (Wallace, 1998, str. 1). Avtor zaključuje, da če najdemo čas, energijo in primeren raziskovalni pristop, da nam je to lahko v pomoč pri poklicnem razvoju. Dodajam, da če učitelji vpeljujejo učene v raziskovanje kot način pouka, da je izjemno koristno, da imajo tudi sami nekaj izkušenj z raziskovanjem, saj bodo le tako lahko učence navdušili za raziskovanje, jim znali prikazali vse prednosti raziskovalnega pristopa in jih vodili skozi zapleten raziskovalni proces.

4. Zaključek

Pomen poklicnega učenja je prisoten pri naših razrednih učiteljih. Morda je pomembnost učenja še bolj izpostavljena z novo devetletno osnovno šolo, saj menijo: "Življenje, otroci, skupnost – vse se spreminja in z vsem tem se moramo tudi učitelji." Vredno omembe pa je tudi mnenje, da "učitelj si ne sme nikoli privoščiti, da bi starši več vedeli o novostih v šolah kot učitelji."

Glede učnih aktivnosti pa je raziskava pokazala kar podobna mnenja med razrednimi učitelji dodiplomskega in podiplomskega študija, čeprav so navedene oblike učenja glede na rezultate bolj prisotne pri podiplomskih učiteljih, ki so bili tudi "mlajši". Statistično pomembne razlike smo med skupinama dobili le pri superviziji, stalnem strokovnem spopolnjevanju in raziskovanju. Poleg navedenih oblik, pa so učitelji izpostavili tudi druge priložnostne oblike, kot je sodelovanje v družtvih, stiki s kolegi ipd.

Za zaključek bi uporabila besede 37-letne učiteljice dodiplomskega študija razrednega pouka, ki je navedla: "Večkrat nam primanjkuje časa, da bi lahko naredili korak naprej za naš osebni razvoj. Mislim, da pri našem delu izredno poudarjamo tako vso dokumentacijo in vso "papirno vojno", da kar pozabimo na to, da bi lahko nekaj

velikega naredili tudi zase in ne samo za druge. Zato sem se odločila za izredni študij. Naredila sem korak zase."

Misel potrjuje povezavo poklicnega in osebostnega učenja ali recipročnost vseh delov vseživljenjskega učenja, saj so navedli celo "potovanja" kot obliko poklicnega učenja. Zato tudi misel: "Učinkovite so tiste oblike, za katere se odločiš sam in ti niso vsiljene."

Razredni učitelji so tudi predlagali:

- da bi imeli možnost prekiniti delovno razmerje, npr. za eno šolsko leto in se formalno izobraževati,
- da bi lahko bolj izkoristili čas počitnic za organizirane oblike izobraževanja in usposabljanja,
- da bi predstavili vsem učiteljem pomembna dognanja in novosti v šolstvu, ne glede na to, ali so za to zainteresirani ali ne,
- da bi razvili debatne krožke o širših problemih vzgoje in izobraževanja,
- da bi ustanovili društvo razrednih učiteljev, "ki bi bilo močno, samostojno, suvereno in strokovno, tako da bi se ministrstvo glede sprememb na strokovnem področju obračalo najprej na to društvo" ipd.

Lahko bi navedli še kakšen predlog, že vsi omenjeni pa kažejo, da se učitelji zavedajo pomena poklicnega učenja in ker jim primanjkuje čas, predlagajo v ta namen tudi čas poletnih počitnic. Seveda morajo biti oblike in metode učenja ter tudi teme predvsem pri formalnem učenju prilagojene učiteljem. Poleg teh oblik pa bi lahko več razvijali in upoštevali tudi neformalno in priložnostno učenje, ki ga spremljajo npr. obiski šol, izmenjave med učitelji in druge oblike vserazsežnostnega poklicnega učenja.

LITERATURA

1. A Memorandum on Lifelong Learning (2000). <http://www.mszs.si/slo/solstvo/vsezivljenjsko.asp> (15.10.2002).
2. Bezjak, I. (1999). Osebna in strokovna rast zaposlenih. Vzgoja in izobraževanje, 30 (2), 42-46.
3. Brown, A., Dowling, P. (1998). Doing Research/Reading Research: A Mode of Interrogation for Education. London, Washington D.C.: The Falmer Press.
4. Cencič, M. (2004). Poklicno učenje učiteljev – sestavni del vseživljenjskega učenja. Sodobna pedagogika, 55, posebna številka, str. 90-100.
5. Commeyras, M., DeGroff, L. (1998). Literacy Professionals' Perspectives on Professional Development and Pedagogy: A United States Survey. Reading Research Quarterly, 33, št. str. 434-472.
5. Černe, B. (2000). Stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev za nove potrebe. Vzgoja in izobraževanje, 31, št. 5, str. 33-39.
6. Day, C. (1999). Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. London, Philadelphia: Falmer Press, Taylor in Francis Group.
7. Dufeu, B. (1994). Teaching Myself. Oxford: Oxford University Press.

8. Edwards, A., Talbot, R. (1994). *The Hard-Presses Researcher: A Research Handbook for the Caring Professions*. London, New York: Addison Wesley Longman.
9. *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning (2002)*. Brussels: European Commission.
10. Jalongo, M. K. (1991). *The Role of the Teacher in the 21st Century: An Insider's View*. Bloomington, Indiana: National Educational Service.
11. Kagan, D.D. (1992). *Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher*. *American Educational Research Journal*, št. 2, str. 129-169.
12. *Lifelong Learning: new communication from the Commission*. <http://europa.eu.int/comm/education/life/> (3.12.2001).
13. *Mentorship Program: A Model Project (1999)*. Edmonton: The Alberta Teachers' Association.
14. Osterman, K., Kottkamp, R. (1994). *Rethinking Professional Development*. V: Bennett, N., Glatzer, R. in Levačič, R. (ur.). *Improving Educational Management through Research and Consultancy*. London: The Open University, Paul Chapman Publishing Ltd., str. 46-57.
15. Schalekamp, S., Krige, H. (2002). *Raising the Personal and Professional Self-Awareness of Teachers*. Paper presented at the International EQ Conference, Durban, 19.-21. junij 2002.
16. Seymour, R. (1995). *Skrb za razvoj sodelavcev. Vzgoja in izobraževanje*, 26, št. 1, str. 20-23.
17. Smith, K. (2003). *So, What About the Professional Development of Teacher Educators?* *European Journal of Teacher Education*, 26, št. 2, str. 201-215.
18. Svinicki, M.D. (1996). *When Teachers Become Learners*. Featured Article. <http://www.ntlf.com:80/html/pi/9603/article1.htm> (31.5.2001).
19. Wallace, M.J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Wideen, M.F., Mayer-Smith, J.A., Moon, B.J. (1996). *Knowledge, Teacher Development and Change*. V: Goodson, J.F., Hargreaves, A. (ur.). *Teachers' Professional Lives*. London, Washington: Falmer Press, str. 187-204.
21. Wilkins, P. (1997). *Personal and Professional Development for Counsellors*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Dr. Milena Ivanuš Grmek, mag. Marija Javornik Krečič

Demokratizacija ocenjevanja znanja z vidika izsledkov empirične raziskave

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.26:373.34

DESKRIPTORJI: osnovna šola, ocenjevanje znanja, demokratizacija ocenjevanja znanja, učenci, učitelji

POVZETEK – Prispevek v prvem delu prikazuje momente demokratizacije ocenjevanja znanja ter izpostavi njihovo pomembnost. V drugem delu so predstavljeni rezultati empirične raziskave, opravljene v decembru 2003. V raziskavo smo vključili mariborske in ljubljanske osnovne šole, ki še izvajajo osemletko. Vzorec je zajemal 345 učencev sedmih in osmih razredov ter 98 učiteljev slovenščine in matematike, ki poučujejo v sedmem oz. osmem razredu osemletke. Rezultati so pokazali očitne razlike med ocenami učiteljev in učencev glede pogostosti pojavljanja posamezne značilnosti demokratizacije procesa ocenjevanja znanja.

Review

UDC 371.26:373.34

DESCRIPTORS: primary school, knowledge assessment, democratisation of knowledge assessment, students, teachers

ABSTRACT – In the first part, the article presents the moments when democratisation of knowledge assessment takes place and elaborates on their importance. The second part brings the results of the empirical research carried out in December 2003, which included the Maribor and Ljubljana primary schools still implementing the eight-year primary school programme. The sample consisted of 345 seventh- and eighth-graders as well as 98 teachers of Slovene and Mathematics teaching these students. The results showed relevant differences between the evaluation of the teachers on the one hand, and that of the students on the other with regard to the prevalence of individual characteristics of democratisation present in the knowledge assessment process.

1. Uvod

V zadnjem času je pri nas izšlo precej člankov in publikacij, ki opozarjajo na probleme preverjanja in ocenjevanja znanja. Kot pravi C. Razdevšek Pučko (2002), se je oblikovalo pravo gibanje za "novo kulturo" preverjanja in ocenjevanja znanja. Ta izhaja iz novejših pojmovanj na področju preverjanja in ocenjevanja znanja, ki poudarjajo predvsem:

- premik od poudarka na preverjanju vsebin k procesno-ciljnemu preverjanju in ocenjevanju znanja,
- formativno preverjanje znanja, ki omogoča učenje iz napak in spodbuja metaučenje,
- razširitev oblik in načinov preverjanja in ocenjevanja znanja,

- izboljšanje učiteljevega preverjanja in ocenjevanja znanja ter
- sodelovanje učencev v preverjanju in ocenjevanju znanja (Razdevšek Pučko, 2002, str. 4-5).

Opozoriti namreč moramo, da je preverjanje in ocenjevanje mesto zapletenih družbenih in intersubjektivnih razmerij. Nobena šolska praksa namreč nima tako močnih formativnih učinkov kot prav preverjanje in ocenjevanje znanja in nikjer drugje se oblastna razmerja ne kažejo tako intenzivno (Rutar Ilc, 1996, str. 5).

V prispevku se bomo omejili na enega od segmentov nove kulture preverjanja in ocenjevanja znanja, tj. na proces demokratizacije ocenjevanja. Kot izpostavlja Rutar Ilc (1996, str. 6), gre namreč prav drugačno kulturo preverjanja in ocenjevanja znanja vzeti kot potencial za demokratiziranje odnosov med državo in učitelji ter učitelji in učenci.

2. Demokratizacija procesa preverjanja in ocenjevanja znanja

Z. Rutar Ilc (1996) našteva naslednje momente odpiranja demokratizacije procesa preverjanja in ocenjevanja znanja:

- dogovarjanje med učitelji in učenci o vsebinah preverjanja in njegovih oblikah,
- dogovarjanje med učitelji in učenci o kriterijih in ocenjevalnih kategorijah za posamezno preverjanje vsebinskih sklopov (skupno oblikovanje),
- dogovarjanje med učitelji in učenci o natančnih rokih in pogojih za preverjanje,
- možnost samoocenjevanja in skupnega pretresanja učiteljevih ocen,
- možnost ponovnega opravljanja slabo opravljenega preverjanja,
- možnost pritožbe in arbitraže ocene.

V nadaljevanju bomo na kratko prikazali, zakaj so pomembni dogovarjanje o vsebini preverjanja in ocenjevanja znanja ter skupno oblikovanje kriterijev in napoved preverjanja in ocenjevanja znanja.

Dogovarjanje o vsebini preverjanja in ocenjevanja znanja ter skupno oblikovanje kriterijev uvaja momente dogovarjanja, dialoga in pogajanja ter omogoča odpiranje edukacijskega prostora za dvosmerni pretok mnenj. B. Low in G. Withers (1990, po Rutar Ilc, 1996) namreč menita, da participacija učencev tako v kurikulumu kot pri preverjanju izboljšuje veljavnost procesa in ga bolj direktno povezuje z napredovanjem posameznika. V tem primeru gre torej za povečevanje pravic, večjo angažiranost in soodgovornost učencev. Pomembna je torej preorientacija od pasivnega učenja h kooperativni atmosferi in interaktivnemu učenju. Uvajanje momentov dogovarjanja sproža tudi celo vrsto ugovorov, ki izhajajo iz predpostavke, da tak način dela slabi učiteljevo avtoriteto in vodi k neredu in anarhiji. Teh ugovorov ni moč sprejeti, saj učiteljem ni odvzeta avtoriteta, je pa manj možnosti za avtoritarnost. Po mnenju

Z. Rutar Ilc (1996, str. 6) se v pogojih dogovarjanja uveljavlja avtoriteta strokovnosti, ki je bolj prepričljiva in učinkovita kot avtoriteta, osnovana na moči, samovolji in strahu.

Napoved preverjanja in ocenjevanja prispeva k demokratiziranju odnosa med učenci in učitelji in k prevzemanju bolj aktivnega odnosa učencev do učenja in preverjanja znanja. Po mnenju Z. Rutar Ilc učenec za svoj (ne)uspeh odgovarja v večji meri, saj je na preverjanje opozorjen ali se zanj celo dogovori in ima realno možnost, da se nanj pripravi. Prav zaradi tega in še drugih dejavnikov je smiselno tudi ustno ocenjevanje napovedati vnaprej. Nenapovedano ustno "izpraševanje" zaznamuje vrsta slabosti: učenci so siljeni v nenehno pripravljenost, navadno pri večini predmetov hkrati, kar jih časovno in psihično močno obremenjuje. Vprašanje je, ali vzdrži argument zagovornikov nenapovedanega ocenjevanja, da le-to služi sprotnemu, rednemu učenju. Vemo namreč, da učenje zaokroženih, vsebinsko povezanih sklopov poteka hitreje, je bolj smiselno in se ga učenci lažje učijo. Učitelj, ki vzpodbuja učence k sodelovanju pri pouku in povezuje učenje, poučevanje, preverjanje in ocenjevanje, pa si lahko tekom procesa pridobiva kakovostne povratne informacije o učenčevem napredovanju (Marentič Požarnik, 2000).

3. Empirična raziskava med osnovnošolskimi učitelji in učenci

3.1 Vsebinska opredelitev raziskave

Cilj raziskave, opravljene decembra 2003, je bil ugotoviti uveljavljanje prej opisanih značilnosti demokratizacije procesa preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovnošolski praksi, pri čemer pa smo se omejili samo na ocenjevanje znanja.

Zanimale so nas razlike v ocenah glede pogostosti posamezne značilnosti demokratizacije ocenjevanja znanja pri slovenščini in matematiki med skupino učiteljev in skupino učencev.

3.2 Metodološka opredelitev raziskave

Raziskava temelji na deskriptivni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja. V vzorec smo zajeli 98 učiteljev, ki v sedmem in osmem razredu osemletke poučujejo slovenščino (46 učiteljev, 46,9%) in matematiko (52 učiteljev, 53,1%) ter 345 učencev sedmih in osmih razredov osemletke iz mariborskih in ljubljanskih osnovnih šol. Oba vzorca sta predstavljala na nivoju inferenčne statistike enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične statistične množice.

Podatke med učenci smo zbrali s skupinskim nevedenim anketiranjem pri šolski uri iz anketnim vprašalnikom, ki je že bil preizkušen na srednješolski populaciji (Ivanuš Grmek, Javornik, 2003), in se je izkazal kot ustrezno veljaven in zanesljiv.

Sestavlja ga sklop (7) štiristopenjskih deskriptivnih ocenjevalnih lestvic, kjer smo učence spraševali po pogostosti posamezne značilnosti ocenjevanja znanja. Enak anketni vprašalnik smo po pošti poslali tudi ravnateljem in jih prosili, da jih posredujejo učiteljem slovenščine in matematike. V roku, ki smo ga določili, smo od poslanih 178 anketnih vprašalnikov dobili vrnjenih 98 vprašalnikov (55,1%). Podatke smo zbrali v mesecu novembru in decembru 2003.

Podatke smo najprej ponderirali. V skladu s pogoji uporabe parametričnih preizkusov smo deskriptivno izraženim stopnjam priredili numerične vrednosti (vedno=4, pogosto=3, včasih=2, nikoli=1). Tako izražene podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS. Za preverjanje razlik med povprečnimi ocenami učiteljev in učencev smo uporabili t-preizkus s preizkusom homogenosti varianc. Ker predpostavka o homogenosti varianc ni bila upravičena, smo upoštevali izid aproksimativne metode t-preizkusa.

4. Rezultati in interpretacija

Preglednica 1: Izidi testiranja statistične značilnosti razlik v povprečnih vrednostih pogostosti pojavljanja posamezne značilnosti demokratizacije ocenjevanja znanja med skupino učiteljev in skupino učencev pri slovenščini

Odgovori		n	\bar{x}	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
učitelj se z učenci dogovori o vsebini ocenjevanja	učitelji	46	3,74	0,53	45,032	0,000	10,888	0,000
	učenci	345	2,68	1,05				
dogovorijo se o načinu ocenjevanja (pisno, ustno)	učitelji	46	3,65	0,73	36,431	0,000	6,469	0,000
	učenci	345	2,84	1,15				
skupaj oblikujejo kriterije za ocene	učitelji	46	2,67	1,01	14,167	0,000	8,259	0,000
	učenci	345	1,40	0,75				
učitelj napove ustno ocenjevanje	učitelji	46	3,65	0,64	42,535	0,000	9,120	0,000
	učenci	345	2,63	1,10				
učitelj utemelji oceno (učencu poda povratno informacijo o njegovem znanju)	učitelji	46	3,67	0,60	27,181	0,000	9,276	0,000
	učenci	345	2,72	1,00				
na oceno se lahko učenci pritožijo	učitelji	46	3,83	0,53	56,135	0,000	13,519	0,000
	učenci	345	2,44	1,24				
učitelj da možnost, da učenci slabo oceno popravijo	učitelji	46	3,61	0,71	9,388	0,002	4,391	0,000
	učenci	345	3,10	0,94				

Iz preglednice vidimo, da predpostavke o homogenosti varianc niso upravičene, zato smo upoštevali izid aproksimativne metode t-preizkusa. Rezultati kažejo v vseh postavkah statistično značilne razlike (na nivoju $P=0,000$) v presojanju pogostosti pojavljanja posamezne značilnosti demokratizacije ocenjevanja med skupino učiteljev in učencev. In sicer: učitelji ocenjujejo, da so našete značilnosti ocenjevanja znanja pri slovenščini pogoste. Glede na aritmetične sredine so vse postavke celo (z izjemo skupnega oblikovanja kriterijev, kjer je $\bar{x}=2,67$) v območju vedno. Učenci pa po drugi strani v primerjavi z učitelji, ocenjujejo, da so našete značilnosti manj pogoste.

Preglednica 2: Izidi testiranja statistične značilnosti razlik v povprečnih vrednostih pogostosti pojavljanja posamezne značilnosti demokratizacije ocenjevanja znanja med skupino učiteljev in učencev pri matematiki

Odgovori		n	\bar{x}	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
učitelj se z učenci dogovori o vsebini ocenjevanja	učitelji	52	3,69	0,81	31,942	0,000	7,484	0,000
	učenci	345	2,75	1,08				
dogovorijo se o načinu ocenjevanja (pisno, ustno)	učitelji	52	3,67	0,79	37,266	0,000	6,138	0,000
	učenci	345	2,90	1,17				
skupaj oblikujejo kriterije za ocene	učitelji	52	2,58	1,14	58,946	0,000	7,769	0,000
	učenci	345	1,31	0,67				
učitelj napove ustno ocenjevanje	učitelji	52	3,37	0,86	15,286	0,000	5,657	0,000
	učenci	345	2,61	1,13				
učitelj utemelji oceno (učencu poda povratno informacijo o njegovem znanju)	učitelji	52	3,73	0,45	47,489	0,000	13,452	0,000
	učenci	345	2,63	0,98				
na oceno se lahko učenci pritožijo	učitelji	52	3,79	0,67	58,409	0,000	12,874	0,000
	učenci	345	2,36	1,13				
učitelj da možnost, da učenci slabo oceno popravijo	učitelji	52	3,38	0,80	5,029	0,025	1,629	0,108
	učenci	345	3,19	0,98				

Podobni rezultatom pri slovenščini so rezultati pri matematiki. Zaradi neupravičenosti predpostavke o homogenosti varianc smo upoštevali izid aproksimativne metode t-preizkusa. Ta je, tako kot pri slovenščini, pokazal statistično značilne razlike (na nivoju $P=0,000$) med učitelji in učenci v presojanju pogostosti posamezne značilnosti ocenjevanja znanja. Učitelji torej statistično značilno bolj pogosto

kot učenci navajajo prisotnost vseh naštetih značilnostih pri ocenjevanju znanj pri matematiki.

Iz aritmetičnih sredin vidimo tudi, da so učitelji, tako kot pri slovenščini, v povprečju najnižje ocenili pogostost pojavljanja skupnega oblikovanja kriterijev za ocene ($\bar{x}=2,58$), medtem ko so ostale značilnosti, po njihovem mnenju, če aritmetične sredine prevedemo v besedni opis, pojavljajo vedno.

Če zaključimo: razhajanje med presojo učiteljev in učencev je bilo sicer mogoče pričakovati. Učitelji so namreč glede na nekatere že opravljene raziskave (prim. Šteh Kure, 2001) pri vprašanih o izvajanju določenih aktivnostih, za katere so odgovornejši sami (in ocenjevanje znanja je gotovo eno najmočnejših orodij v rokah učitelja, ki odpira možnosti učiteljeve samovolje čez mero obojestranske koristi ter lahko postane mesto uveljavljanja učiteljevih avtoritarnih zahtev), dajali socialno bolj zaželene odgovore in s tem ohranjali dobro samopodobo. Kljub temu pa velik razkorak v ocenah med učitelji in učenci glede pogostosti pojavljanja značilnosti, ki kažejo na demokratizacijo ocenjevanja znanja, odpirajo tudi vprašanje o razlogih. Možno je, da učitelji v svojih predstavah res menijo, da upoštevajo vse momente demokratizacije ocenjevanja, vendar v okviru lastnih pojmovanj in izkušenj. Tako npr. učencu lahko povedo oceno za izkazano znanje, pri čemer so prepričani, da je to hkrati tudi dovoljšna povratna informacija učencu o njegovem znanju, vendar številčna ocena ni jasna in natančna povratna informacija o kakovosti znanja.

5. Ugotovitve in sklep

Namen prispevka je bil prikazati momente demokratizacije ocenjevanja znanja v naši osnovni šoli. Čeprav mnogi tuji avtorji poročajo o pozitivnih (Low, Withers, 1990; Joffe, 1990, po Rutar Ilc, 1996) učinkih tovrstnih praks, je uvajanje momentov dialoga, dogovarjanja in pogajanja, izzvalo tudi vrsto ugovorov, ki izhajajo iz predpostavke, da takšne metode vodijo k slabljenju učiteljeve avtoritete. Rutar Ilc (1996) opozarja, da učiteljem s tem ni odvzeta avtoriteta, pač pa je reducirana možnost za njihovo avtoritarnost. Poleg tega je argument za večji pretok v obe smeri v praksah tudi izkušnja učencev pri participiranju v dogovarjanju in prevzemanju svojega dela odgovornosti in obveznosti pri učnem procesu (prav tam).

Tudi glede na rezultate naše raziskave, ki so pokazali očitne razlike v presojanju med skupino učiteljev in učencev glede pogostosti omenjenih značilnosti, lahko podvomimo o dosledni demokratizaciji procesa ocenjevanja v naših osnovnih šolah. Morda se premalo zavedamo, kot opozarja Z. Rutar Ilc (1996, str. 6), da "povečevanje udeležbe učencev, njihove individualne kontrole nad učenjem, vpogleda v kriterije, pogajanja, vključevanja v akreditacijske procedure... so prakse, ki dajejo povečano moč učencem, zmanjšujejo repetitivnost, kompetitivnost, napetosti in možnost neutemeljenih primerjav in ki hkrati povečujejo motivacijo."

LITERATURA

1. Ivanuš Grmek, M. Javornik, M. (2003). New Culture of Checking and Assessing the Knowledge. Pridobljeno 12.1.2004 iz <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003441.htm>
2. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
3. Razdevšek Pučko, C. (2002). Nacionalni preizkusi znanja in sodobna pojmovanja preverjanja in ocenjevanja znanja. Vzgoja in izobraževanje, 33, št. 2, str. 4-10.
4. Rutar Ilc, Z. (1996). Drugačna kultura preverjanja v praksi. Didakta, 5, št. 26/27, str. 3-7.
5. Šteh Kure, B. (2001). Pomen kvalitativnega raziskovanja pri preučevanju kakovosti izobraževanja. Sodobna pedagogika, 52, št. 2, str. 82-98.

*Dr. Milena Ivanuš Grmek (1959), docentka za didaktiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Jalnova 62, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 428 04 04
E-mail: milena.grmek@uni-mb.si*

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

Celosten pristop pri zgodnjem poučevanju – vloga gibalnih aktivnosti pri pouku matematike

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.3

DESKRIPTORJI: otrokov razvoj, gibalna aktivnost, celostno poučevanje, prvo triletnje, zgodnje poučevanje matematike, simetrija

POVZETEK – Cilj naše raziskave je bil preučiti pomen celostnega pristopa pri zgodnjem poučevanju matematike, natančneje pri usvajanju pojma simetrije v prvih razredih osnovne šole. V ta namen smo oblikovali teoretični model, v katerem smo povezali značilnosti otrokovega celostnega razvoja z njegovim celostnim dojetjem sveta. Kot ključnega pomena smo v tem okviru izpostavili gibalno aktivnost, ki predstavlja temelj za razvoj vseh ostalih podsistemov psihosomatskega statusa. Izhajajoč iz navedenega je vključitev gibalne aktivnosti kot didaktičnega sredstva neobhodno potrebna v procesu zgodnjega poučevanja. Da bi preverili postavljen teoretični model smo izvedli empirično raziskavo na vzorcu 90 otrok kontrolne skupine in 89 otrok eksperimentalne skupine, ki so obiskovali 2. razred obalnih osnovnih šol. Ugotovili smo, da obstajajo med kontrolno in eksperimentalno skupino statistično pomembne razlike v reševanju nalog, ki zahtevajo poznavanje in razumevanje pojmov in algoritmov ter reševanju nalog, ki zahtevajo reševanje enostavnih problemov iz simetrije.

1. Uvod

Človeštvo se je že od nekdaj zanimalo za preučevanje otrokovega razvoja in njegovih lastnosti. Ob pregledu zgodovinskega razvoja je opaziti, da so se v vsakem zgodovinskem obdobju pojavljali novi filozofski nazori, v skladu z njimi pa tudi razlage o otrokovi naravi. Tako je postopoma na osnovi filozofije, pedagogike,

Review

UDC 371.3

DESCRIPTORS: child development, movement activity, holistic teaching, first triad, early math teaching, symmetry

ABSTRACT – The aim of the research was to study the importance of a holistic approach in early math lessons – in the acquisition of the concept of symmetry in lower primary school. For this purpose we designed a theoretical model where we linked the characteristics of the child's comprehensive development with his comprehensive understanding of the world. The key activity in this context is movement which represents the foundation for the development of all other psychosomatic subsystems. The implementation of movement activities as a teaching method is thus indispensable in the process of early teaching. In order to examine the designed theoretical model, we carried out empirical research where we included 90 children in the control group and 89 children in the experimental group, both groups attending the second grade of the primary schools in the coastal region of Slovenia. We established that there exist statistically relevant differences between the control group and the experimental one in the solving of tasks where the knowledge and understanding of concepts and algorithms is required, and in the solving of tasks which demand solving simple symmetry problems.

biologije (teorije evolucije), fiziologije, zoopsihologije, obče in pedagoške psihologije ter nekaterih pedagoških šol nastajala od konca 18. stoletja do začetka dvajsetih let 20. stoletja nova znanstvena disciplina otroška psihologija, ki je postavila nove temelje preučevanju otrokovega razvoja (Toličič, Smiljanič, 1979).

Otroška psihologija postavlja v svoje središče teoretičnega preučevanja otroka, a obenem ga ne preučuje ločeno od ostalih obdobjev človekovega razvoja. "Človek kot bitje se razvija od spočetja do smrti, rast in upadanje sta le dva vidika razvoja." (Toličič, Smiljanič, 1979, str. 16) Zato, da bi razumeli človekovo vedenje na eni izmed stopenj razvoja, je potrebno vedeti, kaj se je dogajalo pred tem in kaj se bo dogajalo v prihodnosti. Na osnovi tega spoznanja je nastalo več klasifikacij človekovega razvoja. Nekatero od teh so psihološke (temeljijo na stopnjah šolskega sistema), druge organske (temeljijo na telesni rasti in spolnem dozorevanju), tretje psihološke (temeljijo na spreminjanju otrokovih psiholoških značilnosti).

Danes je najpogosteje upoštevana psihološka klasifikacija, kjer si faze posameznikovega razvoja sledijo po naslednjem zaporedju (Zaichkowsky et al., 1980): prenatalno obdobje (zarodek do rojstva), infantilno obdobje (od rojstva do drugega leta starosti), zgodnje otroštvo (2-5 let), pozno otroštvo (5-10 let), adolescenca (10-18 let), odraslost (18-40 let), srednja leta (40-60 let) in starejša leta (60 let in več). Vsak človek prehodi pot skozi navedene faze v točno navedenem zaporedju. Posamezne razvojne faze ni moč preskočiti. Na vsaki razvojni fazi poteka razvoj na vseh podsistemih psihosomatskega statusa, in sicer na kognitivnem, gibalnem, socialnem in čustvenem področju (Zaichkowsky et al., 1980). Značilnost razvoja je, da so vsi podsistemi psihosomatskega statusa med seboj tesno povezani in razvoj ter s tem povezane transformacije enega vplivajo na formiranje in preobrazbo drugih. Osebnost otroka se razvija kot enovita celota, ki je ni moč razdružiti (Pišot, 2000).

Na navedeno dejstvo je nujno potrebno biti pozoren, ko govorimo o najzgodnejšem poučevanju otroka v osnovni šoli. Otrok, ki prihaja v osnovno šolo sodi v razvojno fazo poznega otroštva (Zaichkowsky et al., 1980) oziroma po pedagoški kvalifikaciji v tako imenovano razvojno fazo mlajšega šolarja (Horvat, 1989). V razred prinaša s seboj zbir izkušenj, predstav in spoznanj, ki se bodo dograjevale v procesu izobraževanja. V prispevku se osredotočamo na zgodnji pouk matematike z vidika celostnega razvoja otroka. V tem okviru bomo zlasti izpostavili pomen otrokovega gibalnega razvoja, ki ga ima za razvoj na ostalih področjih psihosomatskega statusa.

2. Celostno dojetje otrok

Otrok je v prvem obdobju šolanja zelo dojemljiv za vse, kar se dogaja okrog njega. Zato sodobni teoretiki poudarjajo, da se otrok v tem času najbolje uči v naravnem okolju in o vsem kar je povezano s tem okoljem. V konkretnem vsakdanjem življenju, "kjer se vse dogaja", lahko dobi učitelj mnogo idej za spodbujanje

razvoja mišljenja, govorjenja, čustvovanja ter gibalnega, moralnega in socialnega razvoja.

Ozadje navedenemu je dejstvo, da so posamezna področja bio-psiho-somatskega statusa med seboj neločljivo povezana. Napredek na enem pomeni napredek tudi na drugem in zaostanek na enem področju pomeni hkrati zaostanek na vseh ostalih. Ob tem predstavlja gibalni razvoj, ki je v tesnem stiku s telesnim razvojem, osnovo za razvoj ostalih področij psihosomatskega statusa. Počasen in neuravnotežen gibalni razvoj, kateremu sta najpogosteje vzrok nepravilna rast in neustrezna razvitost živčnega sistema, ima lahko za posledico razne čustveno-socialne primanjkljaje ali pa zakasnel intelektualni razvoj (Pišot, 2000). Zato moramo pri otroku razvoj gibalnih sposobnosti jemati bolj splošno in ne le v povezavi s telesnimi dejavnostmi, temveč ob upoštevanju vseh vrst spoznavnih operacij (Gardner, 1995).

Obdobje med 6. in 11. letom starosti oziroma zgodnje šolsko obdobje je najuspešnejše za učenje gibalnih vzorcev. Otrok se uči novih gibalnih tehnik izredno hitro in brez večjih naporov (Strel, 1996; Horvat, 1989). Omejevanje in zoževanje otrokovega gibanja na tej stopnji ima nezaželen učinek na kasnejši gibalni razvoj. Različnost gibalnih izkušenj pa vodi v povečevanje gibalne kapacitete (Tancig, 1987). Ali povedano drugače, kar zamudi osemletni otrok, tega osemnajstletnik ne bo mogel nikoli več nadomestiti (Sluga, 1981).

Na otrokov razvoj gibalnih sposobnosti in znanj vpliva več faktorjev, in sicer prirojeni dejavnik, imenovan dispozicije ali dednost, okolje in samodejavnost. Navedeni dejavniki so v tesni interakciji, vsi trije so pomembni, da človekov razvoj napreduje iz nižje v višjo razvojno fazo. Motorični potenciali so tako v veliki meri dedni. Da se razvijejo, je dovolj že majhen impulz socialnega okolja. Različni raziskovalci (Petrovič et al., 1982) so ugotovili, da so zlasti občutljivejši motorične sposobnosti, ki so zelo odvisne od regulativnih mehanizmov centralnega živčnega sistema, v pomembni soodvisnosti s socialnim statusom otrok. Socialni status staršev vpliva na otrokovo gibalno/športno aktivnost in s tem na razvoj motoričnih sposobnosti. Tako otroci, ki živijo v manjših krajih ali ob obrobju velikih aglomeracij, katerih položaj staršev na izobrazbeni lestvici je nižji in z nižjim profesionalnim statusom, nimajo tistih možnosti za ukvarjanje z gibalnimi/športnimi aktivnostmi kot njihovi statusno boljši vrstniki. Dejstvo je, da tudi otrok z odličnimi dednostnimi zasnovami, le-teh ne bo mogel razviti, če ne bo imel priložnosti za to. Prvi pogoj za razvoj gibalnih sposobnosti je tako zadostna količina gibalne aktivnosti.

Obseg in stopnja gibalnega razvoja sta odvisna tudi od otrokova razvoja na kognitivnem, čustvenem in socialnem področju. Sposobnosti, kot so reakcijski časi, zaznavanje prostora, vrstniški odnosi in čustva, so pomemben usmerjevalni kazalec otrokovega gibalnega razvoja (Tancing, 1987). Seveda pa velja tudi obratno, otrokov gibalni razvoj je dejavnik sprememb razvoja na kognitivnem, socialnem in čustvenem področju osebnosti.

Postavlja se vprašanje, kako lahko gibalna aktivnost vpliva na otrokov kognitivni oziroma intelektualni razvoj? Dosedanje empirične študije so dokazale, da lahko problemsko zahtevna gibalna aktivnost neposredno vpliva na spremembo kognitivnih sposobnosti pri otrocih. Ta spoznanja niso nova, saj so o povezanosti gibalne aktivnosti in kognitivnega razvoja pisali že Platon, Locke, Comenius, Rousseau, Pestalozzi in kasneje Montessori, Dewey in Piaget. Vsi ti znanstveniki so verjeli, da je gibalna aktivnost osnova intelektualnemu razvoju. Zato je tudi učenje določenih simbolnih pojmov uspešnejše, če vključuje elemente gibalne aktivnosti. Kasnejše raziskave so temu pritrdirile, saj so njihovi rezultati dokazali, da obstajajo statistično značilne povezave med intelektualnimi sposobnostmi ali učnim uspehom in gibalno aktivnostjo ali motoričnimi sposobnostmi (Zaichkowsky et al., 1980). Nobena gibalna izvedba ni mogoča zgolj z uporabo samo telesno-gibalne inteligence, celo pri zelo enostavni uporabi lastnega telesa so potrebni prispevki z več intelektualnih področij oziroma več različnih inteligenc (Gardner, 1995).

Velika povezanost med gibalnimi in kognitivnimi sposobnostmi je izrazito prisotna zlasti pri otroku (Zaichkowsky et al., 1980). Pri odraslih se za ustrezno vedenje v določenih okoliščinah formira množica stereotipnih modelov motoričnega funkcioniranja, kar v določenem stanju pomeni večjo ali manjšo avtomatizacijo ustrežajočih gibov ter s tem povezano manjšo intelektualno angažiranost. Pri otroku pa za vedenje v določenih okoliščinah še niso formirani omenjeni modeli in je zato njihovo ravnanje večinoma odvisno od kreativnih sposobnosti, ki močno angažirajo sisteme, odgovorne za kognitivno funkcioniranje.

Med motoričnimi in kognitivnimi sposobnostmi obstaja zlasti velika povezanost takrat, ko so motorične naloge informacijsko zahtevne, kompleksne in neznane, ko je struktura gibanja nenavadna ali ko je potrebna hitrost razumevanja ter reševanja motoričnih problemov oziroma hitrost pretoka informacij po živčnih poteh, ki je pomembna tako pri motorični kot kognitivni dejavnosti. Zato lahko ustrezna gibalna aktivnost stimulatивно vpliva na razvoj kognitivnih sposobnosti oziroma na tiste strukture centralnega živčnega sistema, ki so odgovorne za kognitivno delovanje (Planinšec, 1995).

Poleg navedene neposredne povezave med gibalno aktivnostjo, gibalnim in kognitivnim razvojem pa ima gibalna aktivnost neposreden vpliv tudi na ostala področja otrokovega bio-psiho-somatskega statusa. Skozi gibalno aktivnost otrok izraža svoja čustva in se uči, da tudi drugi izražajo podobna čustvovanja. Na ta način se otrok uči identificirati s skupino in si z gibalnimi izkušnjami postopoma gradi svojo etično pripadnost (Zaichkowsky et al., 1980). Gibalna aktivnost ima tako zlasti pomemben vpliv na otrokov čustveni razvoj (razvoj samopodobe oziroma pojmovanja samega sebe) ter na socialni razvoj.

Gibalna aktivnost pa pomeni otroku tudi vključevanje v socialne skupine, kar je nujno za njegov skladen osebnostni razvoj. Udejstvovanje v različnih skupinskih igrah ima glede na zahtevnost aktivnosti in spol udeležencev v igri pomemben vpliv na otrokov socialni razvoj. Na ta način gibalna aktivnost prispeva k razvoju ustreznega

nih sposobnosti za ukvarjanje s skupinskimi aktivnostmi kot tudi k izgraditvi otrokove spolne identitete. Zavedajoče se navedenega, je potrebno vsakemu otroku omogočiti izkustva različnih gibalnih aktivnosti in mu hkrati dati priložnost, da se uči o mejah lastnih sposobnosti (Zaichkowsky et al., 1980). Gre za proces socializacije, ki otroka postopno navaja na življenje v skupnosti (Toškan, 1997).

Gibalna aktivnost predstavlja tudi igro, ki se lahko igra pošteno ali igro, kjer pomeni zmaga oziroma premoč nad nasprotnikom vse. Kakršna koli že bo aktivnost, vsaka bo otroka postopoma oblikovala v takšnega ali drugačnega delujočega člana skupnosti. Ob igranju v skupini se namreč gradi otrokova moralna zrelost, otrok spoznava, ugotavlja in postopoma tudi odloča, kaj je prav in kaj ne. Na ta način hkrati z gibalnimi aktivnostmi poteka pri otroku proces moralnega razvoja (Zaichkowsky et al., 1980).

Na osnovi navedenega velja opozoriti na pomen celostnega (holističnega) didaktično-metodičnega pristopa pri pouku v zgodnjem šolskem obdobju. Celostno učenje, ki je v igri predšolskega otroka samo po sebi umevno, vstopa danes tudi v šolski razred. Strokovnjaki poudarjajo, da se najbolj učinkovito učimo, če poleg *vida, sluha in govora* vključujemo tudi *gibalno aktivnost*. Izražanje in ustvarjanje z gibanjem pogloblja doživljanje, to pa povečuje motivacijo, olajšuje razumevanje in izboljšuje zapomnitev (Kroflič, Gobec 1995, str. 7).

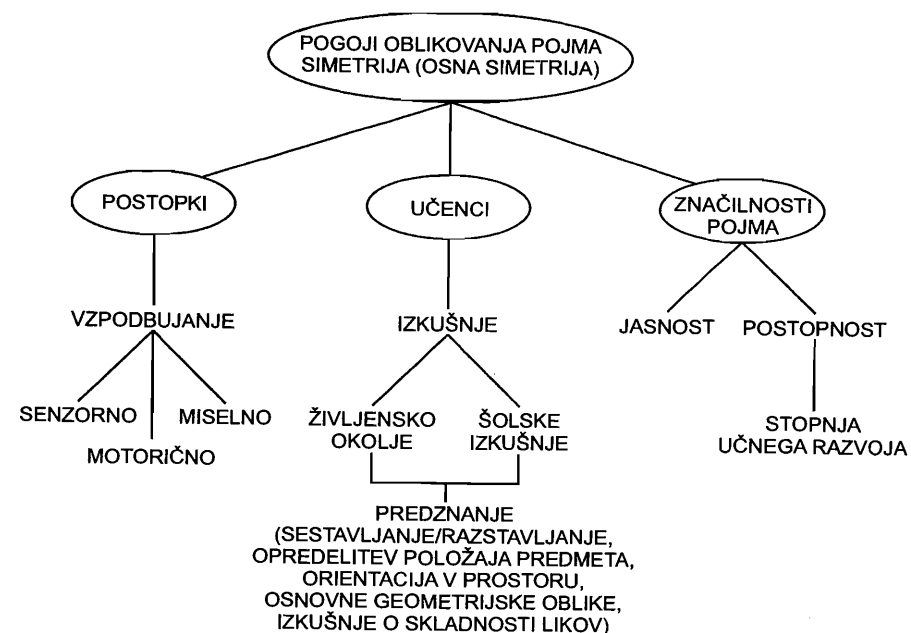
Kot pri poučevanju različnih predmetnih področij je tudi pri začetnih otrokovih korakih v svet matematike *nujna nepretrgana povezava s poukom drugih disciplin oziroma področji razvoja otrokovih sposobnosti*. "Tako naj bi novi programi za matematiko poudarjali interdisciplinarnost, ki prehaja od matematike k drugim disciplinam in obratno: od drugih disciplin k matematiki." (Cotič, Hodnik, 1995)

3. Celostno poučevanje simetrije v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole

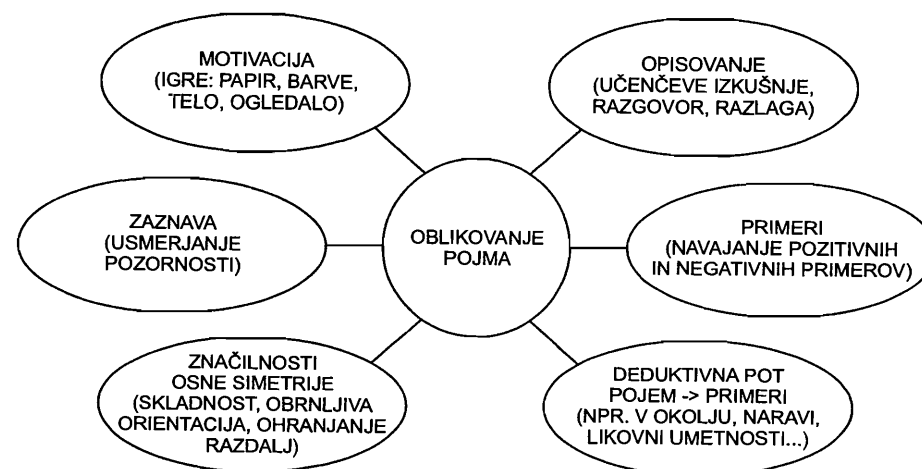
Pri poučevanju geometrijskih vsebin na razredni stopnji osnovne šole je potrebno upoštevati, da ima otrok že neko predznanje. Ni ga otroka, ki se ne bi v predšolski dobi igral z žogo, ki ne bi nikoli gnetel gline ali plastelina in oblikoval kocko, valj ali kvader, ki se ne bi igral z ogledalom, ki ne bi razmišljal o oblikah in razdaljah (Cotič et al., 1996).

Tudi pri obravnavanju osne simetrije velja upoštevati učenčevo predznanje, na katero se lahko opremo in dograjujemo njegova spoznanja (tudi v povezavi s poučevanjem drugih predmetnih področij). Naloga šole je v prvi vrsti razviti v učencih sposobnosti za zbiranje različnih sporočil in ob tem izdelavo kriterijev za sistematično organizacijo znanj. Nova spoznanja učenec le dodaja svoji kognitivni shemi in v tem procesu prehaja na višje stopnje mišljenja. Ob tem poteka intelektualni razvoj, ki predstavlja proces preoblikovanja spoznanj.

Slika 1: Pogoji za oblikovanje pojma simetrije



Slika 2: Oblikovanje pojma simetrije



“Učenec spoznava pojem simetrije preko simetričnih predmetov v svoji okolici. Grafično prikazuje simetrijo z barvanjem in risanjem. Simetrije lahko obravnavamo s prepogibanjem, z mrežo, z zrcali ipd.” (Učni načrt, 1998) Cilji, ki so povezani z osno simetrijo niso torej le ozko matematično-kognitivni, ampak zajemajo tudi različne sposobnosti zaznavanja (primerjanje, urejanje, razvrščanje) in konstrukcije (sestavljanje, razstavljanje, kompozicija, razvijanje psihomotorične spretnosti pri delu z orodjem, spoznavanje postopkov za izdelavo).

Samo oblikovanje pojma pa mora potekati po določenih korakih, ki jih predhodno predvidimo.

4. Didaktične aktivnosti pri pouku celostnega poučevanja simetrije

V nadaljevanju predstavljamo nekaj možnih didaktičnih aktivnosti, ki nam omogočajo uresničitev zastavljenih ciljev poučevanja simetrije v prvem-vzgojno-izobraževalnem obdobju. Seveda pa so navedene ideje mišljene samo kot predlogi, od katerih se pričakuje, da jih bo posamezni profesor/učitelj razrednega pouka z lastno ustvarjalnostjo in ob nepogrešljivih pobudah s strani učencev samih razširil in poglobil pri konkretnem delu pri pouku matematike.

Didaktične aktivnosti obravnave pojma simetrije v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, bi lahko razdelili v sedem skupin, in sicer:

- Didaktične aktivnosti s papirjem in škarjami.
- Didaktične aktivnosti z gibanjem telesa z ali brez rekvizita.
- Didaktične aktivnosti s papirjem in z barvami.
- Didaktične aktivnosti z ogledalom.
- Didaktične aktivnosti, ki vključujejo iskanje simetrije v domačem okolju.
- Didaktične aktivnosti na mreži.
- Didaktične aktivnosti risanja simetrale in dopolnjevanja slik.

Vse navedene aktivnosti so pomembne pri obravnavi pojma simetrije in vsaka nadaljnja pomeni korak bližje k dobro usvojenemu pojmu. Vendarle pa nas bodo v nadaljevanju zanimala predvsem didaktične aktivnosti, ki vključujejo elemente gibalne aktivnosti z ali brez rekvizita. Gre za aktivnosti, ki pomenijo temelj celostnega poučevanja, saj predstavljajo osnovo skladnemu otrokovemu razvoju. Če lahko rečemo, da didaktične aktivnosti tipa “papir in svinčnik” razvijajo pri otroku predvsem kognitivne sposobnosti, pa velja, da gibalne aktivnosti pomenijo pozitiven vpliv na otrokov gibalni, poleg tega pa tudi na kognitivni, socialni in čustveni razvoj.

4.1 Didaktične aktivnosti z gibanjem telesa z ali brez rekvizita

Za popolno dojetje pojma “simetrija” je nujno, da ga učenci doživijo tudi z lastnim telesom.

Pri praktičnih vajah, ki jih izvajamo na igrišču, lahko pridejo učenci sami do zaključkov, da so simetrična gibanja za nas lažja, bolj naravna, medtem ko se pri asimetričnih gibih počutimo bolj okorni in težje “lovimo ravnotežje”. Izvedba tovrstnih aktivnosti v praksi je pokazala, da se otroci izjemno zabavajo, ob ustvarjanju različnih simetričnih ali asimetričnih položajev telesa.

Primeri gibalnih/športnih aktivnosti:

- Postavimo se tako, da bo naše telo asimetrično oziroma simetrično.
- Hoja z različnimi položaji telesa. Pri hoji ugotavljamo, da so simetrični gibi telesa lažje izvedljivi.
- Učenec se postavi pred ogledalo in počasi premika dele telesa ter opazuje, kaj se dogaja s podobo v ogledalu. Spreminjajočo se podobo opisuje in ugotovi, da zrcalo simetrično kaže našo podobo (orientacija se spremeni). Primer naloge: z desno roko pomahaj samemu sebi v zrcalu. S katero roko ti maha tvoja podoba v zrcalu?
- Otroci ugotavljajo simetrijo pri oblikovanju položaja in gibanja delov telesa ter z oblikovanjem gibanja telesa s sovrstnikom.
- Igre v dvojicah: Prosi prijatelja, naj prevzame vlogo tvoje zrcalne podobe in nekaj časa sledi tvojim gibom. Najprej igra poteka frontalno, nato pa se nadaljuje sinhronizirano gibanje bočno. Vajo lahko ponovimo tudi sede, frontalno.
- Športno igrišče: Učenci se postavijo simetrično na eni in na drugi strani mreže za odbojko. Na tleh narišemo črto (ta bo naša simetrala). Na desni strani črte postavimo določeno število žog, kijev, obročev. Učenci morajo postaviti enake predmete na levi strani simetrale tako, da bo situacija simetrična.
- Lutka: Tokrat spodbuja in vodi gibanje otrok lutka. Otroci opazujejo gibanje lutke, povzamejo njeno gibanje in samostojno plešejo (zrcalna slika).
- Simetrija je povezana tudi z ritmom in z ritmičnim ponavljanjem gibov in motiva, zato lahko pridejo v poštev tudi razne ritmične vaje. Z ritmiko privzgojimo učencem čut za estetsko, tekoče, ritmično gibanje in spodbujamo, da se posameznik usklajeno giblje s skupino in/ali s sovrstnikom.

5. Empirični del

5.1 Namen raziskave

Z raziskavo smo želeli preveriti, ali učenci, ki so deležni celostnega poučevanja pri matematičnih vsebinah, natančneje osni simetriji, bolje poznajo in razumejo pojem simetrije ter so uspešnejši pri reševanju enostavnih in zahtevnejših matematičnih problemov iz simetrije, kot učenci, ki so se simetrije učili zgolj na slikovnem in simbolnem nivoju, nepovezano z drugimi disciplinami.

Dobljeni rezultati naj bi prispevali predvsem k izboljšavi pouka matematike in pouka na sploh na začetku šolanja.

5.2 Raziskovalna hipoteza

Učenci deležni celostnega pristopa pri poučevanju simetrije, so uspešnejši pri reševanju nalog iz simetrije kot učenci, ki so se simetrije učili zgolj na slikovnem in simbolnem nivoju pri pouku matematike nepovezano z drugimi predmeti.

5.3 Raziskovalna metodologija

5.3.1 Osnovna raziskovalna metoda in raziskovalni pristop

V raziskavi je v okviru empiričnega raziskovalnega pristopa uporabljen pedagoški eksperiment (raziskovalec namerno vnaša eksperimentalni faktor v raziskovalno situacijo), ker je primeren pri proučevanju novosti (celostno poučevanje simetrije), ki jih vnašamo v pouk matematike. Torej je v naši raziskavi uporabljena kavzalna – eksperimentalna metoda.

5.3.2 Model eksperimenta

Načrtovali smo enofaktorski model eksperimenta s šolskimi oddelki kot primerjalnimi skupinami z dvema modalitetama. Za primerjalne skupine smo vzeli obstoječe oddelke drugega razreda na različnih osnovnih šolah. Skupino, v katero smo uvedli eksperimentalni faktor, smo imenovali eksperimentalna skupina (ES); skupino, ki je delala po tradicionalnem načinu (zgolj slikovni in simbolni nivo), pa kontrolna skupina (KS). Eksperimentalna skupina je bila torej deležna popolnega eksperimentalnega tretmaja, ki je vključeval celostni pristop pri poučevanju simetrije.

5.3.3 Vzorec eksperimenta

Osnovne šole, ki smo jih izbrali, so vse obalne mestne šole z izenačenimi solidnimi pogoji za delo. Učilnice so prostorne, dovolj svetle, število otrok v razredih je približno enako (20 do 25 otrok). Matematiko imajo vsi razredi prvo ali drugo šolsko uro vsak dan.

V eksperimentu je sodelovalo 179 učencev drugega razreda osnovnih šol. Učenci so bili razdeljeni v 2 skupini: eksperimentalno (ES) in kontrolno skupino (KS).

V eksperimentalno skupino (ES) je bilo vključenih 89 učencev iz dveh obalnih osnovnih šol, v kontrolno skupino (KS) pa 90 učencev iz dveh obalnih osnovnih šol.

Eksperimentalna in kontrolna skupina sta bili izenačeni po socialno-ekonomskem statusu družine, iz katere učenec prihaja.

Učiteljice, ki smo jih izbrali tako za ES kot KS, so že prej sodelovale s Pedagoško fakulteto Koper pri nastopih in hospitacijah v okviru predmeta didaktika matematike. Sodelovalo je osem učiteljic/profesorice razrednega pouka.

5.3.4 Spremenljivke

Neodvisne spremenljivke

Neodvisna spremenljivka je eksperimentalni dejavnik.

Ovisne spremenljivke

K odvisnim spremenljivkam sodijo vse spremenljivke, s katerimi smo preverjali znanje učencev tako v eksperimentalni skupini (ES) kot kontrolni skupini (KS).

Ovisne spremenljivke so:

- Dosežki otrok pri simetriji.
- Dosežki otrok na različnih ravneh znanja po Gagnejevi taksonomiji (dosežki pri poznavanju in razumevanju pojmov, definicij in algoritmov, dosežki pri reševanju enostavnih problemov, dosežki pri reševanju zahtevnejših problemov).

Kontrolne spremenljivke

Socialno ekonomski status (SES) učenčeve družine (SES smo oblikovali na osnovi izobrazbe očeta in matere, pri čemer smo izbrali izobrazbo tistega starša, ki je višja. Pri tem smo učence razdelili v sedem skupin).

5.3.5 Potek raziskave in zbiranje podatkov

1. faza	januar 2002	Priprava gradiv za učitelje. Formiranje eksperimentalne in kontrolne skupine učiteljev.
2. faza	februar 2002	Pripravljanje učiteljev iz eksperimentalne skupine na eksperiment. Učiteljem je bilo tudi razdeljeno gradivo, ki so ga nato uporabili v eksperimentu.
3. faza	marec 2002	Vpeljava eksperimentalnega dejavnika v eksperimentalno skupino.
4. faza	25. marec 2002	Izvedeno je bilo testiranje znanja ob koncu eksperimenta.

Raziskava je potekala od januarja do marca v šolskem letu 2001/2002.

Test znanja je bil sestavljen iz sedmih nalog, ki so preverjale znanje simetrije. Glede na ravni znanja so bile naloge razdeljene na poznavanje in razumevanje pojmov, definicij in algoritmov (4 naloge), znanje postopkov pri enostavnih problemih (2 nalogi) in reševanje zahtevnejših problemov, kjer je bilo potrebno, da otrok sam poišče primerno strategijo reševanja in da zna razdeliti sestavljeni problem na zanj obvladljive podprobleme (1 naloga). Časovno je bil omejen na eno šolsko uro. Pet nalog je bilo odprtega tipa, pri dveh nalogah je bilo potrebno obkrožiti enega od štirih možnih odgovorov.

5.3.6 Obdelava podatkov

Za ugotavljanje razlik v znanju simetrije na vseh ravneh znanja med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine po koncu eksperimenta smo uporabili t-preizkus.

5.4 Rezultati in interpretacija

Rezultate smo interpretirali v skladu z zahtevo po preglednosti in logiki dokazovanja postavljene hipoteze. Pri vsaki interpretaciji rezultatov je dodana še tabela z rezultati. Pri preizkusu hipoteze smo se ravnali po pravilu, da je največje dopustno tveganje za zavrnitev hipoteze 5% napaka.

5.4.1 Analiza razlik v znanju pri simetriji na vseh treh nivojih znanja po Gagnejevi taksonomiji med učenci eksperimentalne skupine (ES) in kontrolne skupine (KS) ob koncu eksperimenta

Analizirajmo razlike v znanju iz simetrije na vseh treh nivojih znanja med učenci ES in KS. Za lažje spremljanje rezultatov je potrebno prikazati, katere okrajšave oziroma oznake smo uporabljali za rezultate:

Test	Opis testa
SIM	Dosežki učencev pri simetriji.
SIM1	Dosežki učencev v poznavanju in razumevanju pojmov in algoritmov.
SIM2	Dosežki učencev pri reševanju enostavnih problemov.
SIM3	Dosežki učencev pri reševanju zahtevnejših problemov.

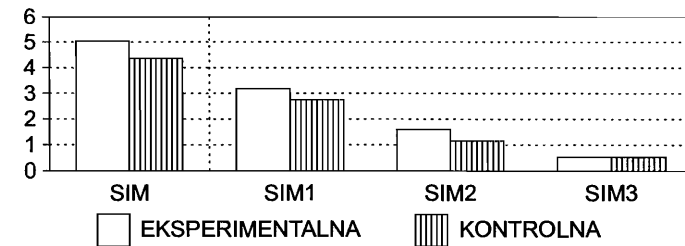
Najprej prikažimo osnovne statistične parametre (število učencev v ES in KS, aritmetične sredine, standardne odklone in standardne napake aritmetične sredine) testa.

Tabela 1: Osnovni statistični parametri testa pri simetriji

Test	Skupina	n	Aritmetična sredina	Dosežki v %	Standardni odklon	Min	Max
SIM	Eksp. 1	89	5,06	72,31	1,53	1,00	7,00
	Kontrolna	90	4,31	61,59	1,79	0,00	7,00
SIM1	Eksp. 1	89	3,17	79,21	0,91	1,00	4,00
	Kontrolna	90	2,70	67,50	1,08	0,00	4,00
SIM2	Eksp. 1	89	1,43	71,63	0,74	0,00	2,00
	Kontrolna	90	1,16	57,78	0,75	0,00	2,00
SIM3	Eksp. 1	89	0,46	46,07	0,50	0,00	1,00
	Kontrolna	90	0,46	45,56	0,50	0,00	1,00

Prikažimo s histogramom še aritmetične sredine spremenljivk za dosežke pri vsebinah iz simetrije na vseh treh ravneh znanja.

Slika 3: Aritmetične sredine spremenljivk za oceno dosežkov pri simetriji



S t-preizkusom smo preverili, ali so te razlike med ES in KS statistično pomembne.

Tabela 2: Prikaz razlik pri znanju simetrije na vseh treh ravneh znanja med učenci ES in KS (t-preizkus)

Test	t	Prostostne stopnje	Raven statistične pomembnosti	Razlika sredin	Standardna napaka
SIM	3,020	177	0,003	0,7507	0,2486
SIM1	3,135	177	0,002	0,4685	0,1494
SIM2	2,485	177	0,014	0,2770	0,1115
SIM3	0,069	177	0,945	0,0051	0,0745

Na osnovi vrednosti t-koeficienta in ravni statistične pomembnosti t-koeficienta lahko ugotovljamo, v katerih spremenljivkah se rezultati med ES in KS statistično pomembno razlikujejo. Analiza teh rezultatov kaže, da se pojavljajo statistično pomembne razlike v korist ES pri naslednjih spremenljivkah: SIM (SIM1, SIM2). Že rezultati aritmetičnih sredin so kazali, da se ES in KS statistično pomembno ne razlikujeta v spremenljivki SIM3, kar nam je posredno potrdil tudi t-preizkus.

Izhajajoč iz celostnosti otrokovega razvoja so dobljeni rezultati pričakovani. Pouk na začetku osnovnega šolanja prevečkrat poteka preko sistema "papir-svinčnik", ki razvija predvsem kognitivne sposobnosti. Dejstvo pa je, da se otrok razvija celostno, kot enovita celota na vseh podsistemih bio-psiho-somatskega statusa hkrati. In na tak celosten način otrok tudi dojema svet in se uči iz njega. Izhajajoč iz zapisane predpostavke je nujno, da bi bil pouk v prvih letih šolanja zastavljen celostno z upoštevanjem spoznanj o zakonitostih in značilnostih otrokovega razvoja.

Empirična raziskava, ki smo jo izvedli na področju zgodnjega poučevanja matematike, in sicer na vzorcu 90 otrok kontrolne skupine in 89 otrok eksperimentalne skupine obalnega območja, kaže, da so pri reševanju nalog iz simetrije uspešnejši otroci, ki so bili deležni celostnega pristopa pri pouku simetrije. To pomeni, da so pojem simetrije usvajali ne samo preko slikovnega in simbolnega nivoja ampak tudi preko gibalnih aktivnosti.

Ugotovili smo, da obstajajo med kontrolno in eksperimentalno skupino statistično pomembne razlike v reševanju nalog, ki so zahtevale poznavanje in razumevanje pojmov in algoritmov ter pri nalogah, ki so zahtevale reševanje enostavnih problemov iz simetrije. Pri reševanju zahtevnejših problemov iz simetrije pa statistično pomembnih razlik med skupinama ni bilo. In čemu velja pripisati takšne rezultate?

Razlike med učenci KS in ES na testu znanja iz simetrije v korist slednje ne presenečajo. Ob nespornem pomenu gibanja za otrokov skladen razvoj je posledično samoumevno, da je tudi usvajanje matematičnega znanja, ki sodi na področje kognitivnega razvoja, učinkovitejše, če ga spremlja ozaveščenost z gibanjem telesa. Didaktične aktivnosti, ki jih predstavljamo v prispevku, nazorno kažejo, da tovrstne dejavnosti ne prispevajo samo k uspešnejšemu reševanju matematičnih problemov in globljemu poznavanju ter razumevanju pojmov, ampak tudi k otrokovi večji gibalni učinkovitosti, motiviranosti, čustveni vedrini in pristnejšim socialnim stikom. Gibanje je namreč otrokova naravna potreba, enako kot hrana in tekočina. Zagotovo je ravno zaradi vsega navedenega prišlo me ES in KS v spremenljivkah SIM1 (poznavanje in razumevanje pojmov) in SIM2 (reševanje enostavnih problemov) do tako izrazitih razlik v znanju simetrije.

Postavlja pa se vprašanje, zakaj ni prišlo do statistično pomembnih razlik med skupinama v spremenljivki SIM3 (reševanje zahtevnejših problemov iz simetrije). Eden izmed razlogov za dobljeni rezultat prav gotovo velja iskati v razvitosti

otrokove prostorske in matematično-logične inteligence (Gardner, 1995). Pri reševanju zahtevnejših problemov iz simetrije pride do vključenosti višjih kognitivnih centrov. Ker gre za področje geometrije, izstopa po Gardnerju (1995) razvitost predvsem prostorske inteligence, ki pa je v tesnem stiku z matematično-logično inteligenco.

Prostorsko inteligenco predstavlja skupek zmožnosti, od katerih so najpomembnejše zmožnosti pravilnega zaznavanja vidnega sveta, izvajanja pretvorb, ali sprememb začetnih zaznav, poustvarjanje vidikov svojih vidnih doživetij, celo v odsotnosti ustreznih telesnih dražljajev. Jean Piaget je prostorsko inteligenco videl kot neločljiv del splošnega portreta logičnega razvoja. Spraševal se je, ali sta logično-matematična in prostorska inteligenca različni obliki inteligence. S svojimi poizkusi na otrocih je dokazal, da sta, čeprav med njima obstaja tesna povezanost zlasti pri opravljanju specifičnih dejavnosti na področju kot je geometrija (Gardner, 1995). Simetrija pa je geometrijska vsebina.

6. Sklep

Dosedanje teoretične ugotovitve o otrokovem razvoju, zlasti o pomenu gibalne aktivnosti, in rezultati naše raziskave na primeru zgodnjega poučevanja matematike nam kažejo, da je celostno poučevanje neobhodno potrebno v začetnem šolskem obdobju. Zlasti je gibalna aktivnost pomembna pri poznavanju in razumevanju osnovnih matematičnih pojmov ter pri reševanju enostavnih matematičnih problemov, kasneje, pri reševanju zahtevnejših matematičnih problemov, pa je njen vpliv manjši. Navedeno opozarja na potrebnost oziroma nujnost sistematične uvedbe celostnega poučevanja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju devetletne osnovne šole, saj otrok, kot smo že tolikokrat ugotovili, v tem obdobju svet dojema celostno.

LITERATURA

1. Cotič, M., Hodnik, T. (1995). O pouku matematike na začetku šolanja v novi osnovni šoli. Matematika v šoli 3/3, str. 143-157.
2. Cotič, M., Hodnik, T., Mutič, S., Manfreda, V. (1996). Prvo srečanje z geometrijo. Ljubljana: DZS.
3. Gardner, H. (1995). Razsežnost uma: teorija o več inteligencah. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Ljubljana: Tangram.
4. Horvat, L. (1989). Razvojna psihologija. Ljubljana: DZS.
5. Kroflič, B., Gobec, D. (1992). Ustvarjanje skozi gib. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
6. Petrovič, K., Strel, J., Ambrožič, F. (1982). Motorično najuspešnejši in motorično ogroženi učenci in učenke osnovnih šol Slovenije (z vidika stratifikacijskih in socializacijskih dejavnikov ter pogojev šolanja in šolskega okolja). Ljubljana: Inštitut za kineziologijo.

7. Pišot, R. (2000). Dejavniki celostnega razvoja otroka kot izhodišče specialnih didaktik na razredni stopnji osnovne šole. V: Kramar, M., Duh, M. (ur.), Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja: zbornik prispevkov z mednarodnega znanstvenega posveta v Mariboru, 25. in 26. novembra 1999, str. 215-221. Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko.
8. Planinšec, J. (1995). Razmerja med nekaterimi motoričnimi in kognitivnimi sposobnostmi petletnih otrok. Šport, 43 (4), str. 49-53.
9. Sluga, S. (1981). Telesna vzgoja za nižje razrede osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
10. Strel, J. (1996). Športnovzgojni karton. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
11. Strel, J., Štihec, J. (1995). Motorična in morfološka samopodoba v povezavi z obremenitvijo šolskih otrok. V: Novak, H. (ur.), Obremenitve osnovnošolcev: vzroki in posledice, str. 99-113. Radovljica: Didakta.
12. Tancig, S. (1987). Izbrana poglavja iz psihologije telesne vzgoje in športa. Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo.
13. Toličič, I., Smiljanič, V. (1979). Otroška psihologija. Ljubljana: Mladinska knjiga.
14. Tomori, M. (1990). Psihologija telesa. Ljubljana: DZS.
15. Toškan, K. (1997). Športnorekreativna dejavnost šest- in sedemletnih otrok dveh obalnih osnovnih šol in dveh vrtcev. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
16. Tušak, Matej (1999). Šport – tabletko za psihično zdravje. Šport mladih, 46 (7), str. 42-43.
17. Učni načrt – matematika (1998). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
18. 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.

Dr. Mara Cotič (1954), docentka za didaktiko matematike in elementarno matematiko na Pedagoški fakulteti Koper.

Naslov: Cankarjeva 5, 6000 Koper, SLO; Telefon: (+386) 05 663 12 60

E-mail: mara.cotic@guest.arnes.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

Doriana Kozlovič Smotlak (1964), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Vincenzo de Castro Piran.

Naslov: Fazanska ulica 34, Piran, SLO

E-mail: dorian.kozlovic@guest.arnes.si

Dr. Slavko Cvetek

Učiteljevo znanje v očeh študenta, bodočega učitelja

Pregledni znanstveni članek

UDC 377.8

DESKRIPTORJI: znanje učiteljev, izobraževanje učiteljev, učiteljeve profesionalne vloge

POVZETEK – Avtor v svojem prispevku predstavlja ugotovitve raziskave, opravljene med študenti, ki se na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru izobražujejo za poklic učitelja angleškega jezika. Glavni namen raziskave je bil ugotoviti, kako študenti vidijo svoje prihodnje profesionalne vloge kot učitelji angleškega jezika. Dodatni cilj raziskave je bil ugotoviti, ali se narava študijskega programa in ustanove, ki izvaja program, odraža na pojmovanjih študentov o svojih prihodnjih profesionalnih vlogah. Kot je razvidno iz ugotovitev raziskave, so pojmovanja študentov o njihovih prihodnjih profesionalnih vlogah v precejšnji meri skladna s pojmovanji, ki jih na področju poučevanja in izobraževanja učiteljev danes štejemo za splošno veljavna. Kljub temu pa nekatere ugotovljene razlike potrjujejo avtorjeve domneve o tem, da predstavlja obstoječi študijski program svojo močno odvisnostjo od tradicionalnih disciplin in neupoštevanjem pomena praktičnih izkušenj za profesionalni razvoj študentov resno oviro za nadaljnji razvoj izobraževanja učiteljev.

Review

UDC 377.8

DESCRIPTORS: teacher knowledge, teacher education, teacher's professional roles

ABSTRACT – In his paper, the author presents the findings of a small-scale study among the students, future English language teachers at the Faculty of Education, University of Maribor. The main aim of the study was to investigate how students perceived their future professional roles as English language teachers. Additionally, the study aimed to find out whether the nature of the study programme and the institution were reflected in the student teachers' conceptions about their future professional roles. The findings of the study suggest that these comply, to a large extent, with the conceptions now widely recognised in the profession of teaching and teacher education. Some of the identified differences, however, do support the author's assumptions that the present study programme with its heavy dependence on traditional disciplines and its lack of recognition of the importance of practical experience for students' professional development present a serious obstacle to further development of teacher education.

1. Uvod

Težko bi bilo ne soglašati s trditvijo, da je najpomembnejši cilj vsakega programa za izobraževanje učiteljev v tem, da postanejo študenti "dobri" učitelji. Problem nastane, ko skušamo to "dobro" podrobneje opisati. Pogled v slovar nam pove, da pomeni dober, med drugim: moralno odličen, kreposten, pravičen, hvalevreden, zadovoljiv glede kvalitete, količine ali stopnje, odličen, pravi, ustrezen, primeren, dobrega vedenja, prijazen, dobrotljiv, častivreden, izobražen, prefinjen, varen, pristen, veljaven, zanesljiv, odgovoren, zdrav, koristen, nepokvarjen, prijeten, spod-

buden, privlačen, topel, ustrezen namenu, kompetenten, večšč, bister... (Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language, 1983, str. 609).

Znano je, da na naravo programa za izobraževanje učiteljev vpliva, med drugim, tudi narava ustanove, na kateri se program izvaja. Prav tako je znano, da na naravo ustanove za izobraževanje učiteljev vplivajo številni dejavniki, med drugim zgodovina ustanove in tradicija, visokošolsko osebje, zlasti pa relativni status in vrednost, ki jo pripisujejo različnim vrstam znanja. V mnogih državah veljajo ustanove za izobraževanje učiteljev za konzervativne, tradicionalne ustanove, ki se upirajo slehernim spremembam. Kot ugotavlja Eraut (2000, str. 567), se mnogim od teh ustanov skupni štirje problemi: (1) izoliranost, pomanjkanje vizije in nezanimanje za pedagoške probleme, (2) visokošolski učitelji, ki se ne zavedajo in ne razumejo sodobne vloge učiteljev učiteljev, kaj šele, da bi jo lahko opravljali, (3) statično in neučinkovito vodstvo in (4) prevladujoča filozofija, ki ne ceni praktičnega znanja, ki ga potrebujejo učitelji za svojo usposobljenost, temveč namesto tega daje prednost splošni (tradicionalni) izobrazbi, ozko specializiranim vsebinam (visokošolsko poučevanje) ali družboslovnemu raziskovanju, pri tam pa pušča ob strani druge vrste znanja.

Že pogled na konceptualno podlago in organizacijsko strukturo programov za izobraževanje učiteljev, ki se izvajajo na slovenskih univerzah, nam pove, da imamo opraviti s t.i. modelom uporabne znanosti (Wallace, 1991), ki ima osnovo v pojmovanju, da je mogoče pedagoške probleme reševati z uporabo postopkov in metod, ki izhajajo iz empiričnega raziskovanja. V skladu s tem pojmovanjem je vloga poučevanja in učitelja predvsem instrumentalna; z uporabo postopkov in metod, razvitih na osnovi teoretičnih principov na znanstveni podlagi učitelji prenašajo teorijo v prakso. Kot se je pokazalo, je tak pristop ne samo konceptualno in zgodovinsko zastarel, temveč tudi neučinkovit, ker diplomantom pedagoških programov ne daje znanj in spretnosti, ki bi omogočali njihovo uspešno vključitev v pedagoški poklic. Zares, v zadnjih desetletjih je kar nekaj slovenskih pedagoških strokovnjakov in raziskovalcev, da ne omenjamo učiteljev praktikov, podvomilo o tem, da imajo tisti, ki se v Sloveniji ukvarjajo z izobraževanjem učiteljev, dovolj znanja o poučevanju in procesih učenja za učiteljski poklic. Da so bili njihovi dvomi upravičeni, potrjujejo tudi rezultati empiričnih raziskav.

V marcu 2000 je bila v sklopu projekta TEMPUS opravljena na Pedagoški fakulteti v Mariboru zunanja evalvacija. Zunanji ocenjevalci so v svojem poročilu o evalvaciji sicer pohvalili izjavo o poslanstvu fakultete, iz katere je razvidno prizadevanje te ustanove za doseganje visokih standardov na področju izobraževanja učiteljev, hkrati pa so opozorili na številne ovire, ki fakulteti preprečujejo, da svoje poslanstvo tudi uresničujevala. Med naštetimi ovirami so:

- pomanjkanje statističnih, kvantitativnih podatkov na osnovi samoevalvacije,
- razkorak med teorijo in prakso (oz. med znanjem in njegovo uporabo), še zlasti izredno skromen obseg praktičnega usposabljanja v šolah,

- nepriznavanje pomena uporabnih raziskav s strani visokošolskih učiteljev ter relevantnosti njihovega dela v profesionalnih kontekstih,
- močna navezanost na metodo formalnega predavanja,
- malo možnosti za sodelovanje študentov v kolaborativnih oblikah učenja,
- nezadostno sodelovanje med visokošolskimi učitelji in uporabniki (učitelji),
- premalo povratnih informacij od drugih akterjev, npr. nekdanjih študentov, ki poučujejo, ravnateljev, vlade ipd. (Hogbin, 2000).

Poročilo zunanjih ocenjevalcev vsebuje močno priporočilo fakulteti, da za potrebe prihodnjih evalvacij vzpostavi kriterije, ki bi izhajali iz dveh ključnih vprašanj, in sicer (1) Kakšna znanja, spretnosti in kvalitete potrebuje dober učitelj? in (2) Kaj sestavlja dober program za izobraževanje učiteljev? Kot pomembno izhodišče za oblikovanje takšnih kriterijev so ocenjevalci fakulteti predlagali, da poizkuša doseči konsenz o vrednotah in namenih izobraževanja učiteljev kot celote (Hogbin, 2000, str. 13).

2. Metodologija

Na osnovi ugotovitev zunanje evalvacije Pedagoške fakultete in priporočil ocenjevalcev je avtor tega prispevka opravil manjšo raziskavo med študenti, vpisanimi v program za izobraževanje učiteljev angleškega jezika na Pedagoški fakulteti. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kako študenti vidijo svojo prihodnjo vlogo kot učitelji angleškega jezika. V okviru tega širšega cilja pa smo želeli tudi ugotoviti, ali se narava študijskega programa in ustanove, ki program izvaja, odraža v pojmovanjih študentov o njihovi prihodnji profesionalni vlogi.

V raziskavi so sodelovali 104 študenti 3. in 4. letnika, ki so že opravljali dvotedensko pedagoško prakso v osnovni šoli. Uporabili smo deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja. V postopku raziskave smo:

- zbrali podatke (v obliki opisov znanj, spretnosti in drugih kvalitete, ki ji po mnenju respondentov potrebuje dober učitelj angleškega jezika) od študentov in njihovih mentorjev na pedagoški praksi in
- dali zbrane podatke (opise) v presojo (evalvacijo) študentom.

Postopek zbiranja podatkov je potekal v dveh fazah. V prvi fazi (marec 2001) so študenti 3. letnika, ki so v tistem času opravljali nastope v osnovnih šolah in učitelji – praktiki, ki so bili mentorji tem študentom, odgovarjali na pisni vprašalnik, ki je vseboval eno vprašanje odprtega tipa in sicer: Katera znanja, spretnosti in druge kvalitete so potrebni za opravljanje poklica učitelja angleškega jezika. Skupaj je na vprašanje odgovorilo 47 študentov in 17 učiteljev – mentorjev. Na podlagi odgovorov anketirancev smo izdelali seznam 69 znanj, spretnosti in drugih kvalitete, ki so po mnenju respondentov (študentov in učiteljev – mentorjev) potrebni za

opravljanje poklica učitelja angleškega jezika. V drugi fazi so študenti 3. in 4. letnika odgovarjali na pisni vprašalnik, v katerem so ocenili vsako od 69 postavk (znanj, spretnosti in drugih kvalitete, ki so potrebne za opravljanje poklica učitelja angleškega jezika) glede na to, kako potrebno oz. koristno je po njihovem mnenju to znanje oz. spretnost itd. za opravljanje poklica učitelja angleškega jezika. Anketiranci so se v svojih odgovorih opredeljevali za eno od štirih stopenj potrebnosti oz. koristnosti in sicer 1=popolnoma nepotrebno oz. nekoristno, 2=bolj malo potrebno oz. koristno, 3=kar precej potrebno oz. koristno in 4=nepogrešljivo oz. izjemno koristno. Na vprašalnik so odgovorili 104 študenti, od tega 57 študentov 3. letnika (86%) in 47 od 52 (90%) študentov 4. letnika. Podatki so bili zbrani v aprilu 2001.

3. Rezultati in interpretacija

Spodnji prikaz vsebuje 69 značilnosti v smislu znanj, spretnosti in drugih kvalitete, ki jih po mnenju respondentov potrebuje dober učitelj angleškega jezika. Značilnosti so razvrščene po doseženi relativni vrednosti na štiristopenjski Likertovi lestvici. Podane so minimalne in maksimalne vrednosti odgovorov skupaj z doseženo srednjo vrednostjo in standardnim odklonom.

Znanja, spretnosti in druge kvalitete, ki jih potrebuje dober učitelj angleškega jezika	N	Min	Max	Aritm. sred.	Stand. odklon
1. Dobro oz. odlično znanje stroke oz. predmeta, ki ga uči	104	3	4	3.90	.30
2. Dobro oz. odlično znanje angleškega jezika	104	3	4	3.88	.32
3. Objektivnost (pravičnost, korektnost)	104	2	4	3.85	.39
4. Znanje/sposobnost vzpostavljanja delovnega vzdušja v razredu, motiviranje učencev za delo	104	3	4	3.84	.37
5. Znanje/sposobnost vzpostavljanja in ohranjanja dobrega (pravilnega) odnosa z učenci	104	2	4	3.81	.42
6. Veselje (ljubezen, pozitiven odnos) do poklica in dela z otroki	104	3	4	3.81	.40
7. Znanje besedišča (velik besedno zaklad)	104	3	4	3.78	.42
8. Sposobnost poučevanja na zanimiv način (ki pritegne učence)	104	2	4	3.72	.51
9. Znanje oz. sposobnost pravilne izgovorjave	104	2	4	3.72	.47
10. Znanje/sposobnost komuniciranja (komunikativnost, sposobnost navezovanja stikov)	104	2	4	3.71	.48
11. Sposobnost jasnega (dovolj glasnega, razločnega, razumljivega) izražanja	104	3	4	3.71	.46

Znanja, spretnosti in druge kvalitete, ki jih potrebuje dober učitelj angleškega jezika	N	Min	Max	Aritm. sred.	Stand. odklon
12. Strpnost, tolerantnost	104	2	4	3.70	.50
13. Znanje slovnice	104	2	4	3.63	.54
14. Sposobnost prilagajanja različnim situacijam v razredu (fleksibilnost)	104	2	4	3.63	.52
15. Sproščenost (umirjenost, dobra volja, optimizem)	104	2	4	3.62	.51
16. Samozavest (samozavesten nastop, zaupanje v lastne sposobnosti)	104	2	4	3.62	.53
17. Odprtost, dostopnost, pripravljenost prisluhni učencem in jim pomagati, jih razumeti	104	2	4	3.60	.55
18. Smisel za improvizacijo (iznajdljivost, prilagodljivost)	104	2	4	3.56	.52
19. Da pušča lastne probleme doma (zna prikriti slabo razpoloženje)	104	1	4	3.55	.67
20. Pedagoško-didaktično-metodična znanja (sposobnost organiziranja in vodenja pouka)	104	2	4	3.55	.54
21. Potrpežljivost	104	2	4	3.54	.61
22. Prijaznost, vljudnost	104	2	4	3.52	.56
23. Zanimanje za učence	104	2	4	3.50	.59
24. Znanje oz. sposobnost razlaganja snovi na različne načine	104	2	4	3.49	.54
25. Znanje oz. sposobnost ohranjanja discipline (obvladovanje preglasnih in nemirnih učencev)	104	2	4	3.49	.54
26. Splošna oz. širša razgledanost	104	2	4	3.47	.61
27. Pripravljenost izpopolnjevati se v stroki	104	1	4	3.46	.62
28. Ustvarjalnost (izvirnost, domiselnost, npr. izdelati pripomoček, preizkusiti novo metodo)	104	2	4	3.42	.57
29. Znanje oz. sposobnost vzpostavljanja in ohranjanja avtoritete	104	2	4	3.40	.55
30. Pripravljenost sodelovati z drugimi učitelji	104	2	4	3.38	.60
31. Čustvena stabilnost	104	1	4	3.38	.63
32. Kritičnost oz. samokritičnost	104	2	4	3.38	.63
33. Dobra priprava na uro	104	2	4	3.37	.70
34. Znanje oz. sposobnost približati (prilagoditi) svoje poučevanje različnim učencem in situacijam	104	2	4	3.35	.55
35. Pripravljenost investirati v svoje znanje (nakup knjig, izpopolnjevanje v tujini)	104	1	4	3.35	.62
36. Čut odgovornosti	104	2	4	3.34	.62
37. Doslednost	104	2	4	3.33	.51
38. Domišljija	104	2	4	3.31	.65
39. Sposobnost koncentracije	104	2	4	3.30	.64

Znanja, spretnosti in druge kvalitete, ki jih potrebuje dober učitelj angleškega jezika	N	Min	Max	Aritm. sred.	Stand. odklon
40. Sistematičnost, organiziranost	104	2	4	3.30	.57
41. Sposobnost presojanja, razumskega odločanja, predvidevanja	104	2	4	3.28	.60
42. Znanje oz. sposobnost prenašanja odgovornosti za učenje na učence (navajanje na samostojno delo)	104	2	4	3.28	.51
43. Inteligentnost	104	2	4	3.25	.62
44. Poznavanje učnega načrta (ciljev, učbenikov)	104	2	4	3.23	.61
45. Točnost (natančnost)	104	2	4	3.22	.62
46. Dobro znanje materinega jezika	104	1	4	3.22	.75
47. Igralske sposobnosti, govornica telesa, obrazna mimika	104	2	4	3.21	.63
48. Smisel za humor	104	2	4	3.20	.70
49. Poznavanje igrice, pesmic, zgodbic	104	2	4	3.20	.66
50. Poznavanje (posameznih) učencev in njihovih osebnostnih lastnosti	104	2	4	3.16	.54
51. Znanje psihologije (razvojne, otroške)	104	2	4	3.13	.68
52. Dober spomin	104	2	4	3.11	.67
53. Poznavanje "sveta mladih" (trendov, mode učencev)	104	1	4	3.07	.64
54. Ambicioznost (v ustrezni meri)	104	1	4	3.07	.71
55. Znanje teorije	104	2	4	3.05	.47
56. Karizma (zanimiv za učence)	104	1	4	3.03	.73
57. Praktičnost, ekonomičnost	104	2	4	3.02	.61
58. Poznavanje kulturnih značilnosti tujega naroda	104	2	4	2.95	.65
59. Lasten oz. prepoznaven stil poučevanja	104	1	4	2.91	.71
60. Znanje oz. sposobnost povezovanja znanj (snovi) z drugimi področji	104	1	4	2.89	.72
61. Znanje oz. sposobnost uporabe sodobne učne tehnologije in pripomočkov	104	2	4	2.89	.61
62. Srčna dobrota	104	1	4	2.86	.77
63. Urejen videz, urejenost	104	1	4	2.79	.66
64. Lepa, čitljiva pisava	104	1	4	2.70	.72
65. Poznavanje dokumentacije, zakonodaje	104	1	4	2.55	.76
66. Znanje književnosti (angleške, ameriške)	104	1	4	2.47	.56
67. Lasten imidž (obleka, frizura)	104	1	4	2.36	.80
68. Znanje risanja	104	1	4	2.34	.66
69. Znanje igranja na instrument	104	1	3	1.67	.66

Od skupaj 69 postavk/lastnosti, ki jih vsebuje zgornji prikaz, jih 32 (46%) predstavlja znanje in spretnosti (ti so prikazani na temnejši podlagi), medtem ko preostale (37 ali 54%) predstavljajo druge kvalitete, ki jih potrebuje učitelj. Razdelitev je precej groba, ker je kar precej lastnosti, ki bi jih težko opredelili kot bodisi znanja/spretnosti ali kot druge kvalitete (vrednote, osebnostne lastnosti). Postavka/lastnost pod zap. št. 10 (znanje oz. sposobnost komuniciranja, komunikativnost, sposobnost navezovanja stikov) je lahko razumljena bodisi kot znanje, spretnost ali osebnostna lastnost.

Če vzamemo kot mejno povprečno vrednost odgovorov anketirancev vrednost 2.5 (na sredi med "bolj malo potrebno oz. koristno" in "kar precej potrebno oz. koristno"), potem te vrednosti ne dosegajo samo štiri postavke. Nizka uvrstitev poznavanja angleške in ameriške književnosti, ki obsega skoraj 30% celotnega programa, ni presenečenje. Iz podatkov, ki so na voljo (gre za podatke iz študentskih anket), je mogoče sklepati, da za večino študentov predmet kljub svoji nesporni kvaliteti in pomembnosti za intelektualni razvoj študentov, ni relevanten ali koristen za njihov bodoči poklic učitelja. Mesto zadnjih dveh postavk oz. lastnosti je po naši oceni rezultat majhne pomembnosti, ki jo študijski program pripisuje praktičnim veščinam kot sta risanje in igranje na instrument.

Če pa dvignemo mejno povprečno vrednost na 3.0 ("precej potrebno oz. koristno"), lahko vidimo, da učitelju angleškega jezika po mnenju respondentov ni treba poznati kulturnih značilnosti naroda, katerega jezika se učijo učenci, da ne potrebuje znanj oz. sposobnosti povezovanja vsebine svojega predmeta z drugimi področji oz. vsebinami kot tudi znanj oz. sposobnosti uporabe sodobne učne tehnologije in pripomočkov. Takšna prepričanja respondentov bi lahko bila presenečenje, ker se v sodobnem tujejezikovnem poučevanju in izobraževanju učiteljev pripisuje naštetim znanjem oz. spretnostim velik pomen. Če pa vemo, da študenti do takrat, ko so izpolnjevali vprašalnik, niso imeli skoraj nobene priložnosti, da bi spoznali stvarni pomen omenjenih znanj in spretnosti v okolju razreda oz. poučevanja, rezultati niso presenetljivi.

Podobno se zdi presenečenje majhen pomen, ki ga respondenti pripisujejo poznavanju teorije. Vendar pa rezultat potrjuje to, kar je že dolgo znano, namreč da tako študenti kot zaposleni učitelji pripisujejo teoretičnemu znanju majhen pomen za svojo profesionalno usposobljenost. Pomemben razlog za takšen odnos do teorije je po našem mnenju neustrezen pristop k posredovanju teoretičnih spoznanj (teorij in načel) kot dejstev, ki si jih morajo študenti zapomniti, da bi jih nato reproducirali oz. jih prejmejo kot "gotove izdelke" (gl. Freeman, 2000), ne da bi študenti ob tem doživeli oz. izkusili, kako teorije in načela delujejo v praksi.

Na vrhu seznama (postavke 1-15) prevladujejo znanja oz. spretnosti (veščine), ki se nanašajo tako na ožjo disciplino (znanje stroke oz. angleškega jezika, znanje besedišča, izgovorjave, slovnice) kot na samo poučevanje (znanje/sposobnost vzpostavljanja dobrega delovnega vzdušja v razredu, znanje/sposobnost vzpostavljanja in ohranjanja dobrih odnosov z učenci, znanje/sposobnost komuniciranja, izražanja ipd.),

ob njih pa najdemo tudi nekaj kvalitet oz. vrednot in osebnostnih lastnosti (objektivnost oz. pravičnost, veselje do poučevanja in dela z otroki, strpnost oz. tolerantnost in fleksibilnost), ki jih ljudje že po tradiciji pripisujejo dobrim učiteljem.

Iz odgovorov na vprašalnik je razvidno, da študenti visoko vrednotijo tiste učiteljeve lastnosti, ki se navezujejo na širše področje pedagoške psihologije (postavke oz. lastnosti 4-6 s povprečnimi vrednostmi 3.84-3.81, vendar pa hkrati zelo nizko vrednotijo lastnosti kot so poznavanje (posameznih) učencev in njihovih individualnih značilnosti in znanje psihologije (povprečne vrednosti 3.16 in 3.23). Po našem prepričanju bi lahko bil razlog za to negativen odnos študentov do teorije nasploh in še posebej do psihologije kot predmeta v študijskem programu. Podatki, pridobljeni s pomočjo študentskih anket, kažejo, da se zdi študentom predmet Psihologija precej abstrakten (teoretičen) in nepovezan s tujejezikovnim poučevanjem. Poleg tega velja po mnenju študentov izpit iz psihologije za enega najtežjih v celotnem študijskem programu.

Dobra priprava na uro je po mnenju respondentov pomembna, vendar kljub temu zavzema šele 33. mesto na lestvici. Dobro poznavanje učnega načrta (ciljev, učbenikov) je na lestvici uvrščeno še nižje (44. mesto), znanje/sposobnost povezovanja vsebin predmeta z drugimi področji oz. vsebinami pa je uvrščena skoraj pri dnu lestvice. To jasno kaže, da študenti sicer priznavajo pomen pedagoškega in didaktičnega znanja, vendar v resnici ne razumejo vloge in pomena osnovnih profesionalnih znanj oz. spretnosti za tujejezikovno poučevanje, med katerimi so tudi prej naštete.

Kot kažejo odgovori na vprašalnik, se študenti zavedajo mnogih lastnosti, ki jih zdaj na splošno pripisujemo profesionalcem: pripravljenost izpopolnjevati se v stroki (27. mesto), pripravljenost sodelovati z drugimi učitelji (30. mesto), kritičnost in samokritičnost (32. mesto), pripravljenost investirati v svoje znanje (nakup knjig, izpopolnjevanje v tujini ipd). Vendar pa na seznamu ne bomo našli znanja oz. sposobnosti za raziskovalno delo. Niti študentom, niti zaposlenim učiteljem, ki so odgovarjali na vprašalnik (slednji le v prvi fazi raziskovalnega postopka), se ni zdelo potrebno vključiti sposobnosti za raziskovalno delo med lastnosti, ki jih ima dober učitelj angleškega jezika. Po naši oceni gre iskati vzrok za to v negativnem odnosu tako študentov kot zaposlenih učiteljev to teorije nasploh, pri študentih, ki so sodelovali v raziskavi, pa tudi negativen odnos do predmeta Uvod v metodologijo raziskovalnega dela. Slednji razlog presega okvir same raziskave in zato potrebuje dodatno obrazložitev.

V obdobju od leta 1985, ko je obstoječi program za izobraževanje učiteljev angleškega jezika (tako kot drugi eno- in dvo-predmetni programi Pedagoške fakultete) nadomestil prejšnji dveletni program in je Pedagoška akademija postala fakulteta, je program (podobno kot ostali eno- in dvopredmetni programi) doživel precej sprememb, ki so vodile k njegovi deprofesionalizaciji. V tem času, še zlasti v obdobju med 1990 in 1996, so bili nekateri predmeti, namenjeni profesionalnemu usposabljanju učiteljev, ukinjeni oz. spremenjeni tako, da so izgubili pedagoški

značaj. Ilustrativen primer je nadomestitev predmeta Pedagoška metodologija s predmetom Uvod v metodologijo raziskovalnega dela. Nekoč tipično pedagoški predmet, katerega cilj je bil usposobiti študente za raziskovalno delo v razredu, je danes namenjen seznanjanju študentov z znanstvenimi in raziskovalnimi paradigami ter uvajanju v znanstveni način mišljenja.

Predmet zdaj poučujejo, namesto članov Oddelka za pedagogiko, psihologijo in didaktiko (strokovnjakov na področju metodologijo pedagoškega raziskovanja), člani Oddelka za filozofijo, ki jih pedagoško raziskovanje niti ne zanima, niti niso zanj ustrezno usposobljeni. Kot je razvidno iz rezultatov več študentskih anket, opravljenih med študenti, prihodnjimi učitelji angleškega jezika, je predmet Uvod v metodologijo raziskovalnega dela, kot se izvaja sedaj, povsem nerelevanten za pedagoški poklic.

4. Zaključek

Če se ozremo nazaj na cilje raziskave, lahko rečemo, da so nam njene ugotovitve omogočile natančnejši vpogled v pojmovanja študentov o njihovi prihodnji profesionalni vlogi kot učitelji angleškega jezika. Ugotovitve raziskave so nas ob tem podprle v prepričanju, da predstavlja tesna naslonitev študijskih programov na tradicionalne discipline in neupoštevanje pomena praktičnih izkušenj za profesionalni razvoj študentov oviro za nadaljnji razvoj Pedagoške fakultete v ustanovo za izobraževanje učiteljev, ki bodo imeli znanje, spretnosti in kvalitete, na podlagi katerih bodo lahko sprejemali "dobre" (premišljene, učinkovite) odločitve v razredu in se naprej razvijali v kompetentne profesionalce. In prav slednji izraz, kompetentnost, je, kot se zdi, v sodobnem poučevanju in izobraževanju nadomestil izmikajoči se pojem "dobrega" kot skupka lastnosti, ki naj bi jih imel uspešen učitelj. V okvir kompetentnosti je mogoče vključiti tako znanje in razumevanje akademske discipline (oz. disciplin), spretnosti oz. veščine kot tudi vrednote in druge kvalitete, ki vključujejo privrženost profesionalizmu in pripravljenost ravnati profesionalno (Jarvis, 1983, str. 35; gl. tudi Buchberger et al., 2001; Cvetek, 2003). S tem, sprejemanjem profesionalne kompetentnosti kot bistvene značilnosti pripadnikov sodobnih profesij, kamor sodi tudi učiteljska, je dobil pojem "dobrega" poučevanja razsežnost, ki ga bo spremljala daleč v tretje tisočletje.

LITERATURA

1. Buchberger et al. 2001. Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
2. Cvetek, S. 2002a. Razvoj profesionalnega izobraževanja v začetnem izobraževanju učiteljev angleškega jezika (doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

3. Cvetek, S. 2002b. Pedagoška praksa in njen pomen za izobraževanje učiteljev. Pedagoška obzorja, let. 17, št. 3/4, str. 125-139.
4. Eraut, M. 2000. Teacher Education Designed or Framed. International Journal of Educational Research, Vol. 33, No. 5, p. 557-574.
5. Hogbin, J.W.G. 2000. External Peer Evaluation Report University of Maribor, Slovenia, Faculties of Education and Mechanical Engineering (neobjavljen dokument).
6. Jarvis, P. 1983. Adult and Continuing Education. London: Croom Helm.
7. Marentič Požarnik, B. 1990. Kako izobraževati učitelja za profesionalno avtonomnost? Vzgoja in izobraževanje, let. 21, št. 6, str. 3-8.
8. Marentič Požarnik, B. 1992. Kako se učijo učitelji? Kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev. Vzgoja in izobraževanje, let. 24, št. 1, str. 13-15.
9. Marentič Požarnik, B. 1997. Filozofija, doktrina in praksa izobraževanja učiteljev. Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje (Zbornik prispevkov), Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 9-18.
10. Marentič Požarnik, B. 2000. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. Vzgoja in izobraževanje, let. 31, št. 4, str. 4-11.
11. Razdevšek Pučko, C. 1995. Smo z izobraževanjem učiteljev že v Evropi? Vzgoja in izobraževanje, let. 26, št. 6, str. 3-7.
12. Razdevšek Pučko, C. 1997. Zakaj in kako spremeniti izobraževanje učiteljev. Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje (Zbornik prispevkov), Ljubljana: Filozofska fakulteta, str. 19-29.
13. Razdevšek Pučko, C. 2000. Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji – I. del. Vzgoja in izobraževanje, let. 31, št. 4, str. 15-22.
14. Skela, J. 2001. Usposabljanje bodočih učiteljev angleščine: Kritični prerez sedanje prakse. Andragoška spoznanja, št. 2, str. 81-86.
15. Wallace, M. 1991. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Dr. Slavko Cvetek (1952), docent za didaktiko angleškega jezika na oddelku za anglistiko in amerikanistiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Terčeva 39, Ribniško selo, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 251 47 79

E-mail: slavko.cvetek@uni-mb.si

Dr. Marina Tavčar Krajnc

Sociologija na maturi – esejska vprašanja

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.83:373.547

DESKRIPTORI: sociologija, zunanje preverjanje, esejska vprašanja, ocenjevanje, učni cilji, taksonomija, uspešnost kandidatov

POVZETEK – Prispevek analizira eksterno ocenjevanje sociologije v srednji šoli. Ukvarja se z evalvacijo uspešnosti kandidatov pri odgovarjanju na esejska vprašanja, pri čemer upošteva vsebinsko zahtevnost samih vprašanj, njihovo formo glede jasnosti in natančnosti definiranja problema ter število in strukturo kandidatov. Vključeni sta racionalna evalvacija vsebine naslovov iz treh različnih let ter primerjava nekaterih edukometričnih indeksov za štiri leta.

Review

UDC 372.83:373.547

DESCRIPTORS: sociology, external examinations, essay questions, assessment criteria, learning goals, taxonomy, candidates' achievements

ABSTRACT – The article analyses external examinations in the subject of secondary school sociology. It deals with the evaluation of candidates' achievements in answering essay questions, and includes the aspect of the required content level, the formal point of view of clarity and accuracy, and the number and structure of the candidates. The author carried out rational evaluation of the essays from three different years and compared some educometrical indexes for four years.

1. Opredelitev problema

V prispevku Sociologija na maturi sem analizirala eksterno preverjanje znanja predmeta s strukturiranimi vprašanji (Tavčar Krajnc, 2002), v tem nadaljnjem z analizo esejskih vprašanj, ki so prav tako način eksternega preverjanja znanja sociologije na maturi.

Izpitna deleža strukturiranih in esejskih vprašanj nista povsem enakovredna, saj dajejo strukturirana vprašanja 35 odstotnih točk, esejska pa 40, medtem ko izvira ostalih 25 točk iz ocenjenega internega deleža v obliki seminarske naloge. Večji delež odstotnih točk pripada esejskim vprašanjem zato, ker se z njimi v večjem obsegu preverjajo višje taksonomske ravni "spoznavnih ciljev" kandidatov. Od možnih 40 točk za esejske odgovore lahko posameznik dobi 10 točk za znanje, 15 točk za razumevanje in uporabo, ter 15 točk za analizo in samostojno interpretacijo, medtem ko porazdelitev 35 točk za odgovore na strukturirana vprašanja predvideva 15 točk za znanje ter po 10 točk za razumevanje in uporabo ter analizo in interpretacijo. Razvidno je, da so v razmerjih porazdelitve, ki se natančno realizirajo z navodili ocenjevalcem za vsako posamezno vprašanje, pri ocenjevanju esejskih odgovorov z večjim deležem ovrednotene zahtevnejše taksonomske ravni.

Drugo izpitno polo sestavljajo vprašanja esejskega tipa. Za razliko od maturitetnih izpitov od leta 1995 do 1997 je bil vrstni red izpitnih pol zamenjan. Uveljavilo se je stališče, da terja pisanje odgovorov esejskega tipa od kandidatov več samostojnega dela oz. več intelektualnega navora, za kar je boljši prvi del izpita, ko so kandidati manj utrujeni. Pisni izpit, ki je prvotno trajal dvakrat 120 minut, od leta 1999 pa v prvem delu (esejska vprašanja) 120 minut in v drugem delu (strukturirana vprašanja) 90 minut, velja po trajanju za zahtevnejšega, pa tudi fizično izčrpava. Spremenjeni vrstni red izpitnih pol z dvema različnima tipoma vprašanj, kasneje pa še skrajšani čas odgovaranja na strukturirana vprašanja, naj bi to nekoliko omilila.

Tudi ta izpitna pola (podobno kot velja za polo s strukturiranimi vprašanji) omogoča kandidatom izbirnost. Izpitna pravila terjajo, da si vsak kandidat izmed ponujenih petih vprašanj izbere dve in napiše dva od 300 do 350 besed dolga esejska odgovora, v katerih dokazuje, da zna iz naslova prepoznati problem, o katerem naj piše, da lahko v zvezi z njim navaja ustrezne informacije v obliki tez ter da v obliki deskripcije, pojasnjevanja, komparacije, analize in interpretacije navaja ustrezne argumente za svoje trditve. Ob tem se pričakuje tudi uporaba ustrezne strokovne sociološke terminologije ter vključevanje relevantnih socioloških teorij tam, kjer vsebina to narekuje.

Vsebinsko primerjavo sem prvotno opravila za leti 1996 in 1997, saj je bilo izhodišče zastavljanja naslovov nekoliko drugačno kot v letih 1994 (poskusna matura) in 1995, dodajam pa ji še primerjavo z maturo 2002 in delno 2003.

Prvi dve leti (1994, 1995) so kandidati dobili najprej informacijo o naslovu poglavja, kamor konkretna problematika sodi, nato pa še naslov oz. esejsko vprašanje z navodili ali definirano nalogo. Ker so izkušnje pokazale, da so zahteve posameznega esejskega vprašanja običajno presegle eno samo poglavje v učbeniku in izpitnem katalogu ter da je prvotna izbrana forma omejevala predvsem boljše kandidate, se je republiška predmetna komisija za sociologijo odločila za spremembo. Naslovi esejskih tem so predstavljeni brez umestitve v konkretno poglavje in s tem dajejo bolj odprte možnosti za odgovore. Kandidati se lahko samostojneje odločajo, katera znanja je mogoče povezati v odgovor, ne glede na kontekst konkretnega poglavja, v katerega so razporejena v katalogu ali učbeniku.

Za boljši vpogled v kvalitativno vsebinsko primerjavo navajam konkretne naslove iz let 1996, 1997 in 2002.

2. Analiza esejskih vprašanj in uspešnosti odgovorov kandidatov

Leto 1996

1. Pojasnite smisel razlikovanja med narodom nasploh in modernim narodom ter analizirajte vpliv različnih dejavnikov na oblikovanje modernih evropskih narodov.

2. Razpravljajte o značilnostih družbenega življenja v sodobnih podeželskih in mestnih skupnostih.
3. Različne sociološke teorije postavljajo v ospredje različne družbene funkcije religije. Primerjajte dve sociološki teoriji pri pojasnjevanju družbenih funkcij religije.
4. Ali posedovanje in izvajanje družbene moči temelji samo na možnosti uporabe prisile/nasilja?
5. Ali se v modernih družbah kulturna raznolikost zmanjšuje ali povečuje? Razpravljajte.

Analiza te izpitne pole je pokazala (Počkar, Slavec, 1996, str. 13), da so kandidati napisali najboljše odgovore na četrto vprašanje, indeks težavnosti (IT) je znašal 0,70, kar pomeni, da so kandidati v povprečju pridobili 70% možnih točk. Podobno so odgovarjali na vprašanje, ki je zahtevalo primerjavo dveh različnih socioloških teorij pri pojasnjevanju družbenih funkcij religije (IT = 0,67). Nekoliko slabše so razpravljali o značilnostih družbenega življenja v sodobnih podeželskih in mestnih skupnostih (IT = 0,63). Najslabše so zadostili zahtevam prvega in petega vprašanja. Pri prvem je bilo treba pojasniti smisel razlikovanja med narodom nasploh in modernim narodom, ter analizirati vplive različnih dejavnikov na oblikovanje modernih evropskih narodov (IT = 0,62), pri petem pa razpravljati o povečevanju oziroma zmanjševanju kulturne raznolikosti v modernih družbah (IT = 0,61).

V oceni naslovov je še ugotovila, da so bili odgovori boljši pri vodenih vprašanjih, medtem ko nevodena omogočajo boljšim kandidatom, da pokažejo širše znanje in večje sposobnosti interpretacije in analize. Prav pri takih vprašanjih so se pokazale velike razlike med odgovori: od povsem neustreznih do zelo dobrih.

Kot vodene naslove ocenjujem vprašanja številka 1, 3 in 4, vendar indeksi težavnosti tudi med njimi pokažejo razlike.

Oba manj vodena naslova (2. in 5. naslov) sta se pri izračunanih indeksih težavnosti slabše odrezala (IT = 0,63 in IT = 0,61), vendar sodi v isto kategorijo z njima tudi bolj vodeni prvi naslov (IT = 0,62), ki se nanaša na razlikovanje med narodom in modernim narodom.

Menim, da je bilo po prvem letu tako natančnega spremljanja podatkov še prezgodaj celovito presojeti; potrebno in smiselno je bilo počakati na večletne izkušnje, ki omogočajo celovitejšo presojo.

Leto 1997

1. Razpravljajte o položaju in perspektivah delavstva (in odnosu do njega) v "postsocialističnih" družbah v obdobju tranzicije.
2. Predstavite in analizirajte vzroke in posledice odmika ljudi od institucionalno vzpostavljenih oblik religije.

3. Sodobna dogajanja v svetu kažejo, da je nacionalna država po eni strani premajhna, po drugi pa prevelika, da bi ljudje lahko v njenem okviru uspešno reševali probleme, s katerimi se srečujejo. Razložite, zakaj.
4. Analizirajte vzroke uveljavljanja empirizma v sociologiji in njegove spoznavne možnosti.
5. Razpravljajte o družbenih vzrokih in posledicah demografskih gibanj v razvitih modernih družbah in še posebej v Sloveniji.

Način odgovarjanja je ostal v primerjavi z letom poprej enak, torej dva odgovora izmed petih ponujenih naslovov po izboru kandidata, časa je bilo na voljo 120 minut. Primerjava analiz esejskih izpitnih pol (Počkar, Slavec, 1996, str. 12-13, 1997, str. 16-19) pokaže, da so jih kandidati reševali v letu 1996 bolje (povprečno so dobili 25,67 točke od 40 možnih ali 64,18%) kakor leto kasneje (povprečna ocena kandidata je bila 21,66 točke ali 54,15%). To je za 10% manjši izkupiček, ki ga ni mogoče v celoti pripisati slabšemu znanju kandidatov (presoja avtorice), temveč je lahko tudi posledica vsebinsko zahtevnejših naslovov in morda bolj doslednega upoštevanja ocenjevalnih navodil. Najvišje število doseženih točk na izpitni poli je bilo 39 od 40, kar pomeni, da nihče od 1347 kandidatov pri obeh esejskih odgovorih ni dobil maksimalnega možnega števila točk. Največ kandidatov je doseglo od 20 do 24 točk, kar je za točkovni razred manj kot prejšnje leto. Sledili so kandidati, ki so dosegli od 25 do 29 točk, le nekaj manj jih je doseglo od 15 do 19 točk.

Delno gre zniževanje uspešnosti pripisati tudi povečanemu številu kandidatov in slabšanju njihove strukture. Pregled strukture prijavljenih kandidatov na izpit iz sociologije namreč kaže nenehno povečevanje skupnega števila kandidatov (od leta 1995 do vključno 2003), istočasno pa trend zmanjševanja deleža kandidatov, ki so bili v srednji šoli ocenjeni z oceno odlično, in povečevanje deleža tistih, ki so bili v srednji šoli ocenjeni z oceno zadostno.

Analiza podatkov iz leta 1997 pokaže, da so se kandidati različno pogosto odločali za izbor naslovov: za prvi naslov 663 kandidatov (IT = 0,51, M = 10,23 točke), za drugega 837 (IT = 0,58, M = 11,57 točke), za tretjega 486 (IT = 0,48, M = 9,82 točke), za četrtega 303 kandidati (IT = 0,60, M = 11,95) in za petega 429 kandidatov (IT = 0,53, M = 10,60).

Najvišje ocene so dobivali kandidati za naslov številka 4, ki ni bil voden, bil pa je dovolj precizno in specifično zastavljen, da so ga izbirali le kandidati z dobrim znanjem problematike (izbralo ga je najmanj kandidatov). Tudi analize uspešnosti kandidatov pri pisanju esejskih odgovorov iz drugih let opravljanja mature kažejo na isto zakonitost: odgovori na vprašanja, ki natančno definirajo vsebino in nalogo v zvezi z njo in za katera se odloči malo kandidatov, pogosto dosegajo višje indekse težavnosti.

Na osnovi dosedanjih izkušenj maturitetne komisije, zunanjih ocenjevalcev, učiteljev, ki dijake pripravljajo, ter dijakov samih je prevladalo stališče, da naj bosta

v eni esejski izpitni poli zastopani obe kategoriji: nekateri esejski naslovi naj bodo vodeni z natančnejšimi navodili, drugi ne.

Ocenjevalne izkušnje kažejo, da svobodnejši in manj vodeni naslovi bolj ustrezajo boljšim piscem, saj terjajo več samostojnosti, tudi samozavesti pri presoji, katero znanje je potrebno uporabiti, izhodišče pa je dovolj formalnega znanja, da lahko kandidat uveljavi vse ostale kvalitete. Hkrati dosedanje izkušnje in podatki kažejo, da svobodnejši naslovi lahko tudi zavajajo, in da se zanje pogosto odločajo tudi slabši kandidati, ki menijo, da jim ne povsem natančno definiran naslov omogoča več maneverskega prostora, v katerega lahko vključujejo poljubne informacije.

Analiza esejskih vprašanj je pokazala (Počkar, Slavec, 1996, str. 12-13, 1997, str. 16-19), da so bile pogoste slabosti esejskih odgovorov naslednje:

- premajhna uporaba sociološke terminologije,
- posploševanje na osnovi osebnih izkušenj,
- zdravorazumsko komentiranje dogodkov in pojavov,
- kandidati ne uporabljajo argumentov, ampak vrednotijo, včasih celo moralizirajo,
- ne uporabljajo ustreznih socioloških teorij in razlag.

Malo kandidatov si pred odgovarjanjem na izbrano vprašanje oblikuje ustrezen koncept, zato so odgovori zmedeni in nepovezani, kandidati preskakujejo s teme na temo, ne da bi izpeljali argumentacijo za trditve do konca. Na ta način kandidati ne morejo svojega zapisa podrediti formi eseja, posledica je vidna v nižji oceni zaradi notranje nekonsistentnosti oz. slabše koherence sestavka.

Leto 2002

1. Prikazite in analizirajte strukturo, delovanje in pomen primarnih in sekundarnih družbenih skupin. V odgovor vključite tudi konkretne primere.
2. Razpravljajte o vplivu protestantizma na razvoj modernih družb.
3. V zgornjem besedilu so nakazane značilnosti tradicionalne oblasti. Predstavite še druge možne načine legitimiranja oblasti in primerjajte tradicionalni tip s tipom oblasti, ki prevladuje v sodobnih demokratičnih družbah.
4. Razpravljajte o možnih vplivih šole na različne vidike družbene neenakosti ter vključite stališča posameznih socioloških teorij.
5. Razpravljajte o pomenu sindikalne organiziranosti zaposlenih v Sloveniji in v drugih modernih družbah.

Iz statističnih podatkov (Vir: Državni izpitni center, 2002) je mogoče razbrati, da se je največ kandidatov odločalo za tretji naslov, ki se je po ocenjevanju izkazal tudi za najmanj težavnega (N = 748, IT = 0,59, M = 11,83 točke), prvi naslov je izbralo 662 kandidatov (IT = 0,53, M = 10,64 točke), četrti naslov 457 kandidatov (IT = 0,49,

M=9,72 točke), peti naslov 206 kandidatov (IT=0,44, M=8,71 točke) in drugi naslov 176 kandidatov (IT=0,47, M=9,41 točke).

Razvidno je, da so kandidati bolj množično izbirali naslove z najvišjimi indeksi težavnosti, kar pomeni, da so izbirali tisto, kar se je izkazalo kot "lažje" (bolje ocenjeno) oziroma so dobro izbirali glede na svoje znanje. Le pri dveh naslovih, ki ju je izbiralo najmanj kandidatov, se je pokazalo, da jih je več izbralo težji oz. naslov z nižjo srednjo oceno.

Z vsebinskega vidika so bolj množični naslovi hkrati tudi bolj "šolski", kar pomeni bolj neposredno povezani z obravnavanimi in v učbeniku predstavljenimi vsebinami, ki so kot zaključene celote skoncentrirane v posameznih poglavjih. Ti naslovi tudi ne terjajo od kandidatov posebnega aktualiziranja ali širšega poznavanja vsebin (čeprav bi bilo to dobrodošlo pri sestavkih za najvišje ocene, ki jih je po kriterijih mogoče dodeliti zaradi izvirnosti sestavkov), zadošča solidno znanje, pridobljeno iz učbenika, ter ustrezna forma esejskega pisanja, ki se je kandidati prav tako učijo v okviru priprav na maturo.

Če ocenjujemo esejska vprašanja z vsebinskega sociološkega vidika, potem je mogoče zapisati, da le-ta bolj kot strukturirana vprašanja omogočajo kandidatom vključevati znanje z višjih taksonomskih ravni, prav tako tudi najnovejši (morda lahko uporabimo izraz postmoderni) vidik sociologije. Navodila sicer tega nikjer izrecno ne terjajo, saj tudi izpitni katalog in učbenik nista tako zasnovana, da bi lahko ta vidik od kandidatov pričakovali, mogoče pa je, če kandidat to pozna in želi oziroma zna tudi argumentirati.

Iz navodil ocenjevalcem (RIC, 1996, 1997) je razvidno, da izvirnost šteje kot element najvišje vrednosti, ki se nagraduje tudi z najvišjim številom točk, ob predpostavki seveda, da kandidat obvlada tudi bolj klasične poglede.

Tabela: Indeksi težavnosti in srednje ocene za posamezne naloge po letih

Leto	1996		1997		2002		2003	
	N = 1108		N = 1349		N = 1118		N = 903	
Zap.št.nal.	IT	M (točke)	IT	M (točke)	IT	M (točke)	IT	M (točke)
1	0,62	12,42	0,51	10,23	0,53	10,64	0,47	9,43
2	0,63	12,61	0,58	11,67	0,47	9,41	0,45	9,09
3	0,67	13,43	0,49	9,82	0,59	11,83	0,55	10,93
4	0,70	13,93	0,60	11,95	0,49	9,72	0,56	11,03
5	0,61	12,25	0,53	10,60	0,44	8,71	0,53	10,70
Povprečje	0,65	12,93	0,54	10,85	0,50	10,06	0,52	10,59

3. Zaključek

Kaj je mogoče sklepati iz navedenih podatkov? Očitno je, da se je uspešnost odgovarjanja na esejska vprašanja v prikazanih letih znižala. Navzgor odstopa začetno leto 1996, ostala tri (1997, 2002, 2003) so si po prikazanih edukometričnih indeksih bliže. Del odgovora se skriva v velikosti populacij kandidatov, ki so opravljali sociologijo kot izbirni predmet na maturi, česar številke v tabeli ne pokažejo v celoti. Za leti 1996 in 1997 sta zajeti celotni populaciji v spomladanskih rokih mature, za leti 2002 in 2003 pa je že veljal spremenjeni rokovnik in sta v primerjavo zajeti le delni populaciji, saj je bil vsak spomladanski rok sestavljen iz dveh terminov Tako je populacijo kandidatov na izpitu pri predmetu sociologija na spomladanskem roku tvorilo dejansko 1587 kandidatov in v letu 2003 1788 kandidatov. Zaradi vsebinske primerljivosti je v tabelo vključen tisti termin spomladanskega roka 2002 in 2003, kjer je izpit opravljalo večje število kandidatov. Povečanje števila kandidatov je povezano tudi z njihovo slabšo strukturo, med parametroma je negativna korelacija.

Drugi del pojasnila je mogoče utemeljiti s strožjimi merili ocenjevanja, pri čemer s tem razumemo predvsem bolj dosledno upoštevanje kriterijev za ocenjevanje, vsebinska racionalna analiza naslovov pa bi morda pokazala tudi razlike v njihovi zahtevnosti. Te so najtežje ugotovljive, saj številnih pokazateljev, pomembnih za presojo, ne poznamo. Sodim, da bi bila potrebna tudi raziskava in analiza dela učiteljev s skupinami kandidatov v okviru priprav na maturo. Iz pričujoče analize je razvidno, da na uspešnost odgovarjanja na posamezna vprašanja vpliva še vodenost samega vprašanja, z njo pa sta v večji ali manjši meri zagotovljeni jasnost in natančnost definiranega problema v vprašanju. Od kvantitativnih parametrov je pomembno še število kandidatov, ki izberejo posamezno vprašanje.

Morda se v problemu skriva tudi slabša pripravljenost kandidatov na pisanje esejskih odgovorov, ki je odraz nižje bralne kulture in slabše pismenosti kandidatov na maturi. Tovrstna analiza in interpretacija pa že presega zgolj področje sociologije, saj se neposredno ali posredno dotikata tudi materinščine, humanistične razgledanosti, ki jo je mogoče razbrati iz profila povprečnega gimnazijca, in še česa drugega, kar presega obravnavano tematiko pričujočega članka.

LITERATURA

1. Bloom, B.S. (1970): Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva. Knjiga I. Odgojno področje. Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd.
2. Piciga, D. (1990): Racionalna evalvacija programov srednjega izobraževanja. Pedagoški inštitut, Ljubljana.
3. Počkar, M. in Slavec, A. (1997): Sociologija. Analiza izpitnih nalog z mature 1996. Državni izpitni center, Ljubljana.

4. Počkar, M. in Slavec, A. (1998): Sociologija. Analiza izpitnih nalog z mature 1997. Državni izpitni center, Ljubljana.
5. RIC (1996): Sociologija. Navodila za ocenjevalce, 22.junij 1996. Državni izpitni center, Ljubljana.
6. RIC (1997): Sociologija. Navodila za ocenjevalce, 19. junij 1997. Državni izpitni center, Ljubljana.
7. RIC (1995, 1996, 1997, 1998): Sociologija. Predmetni izpitni katalog. Državni izpitni center, Ljubljana.
8. Ritzer, G. (1988): Contemporary Sociological Theories, Second Edition. Mc Graw -Hill, Inc., USA.
9. Ritzer, G. (1997): Postmodern social Theory. McGraw – Hill Companies, Inc., USA.
10. Sagadin, J. (1977): Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. I. in II. del. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana.
11. Sagadin, J. (1991): Razprave iz pedagoške metodologije. Univerza v Ljubljani, FF, Znanstveni inštitut, Ljubljana.
12. Sagadin, J. (2003): Osnovne statistične metode za pedagoge. Obzorja, Maribor.
13. Tavčar Krajnc, M. (1999): Transformacija sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet. Pedagoška fakulteta Maribor.
14. Tavčar Krajnc, M. (2002): Sociologija na maturi. Didactica Slovenica. Pedagoška obzorja, letnik 17, št. 2/2002, str. 12-31.

Dihotomne in holistične paradigme pouka

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.01

DESKRIPTORI: učenec, osebnost, učna snov, znanje, ustvarjalnost

POVZETEK – Avtor v svojem prispevku elaborira stališče in delovanje učitelja glede na osebnost učenca in učno snov, ki jo naj učenec usvoji preko svojega raziskovalnega dela. S pomočjo teoretičnega in empiričnega raziskovanja je prišel do spoznanja, da dihotomni pristop ni ustrezen, ker lahko preferira le eno dimenzijo. Treba je omogočiti pogoje za holistični pristop in celovito obravnavati učenčevo osebnostno strukturo, tako da se lahko vključi v procese ustvarjalnega raziskovanja, ki prinaša tudi ustvarjalne rezultate.

Review

UDC 37.01

DESCRIPTORS: student, personality, teaching contents, knowledge, creativity

ABSTRACT – The author elaborates on the viewpoints and activities of the teacher with regard to the student's personality and teaching contents that the student should acquire through research work. With the help of theoretical and empirical research, the author established that the dichotomous approach is not the right one because it prefers only one dimension. We need to create conditions for a holistic approach and for a comprehensive treatment of the student's personality structure to enable him/her to enter into the process of creative research culminating in creative results.

1. Pristup problemu

Dihotomija (grč. *dicha* – dvojako, odvojeno + *temno* – siječem, cijepam) u nastavi označava dvostruki, dvojaki pristup, pri čemu se u prvom redu ima u vidu usmjerenost na “*ličnost učenika*” i “*na gradivo*”. Ovakav pristup ima reperkusije na postupke u nastavnom djelovanju edukatora (nastavnika) i edukanata (učenika). Tu su moguća dva odvojena pristupa. U tradicionalnoj nastavi težište je bilo usmjereno “*na gradivo*”, dok su suvremena gledanja sasvim druge naravi. Ona preferiraju “*ličnost učenika*”.

Međutim, institucionalno poučavanje i učenje se ne mogu zamisliti bez glavnih subjekata nastavnog procesa, a to su učenici i nastavnici. Nastavnici poučavaju, a učenici uče. Učenje je individualan doživljaj, što znači da svaki pojedinac mora učiti sam za sebe, drugi mu mogu samo olakšati ili otežati učenje. U stvari, cilj učenja je stjecanje potrebnih znanja, vještina i navika koja su potrebna za izgrađivanje pozitivnih karakternih crta, za osposobljavanje za profesionalni rad i osiguranje egzistencijalnih potreba. Prema tome, učenje nije samo sebi svrha i cilj. Ono je *instrument* čovjekovog svekolikog razvoja. Ono razvija ličnost i njezinu osobnost, kao

što i ta ličnost utječe na stjecanje dodatnih kompetencija za učenje težih i složenijih sadržaja.

Implicite, ličnost pojedinca i njegovo znanje su dvije strane jedinstvenog procesa. Iz ove dedukcije nedvojbeno proizlazi *holističko* (grč. holos – sav, potpun, čitav) *gledište o jedinstvu ličnosti i znanja kojeg stječe poučavanjem i učenjem*.

2. Procesna nastava

Polazeći od holističkog pristupa nastavi, postavljaju se sljedeća pitanja:

- Kako započeti?
- Kako će se odvijati nastava prema novoj koncepciji?
- Koji su postupci najbolji?
- Kakvu nastavu želimo i kakvi mi želimo biti?

Treba započeti od *zajedničkog planiranja* nastavnika i učenika. Opseg i intenzitet angažiranja učenika ovisit će prvenstveno o njihovoj kronološkoj dobi. Nastavnici će izrađivati odgovarajuće planove (godišnje i operativno-izvedbene) o kojim će učenike informirati u određenim vremenskim razdobljima. Najjednostavnije je, i učenicima najprihvatljivije, da nastavnik na početku svakog mjeseca upozna učenike s konkretnim temama (sadržajima) koje će biti realizirane u tekućem mjesecu. Pri tome se učenicima ostavlja sloboda:

- u pogledu izbora medija i materijala iz kojeg će učiti (a ne samo iz udžbenika),
- načina učenja (metoda),
- načina prezentiranja naučenog (verbalno, govorno ili tekstualno, grafički, notno, slikovno, numerički, ilustrativno),
- termina (dana) u koji učenik želi prezentirati naučeno.

Ovim se učenik dovodi u poziciju aktivnog subjekta u svim fazama nastavnog procesa: planiranja, pripremanja, organizacije, realizacije, koordinacije, (samo)kontrola, prezentacije, (samo)evaluacije i aplikacije (praktične primjene).

U dosadašnjoj praksi nastavnici su bili *jedini* planeri. Tako su na jednoj strani bili *planeri* (nastavnici), a na drugoj *realizatori* (učenici). Učenici nisu bili posebno motivirani da realiziraju "tuđe" planove. *Roditelji* ni praktično ni teorijski nisu bili upoznati što će njihova djeca izučavati u pojedinim razredima i određenim vremenskim razdobljima. A o tome da budu *uključeni* u realizaciju pojedinih programskih sadržaja u većini slučajeva nije bilo ni govora.

Zajedničkim planiranjem nastavnika, učenika i roditelja osigurava se jedinstvo interaktivne stvaralačke komunikacije najvažnijih subjekata u heterogenim edukativnim sadržajima obrazovnog ciklusa, čime se postiže povećana efikasnost nastav-

nikovog djelovanja i unutrašnja motiviranost učenika za aktivno uključivanje u procese poučavanja i učenja.

Zajednički planirana nasatava afirmira *diferenciranu djelotvornost* svih subjekata: učenika, nastavnika i roditelja.

Nastavnici više ne preuzimaju na sebe sve dotadašnje uloge, nego uključujući učenike stavljaju ih pred *odgovorno izvršavanje zajednički postavljenih zadataka*.

Učenici stječu dotle nepoznate kompetencije: postaju planeri vlastite aktivnosti i samostalno (i uz dodatnu pomoć nastavnika i roditelja) organiziraju sve ostale faze svog rada. Postaju aktivni sudionici ne samo nastavnog procesa, nego i vlastitog kognitivnog, afektivnog i psihomotoričkog razvoja.

Roditelji se javljaju kao nastavnikovi partneri u realizaciji pojedinih dijelova programa ili stvaraju uvjete za njihovo ostvarivanje.

Zajedničko planiranje nastavnika, učenika i roditelja, podrazumijeva planiranje: sadržaja, vremena, prostora, sredstava (medija, izvora znanja), realizatora, odgojne i obrazovne strategije.

Tradicionalna nastava je bila nastava s *predrasudama*. Smatralo se da sav teret "prenošenja" (transmisije) znanja mora biti na nastavniku pa je čak bio odgovoran i za uspjeh učenika. Ovakva shvaćanja su gušila ne samo stvaralački rad nastavnika, nego i inicijativu učenika, njihovu slobodu i pedagošku (odgojnu) autonomiju i kreativne stavove.

Tako su se i mogla formirati dva svijeta: "svijet nastavnika" i "svijet učenika", koji su često odvojeno i jedan drugom suprotstavljeno djelovali.

Svijet nastavnika i svijet učenika ne mogu biti dva "odvojena" svijeta u smislu da svaki od njih djeluje izolirano od drugog. Istina, oni imaju određene zasebne pedagoške, društvene i didaktičke kompetencije, ali će se njihovim sjedinjavanjem ostvariti viša kvaliteta u nastavnom procesu. Stvara se jedan novi svijet zasnovan na *humanističkom pristupu*, a to je *svijet stvaralačkog individualnog maksimuma*.

U čemu se ogleda ovaj "treći" svijet? *Svijet stvaralačkog individualnog maksimuma* je nova didaktička i kreatologijska paradigma. On se odlikuje time što osigurava:

- stvaralačko reagiranje svakog učenika,
- mogućnost nejednakog izražavanja različitih učenika u skupini,
- mogućnost demonstriranja posebnih dispozicija i interesa u pojedinim segmentima obrazovnog programa,
- ostvarivanje individualnog maksimuma u nekom području (što je osnovni cilj društvenog odgoja u suvremenom dobu).

Ovim se nastava od *rigidno-reproduktivne* transformira u *stvaralačko-humanističku*.

Suvremeni nastavnik sve više traži odgovore na pitanja:

1. Što želim postići?

On mora identificirati *zadatke* koje svaki učenik *mora znati*. Pred njegovim očima više ne smije biti nikakva tama u tom pogledu. On sam mora biti sposoban izvršiti *klasifikaciju činjenica po bitnosti* i ta znanja (i sposobnosti) prenijeti na svoje učenike. Zatim će kod svakog učenika (i onog najslabijeg) insistirati da nauči ono najvažnije, *najbitnije činjenice*.

2. Kojim sadržajem?

Izbor sadržaja je određen nastavnim programom, ali je svaki nastavnik *metodički slobodan u izboru postupaka edukativnog djelovanja*. Kao dobar *metodičar* identificirat će kognitivno-afektivne i psiho-motoričke mogućnosti svakog učenika u skupini pa će prema tim pokazateljima individualno upućivati svakog pojedinca prema najpogodnijim *izvorima znanja*. Za neke će to biti standardni udžbenici, za druge promatranja i bilježenja u prirodnoj i društvenoj okolini, za treće mjerenja i izrada crteža, zatim čitanje enciklopedija, monografija i sl.

3. Na koje načine?

Na koje načine realizirati programske sadržaje? U pitanju je didaktičko-metodička i kreatologijska komponenta nastavnog procesa. Tu dolazi do najpotpunijeg izražaja metodička i stvaralačka kompetencija svakog nastavnika. On ne smije biti *monometodičar, nego orijentiran na polivalentne metodičke postupke i interdisciplinirano istraživanje (izlaganje) nastavnog gradiva*.

4. Kako mogu saznati rezultate?

Pravodobno saznavanje rezultata je integralni dio dobro organiziranog nastavnog procesa. Što je potpunija i brža povratna informacija, to je i efikasnija nastava.

Povratna informacija je mjerilo učinkovitosti nastavnika i učenika na istom nastavnom satu. Primjenom zadataka za *pet-minutno objektivno ispitivanje* najbrže se dolazi do rezultata. Pri kraju nastavnog sata učenicima se prezentira 4-5 zadataka koje će rješavati u vremenu od 5-7 minuta. Na istom satu se dolazi do podataka o tome kako su učenici shvatili novo gradivo i u kojem smjeru treba ići nastavnikovo *pripremanje* za naredne sate. Nastavnik će se pripremati prema pokazanim rezultatima, a ne prema iluziji da su svi učenici maksimalno zapamtili ono što je izlagao.

U biti, polazi se od *cilja*, utvrđuju *zadaci* kojim će se planirani cilj realizirati pojedinim *nastavnim jedinicama* koje imaju svoje *obrazovne (materijalne), funkcionalne (praktične) i odgojne zadatke*.

Kad se radi o *osnovnom cilju (svrsi)* koji treba postići, onda se u teorijskim raspravama navodi nekoliko različitih pravaca koji bitno mijenjaju poglede na ličnost učenika i usmjerenost na ono što treba da postigne.

1. Zastupnici akademsko-znanstvene orijentacije.

Prema ovom gledištu učenike treba uvesti u pojedine akademske discipline, što znači više teorijskog, a manje praktičnog propitivanja realne stvarnosti.

2. Orijetacija na socijalnu aktivnost.

Objasnjeno: čovjek je društveno biće koje se dokazuje u interakcijskim socijalnim vezama i različitim aktivnostima. To je biće akcije.

3. Orijetacija na proučavanje djeteta.

Ovaj pravac je ima veliki broj svojih pristalica u prošlosti, posebice u djelima nekih filozofa i pedagoga (J. Locke, J.J. Rousseau, H. Pestalozzi), ali s različitim odrednicama. Smatralo se da djetetu treba omogućiti prirodan razvitak i udovoljavanje njegovim biološkim, razvojnim i interesnim potrebama. Dijete treba biti u središtu pažnje odraslih. To u biti i nije bilo proučavanje djeteta, nego uzimanje djeteta samog po sebi.

4. Orijetacija na promjene u društvu i u ličnosti pojedinca.

Ovim se označava educiranje mladih generacija za *anticipiranje mogućeg u društvu budućnosti*. To je *pripremanje* za one zadatke za koje se pretpostavlja da će biti aktualni u budućem razvoju društva i svakog pojedinca u njemu.

5. Kreatologijsko gledište.

Otkako je utemeljena *kreatologija kao posebna znanstvena disciplina o stvaralaštvu* (Stevanović, 1999) zasnovani su novi pogledi na dijete (učenika), nastavu i nastavnika. Ova znanost ne promatra dijete izvan konteksta njegovog sveukupnog razvoja (kognitivnog, afektivnog, voljnog i psihomotoričkog).

Učenik se promatra kao *stvaralačka ličnost* (1) koja na svijet dolazi s određenim potencijalima za neku vrstu stvaralaštva. Stvar je nastavnika, roditelja i društvene zajednice da otkrije, prati, usmjerava, koordinira, potiče i omogućava taj razvoj u području za koje dijete ima dispozicije i pokazuje vidljive interese.

Identificirajući pojedine stvaralačke osobine učenik se poticajno-motivirajućom i kvalitetno organiziranom nastavom i nastavnikovim *kreativnim stavovima* organizirano uvodi u *stvaralački proces* (2) u kojem najviše dolazi do izražaja njegovo kreativno djelovanje.

Treći član kreatologijske trijade je *proizvod, rezultat (djelo, čin)*. *Stvaralački proizvod* (3) je participacija *stvaralačke ličnosti* u nekom području djelovanja.

Učenik se ne promatra izolirano od svoje iskonske potrebe za kretanjem, stvaranjem i neprekidnim potvrđivanjem.

Kreatologijsko gledište je za sada najpotpunije gledište o praćenju i omogućavanju razvoja djeteta u svim područjima njegovog psihičkog razvoja zasnovanom na određenim *sadržajima* odgojno-obrazovnog djelovanja (intelektualni (umni), estet-

ski, radno-tehnički, moralni (etički), tjelesno-zdravstveni (kinestetički) i kreatološki (stvaralački).

Imajući u vidu *kreatološki koncept*, nameće se potreba bitnih promjena u djelovanju svih subjekata u području institucionalnog (škole, fakulteti) i izvaninstitucionalnog (roditelji, okolina, mediji) odgoja i obrazovanju mladih.

Promjene u subjektima edukacije najprije se tiču samih nastavnika. Već su se jasno izdiferencirale dvije skupine: rigidni i kreativni.

Rigidni nastavnici imaju sljedeće karakteristike koje se jasno pokazuju u svim edukativnim procesima: monometodičnost, strah od neuspjeha, konformizam, nizak nivo aspiracije, slaba samomotiviranost, neinicijativnost, nedovoljno educirani i pripremljeni za promjene, oslanjanje na udžbenike, nepovjerenje u učenikove mogućnosti i nevažavanje njihovih osnovnih potreba za slobodom, autonomijom, igrom, zabavom, znanjem i stvaralaštvom, neracionalna organizacija nastave.

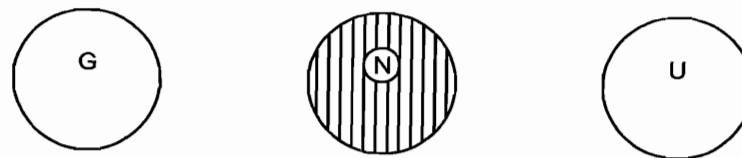
Jedno istraživanje (Stevanović 2003) je potvrdilo sve navedene karakteristike. Znatan broj nastavnika se plaši neuspjeha, ne pokazuje želju za promjenama, više se oslanjaju na tradicionalne nego nove načine rada, skoro da i ne postoji vanjska motivacija koja ih može pokrenuti, a o unutarnjoj da se i ne govori. Teškom mukom se uključuju u znanstvenoistraživačke projekte. S nepovjerenjem i negativno se odnose prema novinama i didaktičko-metodičkim promjenama. Njihovo ponašanje je *rigidno*, što se negativno odražava i na njihovu ličnost kao psihološki konstrukt. Pokazuju znake depresivnosti, anksioznosti, frustriranosti, funkcionalne fiksiranosti i pate od psihosomatskih poremećaja.

Rigidni nastavnici pokazuju *identitet otpora*. Oni se suprotstavljaju svakoj pedagoškoj promjeni.

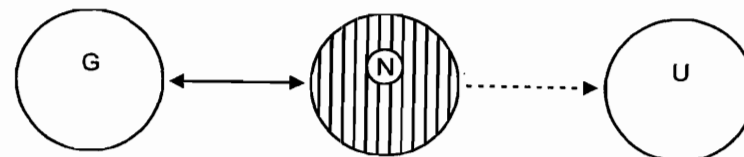
Na drugoj strani su oni nastavnici koji žele promjene i neprekidno mijenjaju svoju *refleksivnu praksu*, što je pokazalo i navedeno istraživanje. Karakterizira ih *projektni identitet*. Oni žele izgraditi vlastiti identitet profesionalnog nastavnika na novim temeljima. To su *kreativni nastavnici*, koji pokazuju sljedeće pedagoške, psihološke, didaktičke, metodičke i kreatološke karakteristike: otvoreni za nova iskustva, širok raspon ideja, sposobnost i stalna praksa redefiniranja, dobro zapažanje problemske situacije, originalnost, tolerancija dvosmislenosti (neodređenosti), u nastavi češće primjenjuju problemsko učenje, afirmiraju kritičko i kreativno mišljenje, učenike upućuju na divergentne stvaralačke produkcije (fluentnost ideja, fleksibilnost, osjetljivost za probleme, sposobnosti elaboracije), imaju povjerenje u sebe i svoje učenike.

Kreativni nastavnici shvaćaju svu vrijednost *receptivno-estetičkog pristupa* poučavanju i učenju. U svom pedagoškom radu okretno primjenjuju *metodu recepcije* kao najnoviji metodički postupak (Stevanović, 1998). Prema ovoj metodi učenik se izravno sučeljava s nastavnim gradivom, bez nastavnika kao medijatora (posrednika). Dok je u tradicionalnoj nastavi nastavnik bio spona (transmisija) između gradiva i učenika, prema metodi recepcije, on je u drugom planu.

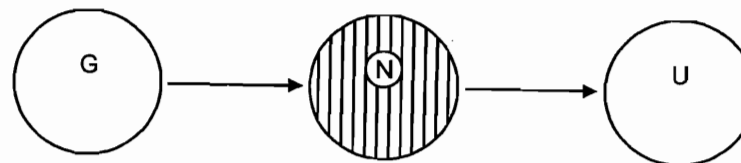
Geneza ovog postupka izgleda ovako:



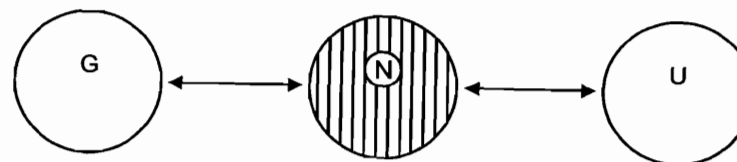
Prema gornjem prikazu nema povezanosti između gradiva (G), nastavnika (N) i učenika (U). To je moguće u svim onim slučajevima u kojim se nastavnik ne priprema za nastavu (ne konsultira nastavni plan i program, udžbenik i ostale didaktičke materijale niti okolinu koja može pružiti dragocjene mogućnosti za uspješnu realizaciju). On ne zna psihofizičke karakteristike učenika s kojim radi pa nastavu organizira za nepostojeće učenike ili u najboljem slučaju za neki imaginarni "prosjek".



Nastavnik je u najvećoj mjeri usmjeren na gradivo. Učenik mu služi kao "objekt" na koji će prenijeti određene informacije. Gradivo mu je cilj. Ponekad će ga i proširiti novim činjenicama i katehetskoi tražiti njegovo zapamćivanje i reprodukciju.

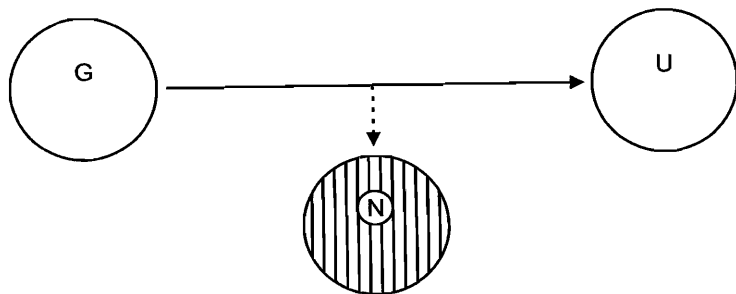


Gradivo "djeluje" na nastavnika koji ga nekritički prenosi (transmisija) na zajednicu učenika. Gradivo (znanje učenika) je opet u prvom planu, koje se dozira prema nastavnikovim nekritičkim procjenama, potrebama i mogućnostima svakog učenika u odjelu.

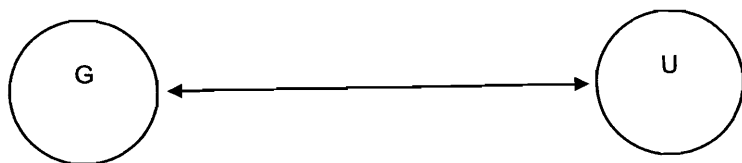


Nastavnik je i dalje u središtu edukativnog procesa. Istodobno komunicira s gradivom i učenicima. Djeluje kao *medij* koji *posreduje* u prenošenju informacija.

Doprinos metode recepcije:



Gradivo izravno djeluje na učenika, tj. učenik ga treba naučiti prema svojim potrebama i mogućnostima. *Nastavnik* se povukao u drugi plan.



Učenik je u *izravnoj komunikaciji* s gradivom. *Recepciju* provodi samostalno, bez nastavnika kao medijatora (posrednika). Recipijent samostalno bira postupke doživljavanja (istraživanja), elaboracije (obrade) i načina prezentacije (izražavanja).

Postavlja se praktično pitanje: Koji su vidovi učenikove recepcije *programskog gradiva*? Te su mogućnosti po svojim vidovima i sadržajima vrlo raznovrsne: rješavanje istraživačkih zadataka, stvaralačko čitanje, kreativno čitanje, kritičko čitanje, formuliranje problema, rješavanje problema, dekomponiranje problema, formuliranje hipoteza, plan istraživanja (otkrivanje tuđeg plana, izrada vlastitog, rad po planu), učenje po analogijama, strukturiranje gradiva (konstruktivističko učenje), obilježavanje u tekstu, klasifikacije činjenica, egzemplarno učenje, učenje prema različitim medijima, stjecanje znanja prema algoritmu, učenje promatranjem i eksperimentiranjem i rad na projektima (projektno učenje).

Prema spoznajama do kojih se došlo primjenom *metode recepcije* (metode imaju i spoznajni karakter) u didaktičko-metodičkoj znanosti su otkriveni posebni *modeli kreativne nastave* (Stevanović, 2000, 2003): kreativno-stvaralački, problemsko-otkrivajući, recepcijsko-estetički, esejističko-sintetički, algoritamsko-matematički, egzemplarno-paradigmatski, multimedijnsko-višeizvorni, kompjutorsko-simulacijski, književno-umjetnički i strukturalno-grafički.

U izravnoj komunikaciji s metodom recepcije je korištenje *udžbenika u nastavi*.

Tekstovi u udžbenicima su podijeljeni po cjelinama, temama, poglavljima, unutar kojih se nalaze *udžbeničke jedinice*.

Udžbenička jedinica je manji dio gradiva koji se može upoznati za jedan nastavni (ili blok) sat. U njoj su elaborirani *pojmovi* iz nastavnog programa koji odgovaraju psihofizičkim mogućnostima učenika konkretne kronološke dobi i specifičnosti nastavnog predmeta. Pedagoški i psihološki nije opravdano učenike opterećivati novim pojmovima.

Dijelovi udžbeničke jedinice (Stevanović, 2001, str. 114-133) su: pripremni zadaci, osnovni tekst, dopunski tekstovi, didaktičko-metodička aparatura.

Pripremni zadaci su motivacijsko-kognitivni pokretači za izučavanje novog gradiva. Oni upućuju učenika da se *pripremi* za stjecanje novog znanja, njegovu dopunu ili korekciju. Učenici dobivaju *prethodne zadatke* (koji su na početku udžbeničke jedinice vidljivo označeni) da izvrše određena čitanja pojedinih tekstova, proučavanja srodne literature, mjerenja, intervjuje, pokuse, promatranja, sakupljanja i sl. Tako je otkrivena nova kvaliteta u nastavnom radu: da se više pripremaju oni koji ne znaju (učenici), a manje oni koji znaju (nastavnici). U biti, nastavnike neće moći mimoći pripremanje, ali će način pripremanja biti drugačiji nego u tradicionalnoj školi kada su samo pročitali udžbeničku jedinicu i na satu je pričali (istim sadržajem i redoslijedom kako je u udžbeniku). Oni će i dalje prethodno pročitati odrednice iz nastavnog plana i programa i udžbeničku interpretaciju, ali će se više usmjeriti na *didaktičko-metodičko* i *stvaralačko oblikovanje* prezentiranog gradiva. Djelovat će kao kompetentni profesionalci uvijek s novim metodičkim postupcima.

Osnovni tekst označava skup znanstvenih, umjetničkih, tehničkih i drugih informacija propisanih nastavnim programom i didaktički oblikovanih za određenu dob (razred), predmet i vrstu (tip) škole. Predstavljaju važan dio udžbeničke jedinice. U njemu su *osnovni pojmovi* koje svaki učenik treba naučiti.

To učenje može biti na nekoliko razina: prepoznavanje, mehaničko učenje, logičko učenje, reproduktivno, problemsko, stvaralačko i metaučenje.

Nastavnik će uvijek procjenjivati na kojoj je razini pokazano znanje svakog pojedinog učenika pa će ga prema toj skali i vrednovati (ocjenjivati). U praksi se ove psihološko-dokimologijske spoznaje ne primjenjuju u potrebnoj mjeri pa učenici za *reproduktivno znanje* (prema udžbeniku ili nastavnikovom izlaganju) dobivaju visoke ocjene, iako se visoke ocjene mogu dobiti samo za *problemsko, stvaralačko i metaučenje*.

Dopunski tekstovi omogućavaju davanje dodatnih informacija pisanim drugim stilom nego što je pisani *osnovni tekst*. To su najčešće odlomci iz znanstveno-popularne literature, povijesti, tumačenja pojmova na pristupačniji način, razne zagonetke, poslovice (koje su u skladu sa sadržajem osnovnog teksta). Ovi tekstovi su obično iza osnovnog teksta, ali mogu biti i *ispred*, što će ovisiti o prirodi osnovnog

teksta. Naime, ako je neki tekst (u čitanci, na primjer) izvod iz opsežnijeg književnog djela, onda će biti potrebno da dopunski tekst, u smislu objašnjenja i lokacije odlomka, dođe ispred osnovnog teksta. Dopunski tekstovi nemaju funkciju proširivanja fonda informacija danih u osnovnom tekstu, nego samo da bi se pomoću njih lakše razumjela ideja osnovnog teksta. Oni potpomažu znanstvenu argumentaciju i namijenjeni su upoznavanju učenika s elementima istraživačkog rada (Zujev, 1988, str. 86).

Didaktičko-metodički aparat pomaže u praktičnoj primjeni (aplikaciji) znanja stečenih u prethodnim dijelovima udžbeničke jedinice. Sadrži: pitanja, zadatke, vježbe.

Učenicima se daju radni nalozi da promatraju, bilježe, eksperimentiraju. S obzirom na vrstu zadataka, aktivnosti mogu biti raznovrsne: *intelektualne* (zapamćivanje, razmišljanje, maštanje, analogiziranje, analiziranje, sintetiziranje, zaključivanje, izdvajanje, povezivanje, generaliziranje), *promatračke* (promatranje bića, predmeta, pojava, procesa, radnji, događaja), *motoričke* (pisanje, crtanje, odgovori na pitanja, pisanje eseja, izrada crteža, skica i grafikona) i *manualne* (mjerenja, eksperimentiranja, izrada raznih predmeta, rad s papirom, drvetom, metalom i sl.).

Dobro postupaju oni nastavnici koji, prema nastavnom planu i programu, zajedno s učenicima izrađuju vlastite udžbenike za pojedine predmete i razrede.

Udžbenički tekstovi pružaju najveće mogućnosti za *diferencijaciju, individualizaciju i akceleraciju nastavnog rada*.

Diferencirani nastavni rad je takav postupak koji se sastoji u upoznavanju potreba i mogućnosti svakog učenika u konkretnom nastavnom predmetu. Prema tim spoznajama učenici dobivaju naloge i upute za samostalan rad.

Individualizirana nastava je u funkciji potreba i interesa svakog učenika. Na osnovi prethodno provedene *diferencijacije* svaki učenik dobiva posebne zadatke koji se razlikuju od drugih po opsegu, sadržaju (težini), načinu (metodi) izrade, načina prezentiranja, potrebnog vremena za izradu, materijala iz kojeg će se učiti i sl.

Akcelerativno učenje je davanje mogućnosti učeniku da može ubrzano napredovati u nekom području ne čekajući one slabije od sebe.

Prema provedenoj diferencijaciji nastavnik će za svakog učenika davati drugačije naloge. Za one koji slabo čitaju iz materinjeg jezika, na primjer, dat će samo prvi odlomak, za one malo bolje – dva odlomka, za treće da nauče logički čitati, za naprednije da se vježbaju u interpretativnom (umjetničkom) čitanju. Ili, u nastavi matematike, na primjer, slabiji učenici će učiti na prostim numeričkim zadacima, oni bolji na složenim numeričkim zadacima, još napredniji na tekstualnim složenim zadacima, a oni najbolji će rješavati probleme iz udžbenika i sastavljati vlastite.

Izučavanje udžbeničkih tekstova, tj. stjecanje znanja uključuje i *vrednovanje (evaluaciju)* postignuća svakog učenika. Primjenjuju se raznovrsni instrumenti:

zadaci za petminutna objektivna ispitivanja, nizovi zadataka objektivnog tipa, testovi znanja i vještina, interpretativni test, esej-test, upitnici, nastavni listići, kontrolni zadaci, grupne diskusije, dnevници i bilježnice, provjera znanja u praksi, stvaralačke aktivnosti.

Najbolje ocjenjivanje je ono, koje poučava:

- rješavati probleme,
- divergentno, fleksibilno, transparentno, kreativno i kritički misliti,
- stvaralaštvom za stvaralaštvo,
- produciranju ideja,
- učenju učenja (učiti kako se uči).

Promjene u nastavi je potrebno programirati, što znači odrediti subjekte, vrstu i vidove promjena.

Modelski pristup promjenama ima sljedeće faze:

- istraživanje, otkrivanje i utvrđivanje potreba – inicijalno stanje,
- programiranje potreba – što se želi postići,
- planiranje aktivnosti – vrijeme realizacije,
- organizacija – izbor najboljeg načina,
- realizacija – provođenje promjena,
- praćenje i vrednovanje i
- korekcije.

Modelski pristup promjenama mogu provoditi samo stručni, hrabri i nastavnici koji vole djecu i svoj poziv.

3. Zaključak

Istraživanja su pokazala da na uspjeh auditivna percepcija sudjeluje sa svega 20%, što znači da je *predavačka i slušna nastava* vrlo neproduktivna za većinu učenika. Ako tome još dodamo (prema Bloomu) da kvaliteta instrukcije sudjeluje sa 25%, onda nisu potrebni veći argumenti da se napusti tradicionalni (rigidni) način poučavanja i učenicima omogući recepcijsko-estetičko i stvaralačko učenje. U tradicionalnoj školi težiste je bilo na *nastavi*, a u suvremenoj na *učenju* koje podrazumijeva samostalan i istraživački (projektni) rad učenika (i nastavnika). Učenje je individualan doživljaj svake osobe. Nastavnikovi poticaji u učenju bit će najracionalniji kada se usmjere na *holističko proučavanje učenika* koji se kao stvaralačka ličnost uključuje u *stvaralački proces* s tendencijom da divergentnim stvaralačkim produkcijama dođe do originalnog (za njega, ili i za druge) rezultata. Težište nastavnikove djelatnosti se više stavlja na *ličnost učenika*, a ne toliko na gradivo pa se njegova aktivnost pomjera od *izvršno-realizatorske* prema *pripremno-programskoj fazi* tog procesa. Kreativni nastavnik se pojavljuje kao vlastita stvar-

nost, stvarnost svojih planova, svoga okruženja i kao pedagoška, didaktička, stvaralačka i povijesna stvarnost svoga doba.

LITERATURA

1. Baert, G. i dr. (2002): Inovacije u osnovnom obrazovanju, drugo izdanje, Školske novine, Zagreb.
2. Gates, B. (1999): Poslovanje brzinom misli, Izvori, Zagreb.
3. Inglis, F. (1997): Teorija medija, Barbat, Zagreb.
4. Povjerenstvo Europske zajednice (1996): Prema društvu koje uči, Educa, Zagreb.
5. Stevanović, M. (1999): Kreatologija, Tonimir, Varaždinske Toplice.
6. Stevanović, M. (2003): Modeli kreativne nastave, Andromeda, II. izdanje, Rijeka.
7. Stevanović, M. (2001): Kvalitetna škola i stvaralaštvo, Tonimir, Varaždinske Toplice.
8. Stevanović, M. (2003): Nastavnik odgajatelj umjetnik, Tonimir, Varaždinske Toplice.
9. Stevanović, M. (2002): Interaktivna stvaralačka edukacija, Andromeda, Rijeka.
10. Stevanović, M. (2002): Škola i stvaralaštvo, Mediadesign, Labin.
11. Stevanović, M. (2001): Udžbenik u kvalitetnoj nastavi, Centar za kulturu, Tešanj.
12. Stevanović, M. (1998): Metoda recepcije u nastavi, R&S, Tuzla.
13. Stoll, L. i D. Fink (2000): Mijenjajmo naše škole, Educa, Zagreb.
14. Supek, I. (1997): Promišaj i nade, Globus, Zagreb.
15. Terhart, E. (2001): Metode poučavanja i učenja, Educa, Zagreb.
16. Vreg, F. (1998): Humana komunikologija, Hrvatsko komunikološko društvo, Zagreb.

Dr. Marko Stevanović (1947), izredni profesor za pedagogiku in didaktiko na Visoki učiteljski šoli v Puli, raziskovalec, avtor številnih knjig in učbenikov o ustvarjalnih modelih pouka in ustvarjalnosti učiteljev in učencev.

*Naslov: Divkovičeva 8, 52100 Pula, HR; Telefon: (+385) 052 501 154
E-mail: marko.stevanovic@pu.hinet.hr*

Dr. Zora Itković, Mia Troha

Merjenje motivacije za delo pri okoljski vzgoji

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.32

DESKRIPTORJI: ekološka vzgoja, motivacija, proekološko vedenje, strategije vzgoje in izobraževanja

POVZETEK – Avtorici v članku proučujeta problematiko onesnaževanja okolja in usmerjata razmišljanje na nujnost vzgoje mladih za ustrezen odnos do okolja. V prvem delu natančno obdelata področje edukacije za ekološko vedenje posameznikov, v empiričnem delu pa poskušata določiti, katere vzgojno-izobraževalne strategije vplivajo na zmanjševanje odpadkov v lokalni sredini, ki vključuje edukacijsko komponento ekološkega vedenja, zbiranje odpadkov, recikliranje in deponiranje. Cilj raziskave je usvajanje znanja in pridobivanje navad učencev osnovnih šol za ravnanje z odpadki in uporaba pridobljene znanja v vsakdanjem življenju. Ugotavljata, da tak pristop pomembno zmanjšuje destruktivno vedenje posameznikov.

Review

UDC 372.32

DESCRIPTORS: ecological education, motivation, pro-ecological behaviour, educational strategies

ABSTRACT – The authors take a close look at the issue of environmental pollution and reflect on the necessity of developing in the young people a proper attitude towards their environment. The first part of the article treats in detail the area of education for ecological behaviour of individuals while the empirical part tries to define the educational strategies which would contribute to the decrease of waste in the local environment. This includes the educational component of ecological behaviour, collecting waste, recycling and depositing of waste. The aim of the research was to establish how primary school students can gain the necessary knowledge and habits for treating waste in the right way and how they can use the acquired knowledge in everyday life. They believe that the right approach can substantially reduce the destructive behaviour of some individuals.

1. Uvod

Problemi onečišćenja okoliša i uništavanje prirodnih resursa svakim danom postaju sve očitiji unatoč mnogobrojnim unapređenjima tehnologije (proizvodnja biorazgradivih otpadaka, efikasni uređaji za čišćenje, proizvodnja automobila i drugih strojeva sa zaštitnim "eko-dijelovima", ugrađivanje "eko-filtera" u tvornice i slično). Američka agencija za zaštitu okoliša (Čaldarović, Pešut, 1993) predložila je hijerarhiju mjera u gospodarenju otpadom koje se mogu podijeliti u dvije osnovne skupine:

1. smanjivanje količine otpada na izvoru (source reduction) i
2. smanjivanje otpada u lokalnoj zajednici (waste reduction)

U smanjivanje na izvoru spada proizvodnja proizvoda duže trajnosti, proizvoda za čiju je izradu potrebno manje materijala, proizvoda koji se mogu ponovno

upotrebljavati (reciklirati), manje toksičnih proizvoda: energetski štedljivi proizvodi koji ne zagađuju okolinu, izbjegavanje proizvoda od rijetkih materijala (Mužinić i sur., 2000). Smanjivanje otpada na izvoru ima mnoge prednosti: sprečava se emisija mnogih stakleničkih plinova, smanjuje se količina zagađenja, čuva energija i resursi, smanjuje potreba za novim odlagalištima otpada i spalionicama (Ebreo i sur., 1999).

Smanjenje otpada obuhvaća recikliranje, spaljivanje, kompostiranje, slaganje otpada i sl.

Obje navedene mjere imaju neke zajedničke karakteristike – počivaju na ponašanju ljudi i njihovoj odluci u kojoj će se mjeri pridržavati ovih mjera. One ovise i o ponašanju pojedinca – hoće li ili neće odvojeno odlagati otpad za recikliranje ili kupovati proizvode koji zaštićuju prirodu (Kuftrin, 1996). Iako su prednosti recikliranja brojne i očite, podaci EPA (1999) pokazuju da se u Americi reciklira i kompostira svega 17% krutog otpada, u Japanu taj se postotak kreće do 40%, a podaci za grad Zagreb pokazuju da se recikliranjem obradi svega 6,9% komunalnog otpada (Lamb, 1992). Ovi podaci veoma zabrinjavaju ako se ima u vidu da se više od 50% otpada može reciklirati. Oni upućuju na zaključak da ne može biti značajnijih promjena u zaštiti okoliša ukoliko ne dođe do bitnih promjena u obrascima ljudskog ponašanja. Preduvjet je stjecanje znanja i razvijanje navika o postupanju s otpadom, u čemu najznačajniju ulogu ima odgoj i obrazovanje za razvoj ekološke svijesti ljudi, a napose mladih. Bez ekološke svijesti, ali ne samo znanstvene ili socijalne elite, sve tehnološke mjere zaštite okoliša mogu biti uzaludne. Ekološka svijest imanentna je društvenoj svijesti, ona ima svoju socijalnu bit, a pretpostavlja spoznaju o stanju društva i prirode i o uzrocima tog stanja; spoznaju da treba zaštititi prirodu od daljnjeg propadanja (Cifrić, Čulig, 1993).

2. Edukacija za ekološko ponašanje

U novije vrijeme rješenje ekoloških problema sve se više usmjerava na ljudsko ponašanje i aktivnosti koje pozitivno utječu na prirodu i razinu ekoloških problema, odnosno na ekološki protektivno ponašanje, npr. recikliranje, čišćenje okoline, kompostiranje, štednju energije i sl. Zadaća eko-edukacije je i istovremeno ukazivanje na ekološki destruktivna ponašanja koja se odnose na bacanje smeća na za to nepredviđena mjesta, prekomjerno trošenje energije, zagađivanje okoline vozilima koja ne odgovaraju ekološkim mjerama, uništavanje zdrave okoline i sl. Odgoj za okoliš u sadašnjoj etapi edukacijskog razvitka znači uključivanje u odgojno obrazovni sustav nove kategorije koja u procesu edukacije izražava ukupnost nastojanja i aktivnosti koje posredno ili neposredno utječu na formiranje i razvoj članova zajednice (Uzelac, 1996). Edukacija za ekološko ponašanje sve se više ističe kao pojam koji ne utječe samo na promjene u strukturi odgojno-obrazovnog sustava, već dovodi do dubokih društvenih promjena u odnosu svijesti ljudi prema

očuvanju prirode i okoliša. Ciljevi i zadaci eko-odgoja u vrtićima, školama i fakultetima razvijaju sustav vrijednosti koji tvori osnovu za ekološko osobno i ekološko društveno ponašanje. Stoga je nužno razviti suvremene programe odgoja i obrazovanja za ekologiju, obrazujući istovremeno i nastavni kadar. Naučeni stavovi ponašanja moraju se sustavno održavati i razvijati, jer je poznato da njihova evaluacijska vrijednost opada ukoliko se ne ostvare pretpostavke za permanentnu učinkovitost. Naime, veoma je teško razviti određeno ponašanje kod djece i mladih ukoliko ono nije već ukorijenjeno u obrazac ponašanja okoline u kojoj se dijete odgaja, bila to obitelj, društvena institucija ili lokalna zajednica (Uzelac, 2003).

2.1 Razvoj ekološke osjetljivosti djece

Eko-osjetljivost je najčešće korišten, ali još uvijek nedovoljno objašnjen i apstraktan pojam. Riječ je o pedagoško-teorijskom pojmu koji označava sposobnost eko-komuniciranja djeteta spram eko-problema u svom okolišu. Isti pojam označava organizirane djelatnosti u odnosu prema ekološkim elementima iz svoje okoline (Gamba, Oskamp, 1994).

Kod djece nižeg uzrasta neobično je važna izgradnja stavova kako bi osjetili i doživjeli vrijednosti svijeta oko sebe. U tom periodu potrebno je potencirati emocionalni odnos između djeteta i prirode, a putem odgojnog procesa omogućiti im izravni dodir s prirodom kako bi razvili njihovo razumijevanje i doživljavanje prirode (Oskamp i sur., 1994). U eko-odgoju s malom djecom to se najlakše postiže njihovim bavljenjem sa životinjama. Djeca tako počinju razumijevati važnost vlastitog odnosa prema svim životnim oblicima. Kao posljedica vlastitog iskustva razvija se njihova odgovornost prema prirodi (Uzelac, 1998). Pored ekoloških zadataka upoznavanja okoliša, koji se na ovoj razini naziva eko-spoznajni i koji pridonosi djetetovom eko-emocionalnom i eko-voljnom razvoju, kao značajan čimbenik razvoja ekološke svijesti su eko-djelatnosti koje, prema pomenutoj autorici, imaju četiri aspekta:

1. perceptivni – osjetilni modalitet (promatranje okoline kao preduvjet za uspješnost stvaranja osobnog odnosa prema njoj),
2. spoznajni – intelektualne spoznaje (usvajanje znanja putem opuštene, neformalne komunikacije, diskusija, razgovora, individualnog i skupnog rada),
3. praktični – oblici rada koji nose praktično značenje (djelatnosti čišćenja i uređivanja okoliša, te različite djelatnosti tehničkog i eksperimentalnog karaktera),
4. izražajni – koji se odnose na različite oblike izražavanja rezultata eko-promatranja (aktivnosti putem kojih djeca izražavaju svoj odnos prema ekološkoj problematici).

Unutar svake od navedenih komponenti razvija se još jedna bitna pojmovna relacija – eko-komunikacija, koja označava uglavnom govorne i dijelom istraživačke djelatnosti u odnosu na određenu eko-situaciju (Howenstine, 1993). Razi-

nu eko-komunikacije određuje niz čimbenika: životna dob djeteta, odgajatelj ili učitelj, iskustvo, broj djece i broj odraslih, vrijeme i mjesto, slučajni događaji i sl. Razvoj ekološke osjetljivosti djece ne može se promatrati izdvojeno od razvoja ekološke osjetljivosti odgajatelja, učitelja i drugih odraslih osoba. Ona se u svojoj biti i ne razlikuje od ekološke osjetljivosti odraslih. Zato je za razvoj ekološke osjetljivosti djeteta značajna interakcija između njegovog općeg procesa razvoja, vanjskih poticaja i sustava odgojno-obrazovnog rada u najširem smislu (Berger, 1997).

2.2 Recikliranje kao proekološko ponašanje

Naše istraživanje orjentirano je na recikliranje papira kao oblika proekološkog ponašanja, a temelji se na brojnim istraživanjima ovoga područja. Istraživanja su uglavnom usmjerena u dva pravca:

1. Istraživanje osobnih faktora, odnosno identificiranje karakteristika ispitanika povezanih za recikliranje: stavovi, znanje i demografske varijable; (Thorgensen, 1996; Cheung i sur., 1999).
2. Istraživanja iz područja primjenjene bihevioralne analize koja proučavaju utjecaj situacijskih faktora na recikliranje. Za unapređenje eko-odgoja veoma su značajne strategije koje utječu na promjenu ponašanja glede recikliranja, od kojih su u najčešćoj primjeni antecedentne strategije i konsekventne strategije.

2.2.1 Antecedentne strategije

Antecedentne strategije predstavljaju podražajne situacije koje se provode prije ciljanog ponašanja, a dizajniraju se na način da povećavaju vjerojatnost poželjnog ponašanja, odnosno smanjuju pojavnost nepoželjnog ponašanja (Geller i sur., 1982). Pri tome se koriste različiti tipovi intervencija:

- a) *Pružanje poticajnih informacija* kako bi se sudionicima pomoglo da shvate prirodu ekološkog problema i neophodnost proekološkog ponašanja kako bi se problem riješio (Bratt, 1999). Tehnike koje povećavaju svjesnost o ekološkom problemu pomažu pojedincu da uz stečeno znanje promijeni stavove i uvjerenja, u krajnjem ishodu dovode da osoba počinje poduzimati određene akcije (De Young, 1993). Brojni su primjeri davanja poticajnih informacija kroz školske programe za djecu ili programe za odrasle: informativni leci, plakati, brošure, članci u časopisima, objavljivanje knjiga, TV emisija, uporaba video-kazeta i sl. Istraživači upozoravaju da poticaji u formi zahtjeva, nasuprot molbi, mogu pobuditi psihološku reaktivnost i izazvati ponašanje suprotno od željenog (Brehm, 1972, prema Geller i sur. 1982).
- b) *Obvezivanje* je antecedentna strategija kojom se nastoji iznuditi pristanak ili obećanje ljudi da se bave aktivnostima recikliranja. Provodi se na način da obvezu ljudi percipiraju kao vlastiti izbor, što razvija njihove unutrašnje mehanizme

kontrole ponašanja pa nastavljaju s recikliranjem i kad dogovorena obveza istekne (De Leon, 1995).

- c) *Promjene u okolini* je tehnika koja smanjuje napor ljudi i destruktivno ponašanje postavljanjem spremnika za recikliranje na određenom području, dostavljanjem spremnika u okviru provođenja akcija recikliranja ili prikupljanjem krupnog otpada u određeno vrijeme. Ova tehnika olakšava promjene ponašanja ljudi (Danshevary i sur., 1998).
- d) *Postavljanje cilja* ili određivanje količine materijala koji će se reciklirati u određenom vremenu povećava broj ljudi koji sudjeluju u recikliranju i količinu prikupljenih materijala. Istraživanje Hamada i sur. 1981. na skupini učenika osnovne škole (prema Porter i sur., 1995) pokazalo je da između tri različite strategije (feedback, nagrada i postavljanje cilja) upravo cilj predstavlja najučinkovitiji poticaj, jer je recikliranje naglo opalo nakon što je cilj uklonjen.
- e) *Normativni utjecaji* se odnose na korištenje socijalnih normi za poticanje recikliranja (De Young, 1993). Izvori socijalnih utjecaja su prije svega obitelj, susjedi i prijatelji, koji služe kao primjeri i izvori informacija. Socijalno odobravanje potiče mlade za proekološko ponašanje, a osobni kontakti iniciraju aktivnosti recikliranja.

2.2.2 Konsekventne strategije

Konsekventne strategije su podražaji koji se događaju nakon ciljanog ponašanja, u vidu feedbacka ili povratne informacije i nagrade za učinjenu aktivnost ili kazne za nerekicliranje. (U području znanstvenog istraživanja recikliranja kazne se gotovo uopće ne koriste.)

- a) *Povratna informacija* pojedincima ili grupama je često korištena tehnika za poticanje proekološkog ponašanja, koja razvija samokontrolu, dovodi do osjećaja samoeфикаsnosti i zadovoljstva. Mada je riječ o jeftinoj tehnici prikladnoj za široku primjenu, rijetko se koristi na području recikliranja, vjerojatno zbog teškoća organizacije pružanja povratne informacije.
- b) *Nagrada* spada među najstarije i najistaknutije strategije poticanja recikliranja. Brojna istraživanja su pokazala njezinu veliku efektivnost (Porter i sur., 1995). Unatoč tome, postoje značajni problemi povezani s primjenom ove strategije, kao što je opadajuća razina participacije za vrijeme djelovanja akcije ili nemoćnost ponovnog uspostavljanja poželjnog ponašanja nakon završetka aktivnosti. Osim toga, teško je oblikovati nagrade koje su privlačne različitim skupinama ljudi. Postojanje nagrade može reducirati unutrašnje raspoloženje ljudi koji usmjeravaju svoje ponašanje prema nagradi i ne razvijaju vlastite mehanizme kontrole ponašanja. Istovremeno, trošak strategije nagrađivanja često ne odgovara stvarnoj vrijednosti prikupljenog otpada.
- c) *Kazne* kao tehnika poticanja recikliranja primjenjuju se u mnogim zajednicama, gradovima i državama diljem svijeta. Primjer Seattle-a, gdje je cijena prikupljanja

otpada za recikliranje uključena u cijenu tjednog odvoženja smeća do 30 galona, a za svaki dodatni spremnik bila znatno povećana, pokazao je da se u 86% smanjila količina nerecikliranja smeća. Ovaj pristup temeljen na kazni (dodatnom plaćanju odvoženja smeća) potaknuo je ljude na aktivnosti recikliranja, što je smenjilo broj spremnika smeća za 2/3 (Committee on Energy and Commerce, 1990, prema Porter i sur., 1995).

3. Empirijsko istraživanje

3.1 Cilj

Cilj našeg istraživanja bio je utvrditi razlike između pojedinih situacijskih varijabli, kao različitih motivacijskih faktora, na ponašanje vezano za recikliranje papira i to: 1. korištenjem nagrade u školi A kao konsekventne strategije (skupina A) i 2. korištenjem informacije i feedbacka u školi B, kao konsekventne strategije, čije je efekat potencijalno pojačan kreativnim radionicama izrade recikliranog papira (skupina B).

3.2 Metoda

Ispitanici. Ispitivanje se provodilo u dvije osnovne škole u Zagrebu i to: OŠ "Jure Kaštelan", u ulici Vladimira Ruždijaka 2a (skupina A) i OŠ "Silvije Strahimir Kranjčević", u ulici Bogišićeva 13, (skupina B). Ukupno je u istraživanju sudjelovalo 336 učenika raspoređenih u 7 razreda u svakoj školi (po 3 treća i 4 četvrta razreda) i 14 učitelja (jedan voditelj svakog razreda).

Dob učenika je odabran prema preporuci "Unijapapir" Zagreb, čije dugogodišnje iskustvo pokazuje da je na akcije prikupljanja papira najbolji odaziv učenika ove dobi.

3.3 Instrumenti istraživanja

Materijal korišten u ovom istraživanju obuhvaća:

- vage – za dnevno vaganje količine prikupljenog papira,
- tri kontejnera za papir,
- obavijest za roditelje (objava akcije) – u formi letaka (na recikliranom papiru),
- plakati od recikliranog papira – za informacije i feedback, za objavu početka akcije i plakat da akcija još uvijek traje, te letci sa informacijama (na recikliranom papiru),

- nagrada – majice s eko-prukama i slikama,
- posebna prostorija u školi u koju se odlagao dnevno doneseni papir,
- materijal korišten u kreativnim radionicama za izradu recikliranog papira.

3.4 Postupak ispitivanja

U prvoj fazi istraživanja provodilo se prikupljanje papira bez motivacijskih faktora i to kao preliminarno istraživanje. Preliminarno istraživanje je trebalo pokazati jedan konstantni faktor – koliko bi se djeca angažirala u donošenju papira bez primjene ikakvih strategija, što bi bio temelj za utvrđivanje razlika u odnosu na sljedeće faze.

Na početku istraživanja u obje škole je stavljena obavijest da počinje prikupljanje starog papira, informacija o trajanju akcije te način na koji će se papir prikupljati, u formi plakata, koji su postavljeni u svim razredima koji će sudjelovati u akciji. Uz plakate učenici su dobili i pismene obavijesti, a učiteljice su ih uputile da daju roditeljima. U obje škole su određene prostorije u koje su stavljene plave vreće (donacija Unijapapira) sa oznakama razreda u koje su učenici odlagali doneseni papir. U dvorišta obje škole su postavljeni kontejneri za papir kao doprinos Unijapapira našem istraživanju. Papir je vagan svaki dan za svaki razred da bi se dobila odgovarajuća diferencija.

U drugoj fazi istraživanja provodilo se prikupljanje papira uz strategije za modifikaciju ponašanja, i to u školi A – nagrada, a u školi B – informacije i feedback (uz kreativne likovne radionice u svim razredima).

Škola A:

- nagrada*: obavijest o početku natjecanja za nagradu, kao i vrsta nagrade za koju se razredi natječu (majice s eko-slikama i porukama) je predstavljena u formi plakata koje smo postavili na ulazu u školu, na početku druge faze istraživanja.

Škola B:

- feedback*: javnog karaktera, predstavljen je u predvorju škole i pored vrata prostorije u koju su učenici odlagali prikupljeni papir, u formi plakata s povratnim informacijama. Na velikom termometru se svaki dan označavala ukupna kilaža prikupljenog papira. Ispod termometra se znakom drveta označavao broj spašenih stabala kad bi težina papira dosegla određenu razinu. Pored toga je za svaki dan napisana količina prikupljenog papira (u kilogramima), količina uštedene vode u litrama i ekvivalent te količine izražen kao broj tuširanja, broj uštedenih kWh električne energije popraćen simbolima (munja) za svakih 20 kWh po jedan, te smanjenje količine prašine u kilogramima popraćeno simbolom. Feedback nije bio namjenjen poticanju kompeticije, već kooperacije

među razredima, te smo mu zato dali javni karakter, a količina papira predstavljena u ekvivalentima predstavljala je ukupnu količinu skupljenog papira svih razreda zajedno u skupini B, iz istih razloga.

- uz feedback, druga strategija za modifikaciju ponašanja bile su *informacije* u formi letaka (format A4), tiskane na recikliranom papiru. Učenici su svaki dan dobivali po jedan takav informacijski letak. Informacije i ilustracije, koje su predstavljene sistematski, redom od jednostavnijih, osnovnih ekoloških pojmova, prema složenijim informacijama o količini uštede prirodnih resursa, podijeljene su na pet cjelina od kojih svaka na još po pet informacija za svaki dan, koliko smo smatrali da je optimalno za taj uzrast. Informacije su učiteljice podijelile na početku sata i kratko ih proradile s učenicima, svaki dan u tijeku cijele druge faze istraživanja. Osim toga, te iste informacije imale su i javni karakter jer su u svim razredima koji su sudjelovali u istraživanju stavljeni plakati s tim istim informacijama. Ilustracije je izradio mladi umjetnik i dizajner Josip Vranjković koji je u suradnji sa Školskom knjigom ilustrirao neke od udžbenika za osnovnu školu.
- da bi pojačali učinak informacija i feedbacka, u svakom razredu su se, u drugom tjednu prikupljanja, održavale *kreativne radionice*. U radionicama smo pravili reciklirani papir, od kojeg su se nadalje radile čestitke, letci i sl., čime su djeca učila o potrebi recikliranja, načinu i primjeni reciklaže, te koliko je to korisno za čovjekov odnos prema prirodi. Po zavšetku druge faze istraživanja, u obje škole je stavljena obavijest da prikupljanje starog papira još uvijek traje.

Treća faza istraživanja provedena je bez upotrebe strategija na modifikaciju ponašanja, a cilj nam je bio utvrditi njihov odgođeni utjecaj uspoređivanjem rezultata iz zadnje dvije faze istraživanja.

Nakon završetka akcije prikupljanja starog papira u predvorja obje škole postavljen je plakat na kojem se navodi ukupna količina prikupljenog papira u tri tjedna, koliko je akcija trajala, te količina uštedene vode i energije (s ekvivalentima u tuširanjima, olimpijskim bazenima koji se tom količinom vode mogu napuniti u vremenu u kojem prosječno kućanstvo može koristiti električnu energiju), smanjenje zagađenja i broj stabala spašenih od sječe kao posljedica recikliranja te količine papira.

Svi leci i plakati upotrebjeni u ovom istraživanju bili su tiskani (odn. pisani) na recikliranom papiru – donaciji papirne industrije PAN.

3.3 Rezultati i rasprava

U tri tjedna, koliko je trajalo istraživanje prikupljeno je ukupno 2.401.650 grama papira. Budući da se škola A i škola B razlikuju u broju učenika po razredu, radi lakše usporedbe rezultata u ove dvije škole, rezultate o količini prikupljenog

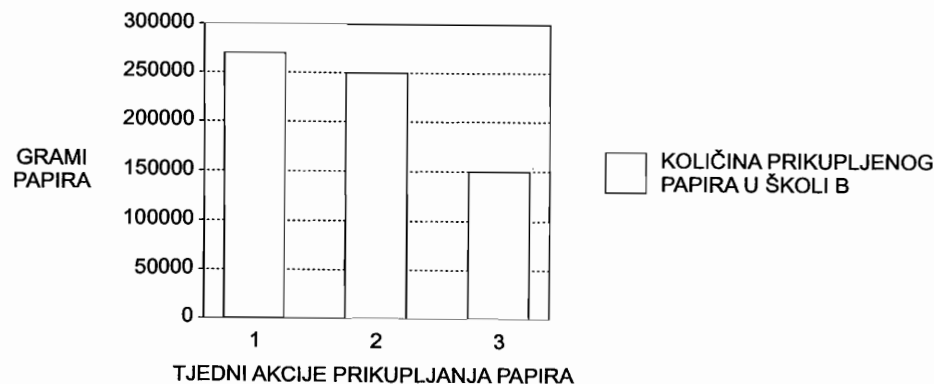
papira po razredu smo konvertirali u grame prikupljenog papira po učeniku za svaki razred.

Tablica 1: Količina prikupljenog papira u gramima po učeniku za obje škole po tjednima istraživanja

	1. tjedan	2. tjedan	3. tjedan
Škola A	309,22	1509,08	7,05
Škola B	395,38	370,59	220,03

Analiza podataka o prikupljenoj količini papira u školi A pokazuje da postoji statistički značajna razlika u količini prikupljenog papira između 1. i 2. tjedna akcije. ($t=3,93$, $df=6$, $p<0,01$). Dakle, strategija nagrađivanja bila je djelotvorna u poticanju recikliranja i rezultirala je povećanjem količine prikupljenog papira za 409 % u odnosu na prvi tjedan kad je vršeno osnovno mjerenje.

Slika 1: Utjecaj kombinacije informacija i feedbacka na količinu prikupljenog papira



Provjera vanje značajnosti razlike između rezultata u 2. i 3. tjednu istraživanja pokazalo je da je i ova razlika statistički značajna ($t=2,46$, $df=6$, $p<0,01$). Dakle, nakon povlačenja strategije nagrađivanja, rezultati naglo padaju. Testiranje značajnosti razlike u količini prikupljenog papira u 1. i 3. tjednu pokazalo je da ova razlika nije statistički značajna ($t=2,45$, $df=6$, $p=0,05$), te možemo zaključiti da se nakon povlačenja nagrade kao strategije za promjenu ponašanja, vrijednosti vraćaju na *baseline* nivo.

Djelovanje kombinacije feedbacka kao konsekventne strategije za promjenu ponašanja i informacija kao antecedentne strategije za promjenu ponašanja primjenjena je u školi B drugi tjedan istraživanja prikazano je na slici 2.

Analiza podataka o prikupljenoj količini papira u školi B pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika u količini prikupljenog papira između 1. i 2. tjedna akcije prikupljanja starog papira ($t=0,298$, $df=6$, $p>0,05$). Dakle, kombinacija strategija davanja informacija i feedbacka nije se pokazala kao djelotvorna u poticanju recikliranja. Količina prikupljenog papira u drugom tjednu istraživanja opala je za 6,33% u odnosu na prvi tjedan kad je vršeno osnovno mjerenje.

Tablica 2: prosječna količina papira (u gramima) po učeniku za sve razrede u 3 tjedna istraživanja

	1. tjedan	2. tjedan	3. tjedan
3A	478,37	268,44	54,50
3B	320,00	152,37	0,00
3C	235,56	572,29	117,84
4A	212,25	403,17	442,22
4B	425,10	429,67	429,57
4C	614,65	548,22	300,40
4D	481,76	220,00	195,71

Provjeravanje značajnosti razlike između rezultata u 2. i 3. tjednu istraživanja pokazalo je da ni ova razlika nije statistički značajna ($t=2,30$, $df=6$, $p>0,05$). Dakle, nakon povlačenja strategija, rezultati ostaju konstantni. Ovo se može protumačiti na dva načina – ili da primjenjene strategije uopće ne djeluju na ponašanje, ili da je njihov utjecaj u 2. tjednu prekriven prekratkim trajanjem baseline perioda, a u 3. tjednu imaju naknadno djelovanje. Testiranje značajnosti razlike u količini prikupljenog papira u 1. i 3. tjednu pokazalo je da ova razlika nije statistički značajna ($t=2,03$, $df=6$, $p>0,05$), te možemo zaključiti da za svo vrijeme istraživanja ne dolazi do promjene u količini prikupljenog papira.

Prema rezultatima istraživanjima postoji različit utjecaj strategija za modifikaciju ponašanja i to u smjeru najveće učinkovitosti nagrade, zatim feedbacka i naposljetku informacija. Istraživanjem se pokušalo utvrditi da li je moguće prekriti utjecaj nagrade kao najefikasnije strategije (u školi A) u odnosu na utjecaj feedbacka i informacija uključujući i likovne radionice – kao dodatno motivirajući faktor u školi B.

Analiza podataka o prikupljenoj količini papira u 1. tjednu u obje škole pokazuje da se škole statistički značajno ne razlikuju o količini prikupljenog papira ($t=0,63$, $df=6$, $p>0,05$), što je bila osnova za usporedbu u 2. tjednu. Kao što se vidi iz slike 3, a što je pokazala i statistička analiza podataka o prosječnoj količini papira po učeniku u drugom tjednu istraživanja u obje škole, strategija nagrađivanja pokazala se kao učinkovitija u poticanju recikliranja od kombinacije strategija informacija i feedbacka ($t=3,75$, $df=6$, $p=0,01$).

Statistička analiza podataka iz 3. tjedna pokazala je da se škole značajno razlikuju u količini prikupljenog papira ($t=3,14$, $df=6$, $p<0,05$), što bi moglo značiti da informacije i feedback imaju odgođeni utjecaj na ponašanje, potičući recikliranje, za razliku od strategije nagrađivanja.

4. Završna rasprava

Utvrđeno je da nagrada kao konsekventna strategija za promjenu ponašanja djeluje na recikliranje papira. Pokazalo se da se količina prikupljenog papira za vrijeme djelovanja strategije nagrađivanja statistički značajno razlikuje od količine papira prikupljene u osnovnom mjerenju ($t=3,93$, $df=6$, $p<0,01$). Izraženo u postocima, u drugom tjednu istraživanja, za vrijeme djelovanja strategije, količina prikupljenog papira porasla je za 409% u odnosu na 1. tjedan kad je vršeno osnovno mjerenje. Razlika između rezultata u 2. tjednu i 3. tjednu, kad je strategija povučena, je statistički značajna ($t=2,46$, $df=6$, $p<0,01$), a sudeći po neznačajnosti razlike između 1. i 3. tjedna istraživanja ($t=2,45$, $df=6$, $p=0,05$), rezultati su se nakon povlačenja strategije vratili na *baseline* nivo.

Utvrđeno je da kombinacija informacija kao antecedentne strategije i feedbacka kao konsekventne strategije ne djeluje na recikliranje papira. Naime, analiza podataka o prikupljenoj količini papira u školi B pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika u količini prikupljenog papira između 1. tjedna akcije prikupljanja starog papira, kad je vršeno osnovno mjerenje i 2. tjedna kad su primjenjene strategije za promjenu ponašanja ($t=0,298$, $df=6$, $p>0,05$). Razlika u količini prikupljenog papira nije statistički značajna ni između 2. tjedna i 3. tjedna kad su strategije povučene ($t=2,30$, $df=6$, $p>0,05$), a ni između 1. i 3. tjedna istraživanja ($t=2,03$, $df=6$, $p>0,05$).

Analizom razlika u utjecaju strategije nagrađivanja s jedne strane i strategije davanja informacija i feedbacka s druge strane dobili smo sljedeće rezultate:

Analiza podataka o prikupljenoj količini papira u 1. tjednu u obje škole pokazuje da se škole ne razlikuju statistički značajno po količini prikupljenog papira ($t=0,63$, $df=6$, $p<0,05$), što je bila osnova za usporedbu u 2. tjednu kad su primjenjene strategije. Statistička analiza podataka o prosječnoj količini papira po učeniku u 2. tjednu istraživanja u obje škole, strategija nagrađivanja pokazala se

kao učinkovitija u poticanju recikliranja od kombinacije strategija informacija i feedbacka ($t=3,75$, $df=6$, $p=0,01$). Statistička analiza podataka iz 3. tjedna, kad su strategije povučene, pokazala je da se škole značajno razlikuju u količini prikupljenog papira ($t=3,14$, $df=6$, $p<0,05$), što bi moglo značiti da informacije i feedback imaju produženi utjecaj na ponašanje, potičući recikliranje, za razliku od strategije nagrađivanja.

Držimo potrebnim istaknuti nužnost poticanja adekvatnog iskorištavanja intelektualnih i emocionalnih kapaciteta djece predškolske i rane školske dobi za eko-odgoj, pri čemu vrtići i škole mogu odigrati najznačajniju ulogu. Pri tom je nužno uvažavanje individualnih razlika djece, što je jedan od prvih koraka u rasvjetljavanju problematike dječijih djelatnosti u razvoju ekološke osjetljivosti, odnosno efikasan način implementiranja poželjnih eko-ponašanja djece u svakodnevnom životu.

LITERATURA

- Berger, I.E. (1997): The demographics of recycling and the structure of environmental behavior, *Environment and Behavior*, Vol. 29 (4), str. 515-531.
- Cifrić, I., Čulig, A. (1993): Eko svijest mladih, Zagreb, Časopis Socijalna ekologija, Zagreb, str. 235-249.
- Cheung, S.F., Chan, D.K.S., Wong, Z.S.Y. (1999): Reexamining the theory of planned behavior in understanding wastepaper recycling, *Environment and Behavior*, Vol. 31(5), str. 587-612.
- Čaldarovic, O., Pesut, D. (1993): Energetska ograničenja i energetske alternative Hrvatske, Zagreb, Agencija za poseban otpad, Biblioteka Oikos, str. 23.
- Daneshevary, N., Daneshevary, R., Schawer, R.K. (1998): Solid-waste recycling behavior and support for curbside textile recycling, *Environment and Behavior*, Vol. 30 (2), str. 144-161.
- De Leon, I.G., Fuqua, R.W. (1995): The effects of public commitment and group feedback on curbside recycling, *Environment and Behavior*, Vol. 27 (2), str. 233-250.
- De Young R. et al. (1993): Promoting source reduction behavior: The role of motivational information, *Journal Environment and Behavior*, Vol. 25 (4), str. 71-102.
- Ebreo, A., Hershey, J., Vining, J. (1999): Reducing Solid Waste-Linking Recycling to Environmentally Responsible Consumerism, *Environment and Behavior*, Vol. 31 (1), str. 107-135.
- Gamba, R.J. i Oskamp, S. (1994): Factors Influencing Community Residents' participation in commingled curbside recycling programs, *Environment and Behavior*, Vol. 26 (5), str. 587-612.
- Geller, E.S., Winett, R.A., Everett, P.B. (1982): *Preserving the Environment: New Strategies for Behavior Change*, New York, Pergamon Press.
- Howenstine, E. (1993): Market segmentation for recycling, *Environment and Behavior*, Vol. 25 (1), str. 86-102.
- Kufrin, K. (1996): Ekološki stavovi i spremnost za ekološki angažman, *Socijalna ekologija*, Vol. 5 (1), str. 1-19.
- Lamb, M. (1992): Dvije minute dnevno za zeleniji planet, Zagreb, "ZGO".
- Mužinić, M., Radović, S., Milanović, I. (2000). Provođenje primarne reciklaže u Zagrebu i očekivani razvoj u narednom razdoblju, Zagreb, Zbornik radova s međunarodnog skupa "Šesti međunarodni simpozij gospodarenja otpadom" 2000.
- Oskamp, S. et al. (1994): Psychological factors affecting paper recycling by businesses, *Environment and Behavior*, Vol. 26 (4), str. 477-503.
- Porter, B.E., Leeming, F.C., Dwyer, W.O. (1995): Solid Waste Recovery: A Review of Behavioral Programs to Increase Recycling, *Journal Environment and Behavior*, Vol. 27(2), str. 122-152.
- Thorgesén, J. (1996): Recycling and morality. A critical review of the literature, *Environment and Behavior*, Vol. 28 (4), str. 536-562.
- Uzelac, V. (1992): Uloga odgajatelja u programiranju ekološke aktivnosti djece, 3. savjetovanje o predškolskom odgoju "Nova konceptijsko-programska usmjerenja-iskustva u primjeni i projekciji razvoja predškolskog odgoja u Hrvatskoj, Stubičke toplice, 1992, Napredak, 135 (1994), 1, str. 85-91.
- Uzelac, V. (1996.): Programi (sadržaji) izobrazbe nastavnika za okoliš, *Znanstveno-stručni kolokvij Hrvatsko društvo pred ekološkim izazovima*, Zagreb, 29.03.1996, *Socijalna ekologija*, 6 (1997), str. 23-26.
- Uzelac, V.(1998): Interesi učenika osnovne škole za ekološke aktivnosti, *Školski vjesnik*, 1, str. 3-13.
- Uzelac, V. (2002): Stanje i vizija obrazovanja studenata učiteljskih škola i nastavničkih fakulteta za okoliš, Zagreb, *Hrvatski pedagoško-književni zbor*, str. 219-222.
- Uzelac, V. (2003): *Ekologija – korak bliže djetetu*, Zbornik radova stručno-znanstvenog skupa "Dijete i djetinstvo: teorija i praksa predškolskog odgoja, Osijek, Visoka učiteljska škola, str. 409.

Dr. Zora Itković, izredna profesorica na oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete v Zadru.
Naslov: Obala kralja P. Krešimira IV 2, 23000 Zadar, CRO; Telefon: (+385) 098 901 26 41
E-mail: zora.itkovic1@zd.htnet.hr

Mia Troha, profesorica pedagogike in sociologije, zaposlena v predšolski ustanovi v Zagrebu.
Naslov: Dječji vrtić "Smjehuljica", 10000 Zagreb, CRO

Kako učitelji poznajo področje nadarjenosti

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.21:159.928

DESKRIPTORJI: subjektivna mnenja učiteljev, razredna stopnja, predmetna stopnja, koncept dela z nadarjenimi, poznavanje

POVZETEK – Učitelji so pomemben dejavnik pri odkrivanju in delu z nadarjenimi učenci in z raziskavo se je izkazalo, da so na delo teoretično pripravljene. Leta 1999 je bil sprejet osnutek Koncepta za odkrivanje in delo z nadarjenimi, ki ga z obvezno uvedbo devetletne osnovne šole v tem šolskem letu morajo upoštevati vse šole. Večinska mnenja učiteljev se skladajo s predlaganimi oblikami dela v konceptu, ugotovljeno je bilo tudi, da med učitelji razredne in predmetne stopnje v prepoznavanju lastnosti nadarjenega ni razlik. Ločijo med nadarjenimi in talentiranimi in se zavedajo, da je vsak nadarjen ali talentiran otrok specifičen primer in bo potrebno za vsakega posameznika izdelati individualni program, za čigar realizacijo bo zadolžen tim, ki naj bi ga vodil šolski svetovalec delavcev.

Review

UDC 371.21:159.928

DESCRIPTORS: subjective opinions of teachers, lower primary school level, higher primary school level, concept of work with the gifted, identification

ABSTRACT – Teachers are an important factor in detecting and working with gifted students. Our research proved that they are theoretically well-prepared for these tasks. In 1999, the draft of the Concept for Identifying and Working with Gifted Students was designed, which has to be observed by all primary schools from this school year onwards because it is part of the compulsory nine-year primary school programme. The majority of teachers' opinions is in accordance with the approaches to working with the gifted laid out in the Concept. It was also established that there are no differences between the lower and higher primary school teachers in their detection of the qualities of giftedness. They differentiate between the gifted and the talented and are aware that each such child should be treated as a specific case for whom an individual programme has to be designed. The implementation of this programme will then be the responsibility of a team led by the school counsellor.

1. Uvod

Kakovost je zelo ohlapen pojem (Winch, 1996) in njena definicija odvisna od tega, kdo jo definira. Sallis (1993) trdi, da je kakovost dinamična ideja, zato njeno definiranje ne pomaga veliko. V vzgoji in izobraževanju naj bi si prizadevali za pomoč posamezniku in skupinam ljudi na poti njihovega individualnega in skupnega razvoja in vsaka dejavnost, tudi znanstveno raziskovanje prispeva k povečanju človečnosti in izboljšanju učinkov (Mužič, 1994). V zvezi s tem govorimo o doseganju večje kakovosti v izobraževanju, v katero je vključena tudi skrb za razvijanje nadarjenih in talentiranih učencev.

Čeprav šola doživlja velik pritisk različnih segmentov družbe zaradi močne konkurence, ki vlada na svetovnem trgu znanja, pa bi vseeno morala v koncept

kakovostnega znanja integrirati tudi etični in kritični moment – vsakemu posamezniku je treba dati možnost, da lahko s svojim življenjem prispeva k boljši kakovosti svojega in sočlovekovega življenja, pri tem pa ima velik pomen socialnokritično znanje, kar je pri nadarjenih in talentiranih še posebno pomembno.

Kakovost se začne pri vsakem posamezniku in njegovem odnosu do izboljševanja, spreminjanja, analiziranja, refleksije in kritičnega ocenjevanja sebe in svojega dela.

Da je neka dejavnost šole kakovostna, bodo posamezni udeleženci menili tedaj, ko bodo v veliki meri zagotovljene njihove potrebe. Mnogokrat pa stvar ni tako preprosta, saj mnogi starši in učenci ne poznajo dovolj dobro poslanstva, ciljev in nalog šole, ki jih predpisujejo zakoni in drugi podzakonski akti. Enako velja tudi za poznavanje strokovnih ali znanstvenih spoznanj, povezanih z vzgojo in izobraževanjem, zato ni mogoče o potrebah sklepati le na osnovi mnenj staršev in učencev in tudi ne le na osnovi mnenj učiteljev, ampak je potrebno k ugotavljanju stanja pritegniti "vse" udeležene v problemu. Eno od teh področij je ravno delo z nadarjenimi učenci.

Sprejem novega koncepta za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci narekuje šoli izvedbo določenih nalog, pri čemer izhaja iz teoretskih in praktičnih izhodišč, oziroma iz znanstveno ugotovljenih potreb nadarjenih. Strokovna avtonomija šole in strokovnih delavcev je omejena z zakonskimi in konceptualnimi opredelitvami. Vsaka šola se v tem času (obvezna devetletka) nahaja na specifični točki razvoja v smeri uresničitve koncepta. Gre za vprašanje, kako se bodo zadovoljile potrebe nadarjenih otrok. Najprej pa je potrebno ugotoviti, kakšno je stanje (kaj vedo starši, učitelji, učenci, šolska strokovna služba), da se bo načrtovala pot do cilja. V empiričnem delu sem se ukvarjala z mnenjem, ki ga imajo učitelji o nadarjenih. Na tem področju je večina slovenskih šol šele v začetnih korakih, zato bi tu težko govorili o kakovosti (če je mišljena s tem skrb za nadarjene). Je pa ena od nalog šole, da na tem področju pridobi kakovost.

2. Nadarjenost

O nadarjenosti ni splošno sprejete definicije. Razlog je v tem, da nadarjeni niso homogena skupina, ampak se nadarjenost kaže v različnih oblikah in obsegih. Ena od najbolj znanih je pri nas definicija, ki pravi, da je *nadarjenost interakcija* nadpovprečne splošne intelektualne sposobnosti, visoke stopnje zavesti za izpolnjevanje nalog (motivacija) in visoke stopnje ustvarjalnosti.

Trenutno pa kroži po svetu preko dvesto različnih definicij nadarjenosti in množica izrazov, kot na primer nadarjen, talentiran, sposoben, izjemen, izstopajoč, radoveden, vztrajen pri delu, kritičen, pogosto mali upornik, originalen, senzibilen... Vendar velja, da predstavlja nadarjenost vsoto danih in pridobljenih dejavni-

kov, ki omogočajo nadpovprečno osebno in družbeno koristne stvaritve na enem ali večjih področjih. Takšno pojmovanje pa zapostavlja otroke, ki so manj uspešni pri reševanju testov, vendar se odlikujejo z drugimi talenti in osebnostnimi lastnostmi. *Nadarjeni ali talentirani otroci so tisti, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju.*

Med nadarjene sodijo tisti, ki so pokazali splošno intelektualno sposobnost ali izrazito nadarjenost za kakšnega od šolskih predmetov ali ustvarjalno mišljenje, imajo morda vodstvene sposobnosti ali pa nadpovprečne psihomotorične sposobnosti.

Za visoko splošno sposobnost, ki omogoča doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati, se v definiciji uporablja izraz "nadarjenost", za visoke specifične sposobnosti, ki vodijo do izjemnih dosežkov na posebnih področjih, pa se uporablja izraz "talentiranost". So pa opredeljeni kot učenci s posebnimi potrebami in poleg običajnih učnih programov potrebujejo tudi njim prilagojen pouk in dejavnosti, da bi lahko razvijali svoje sposobnosti.

Za pedagoške namene je zelo uporaben "trikrožni" model nadarjenosti, katerega avtor je ameriški psiholog J. Renzulli. Nadarjeni je tisti posameznik, ki učinkovito izkorišča tri komponente svoje osebnosti: inteligentnost, kreativnost in motivacijo. Nadarjenost se lahko manifestira v primeru, če aktivnost zahteva uporabo intelektualnih sposobnosti, kadar gre za odprte probleme z več možnimi rešitvami in kadar je posameznik močno zainteresiran za delo.

Tabela 1: Področja nadarjenosti in osebnostne lastnosti

Področje	Osebnostne lastnosti
miselno-spoznavno	divergentno in logično mišljenje, nenavadna domišljija, natančnost opazovanja, dober spomin, smisel za humor
učno-storilnostno	široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče, hitro branje, spretnost v eni od umetniških dejavnosti, motorična spretnost in vzdržljivost
socialno-čustveno	nekonformizem, močan občutek za pravičnost, neodvisnost in samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo, empatičnost
motivacija	visoke aspiracije in potreba po doseganju odličnosti, radovednost, raznoliki in močni interesi, vztrajnost pri reševanju, visoka storilnostna motivacija, uživanje v dosežkih

Z opazovanjem nadarjenih otrok so želeli psihologi ugotoviti, ali obstajajo neke tipične značilnosti nadarjenih otrok, po katerih bi lahko učitelji lažje prepoznavali

nadarjene učence. Nadarjeni učenci dejansko izkazujejo pri učenju in različnih ustvarjalnih aktivnosti nekatere lastnosti, ki jih pri ostalih ne opazimo. Vendar je to običajno samo pri tistih nadarjenih, ki so svoje potencialne razvijali, ki so imeli dovolj možnosti in so uspešni. Čim bolj dosledno se kažejo te lastnosti pri učencu, večja je verjetnost, da je nadarjen.

Imamo pa tudi učno neuspešne nadarjene učence in njihove značilnosti so lahko: nizka samopodoba, pomanjkanje samozaupanja, strah pred spraševanjem, nemotiviranost za šolo, nesposobnost sodelovanja s skupino, nereagirane na običajne spodbude, hiperaktivnost ali slaba pozornost, čustvena in socialna nezrelost.

Odkrivanje nadarjenih učencev je strokovno zahtevno opravilo. V postopku odkrivanja sodelujejo učitelji, šolska svetovalna služba, starši in po potrebi zunanji strokovnjaki. Vsak od njih lahko prispeva koristne informacije. Odkrivanje naj bi potekalo v treh stopnjah (evidentiranje, identifikacija, seznanitev in mnenje staršev).

Postopek odkrivanja pa ni enak v vseh triadah; v prvi se izvede samo prva in tretja stopnja postopka, v drugi in tretji pa še druga ali pa vse tri, če otrok še ni bil predhodno evidentiran.

Pri izdelavi posebnih programov za nadarjene je potrebno še posebej upoštevati naslednje pogoje (George, 1997):

- da izbrana metoda dovolj poudarja razvijanje višjih miselnih procesov in konceptov,
- da je metoda dovolj fleksibilna in odprta, da otroku omogoča lasten tempo razvoja,
- da zagotavlja učno okolje, ki daje otroku hkrati čustveno varnost in intelektualne odzive,
- da izbrana metoda ne bi otroka odtujila od vrstnikov ali škodljivo vplivala na nadaljnje učenje, ki bi lahko zaradi ponavljajočih vzorcev pripeljala do dolgočasje,
- da izbrana metoda daje prednost procesu po meri otroka.

Oblike dela z nadarjenimi pa so v osnovi lahko: akceleracija, ločevanje, obogatitev.

Najbolje je uvesti kombinacijo ukrepov.

Večino omenjenih oblik nekatere šole (tiste, ki že imajo devetletni program) že uporabljajo, v bodoče pa bo potrebno v obvezni devetletni osnovni šoli uvajati še druge možnosti glede na posebnosti posameznih šol. Predvsem je potrebno pridobiti za sodelovanje še starše in zunanje ustvarjalce ter učence spodbuditi k vključevanju v zunanje inštitucije, kjer lahko uveljavljajo svojo nadarjenost in talentiranost.

Včasih se zlahka da biti ogorčen nad nekaterimi stvarmi, ki potekajo v šoli, vendar nihče ne more reči, da hočejo učitelji načrtno prikrajšati nadarjene otroke. Od večine učiteljev ni bila zahtevana izšolanost v izobraževanju nadarjenih. Se pa

razmere izboljšujejo, saj se vedno bolj poudarja pomen izobraževanja nadarjenih. Vseeno pa pičli šolski proračuni pomenijo za učitelja večje delovno breme, pa tudi mnoge funkcije družine so se zaradi preobremenjenosti staršev prenesle na šole.

Tabela 2: Oblike dela z nadarjenimi v devetletki

Triada	Oblike dejavnosti	Izvajalci
Prva	Notranja diferenciacija: individualne zadolžitve, individualiziran pouk, posebne domače zadolžitve, dnevi dejavnosti, interesne dejavnosti, hitrejše napredovanje, dodaten pouk.	Učitelji, svetovalna služba, šolski in zunanji mentorji, glasbena šola, druge umetniške šole, knjižničar, vodstvo šole.
Druga	Notranja diferenciacija, fleksibilna diferenciacija, dodatni pouk, obogatitveni programi, raziskovalni tabori, športne in kulturne sekcije, programi za razvijanje socialnih spretnosti, kreativne delavnice, hitrejše napredovanje, osebno svetovanje.	Učitelji, svetovalna služba, šolski in zunanji mentorji, glasbena šola, druge umetniške šole, knjižničar, vodstvo šole, Zavod RS za zaposlovanje.
Tretja	Notranja diferenciacija, fleksibilna diferenciacija, dodatni pouk, vzporedni programi, delna zunanja diferenciacija, izbirni predmeti, seminarske naloge, raziskovalne naloge, športne in kulturne sekcije, raziskovalni tabori, priprava na tekmovanja, programi za osebni in socialni razvoj, hitrejše napredovanje, svetovanje.	Učitelji, svetovalna služba, šolski in zunanji mentorji, glasbena šola, druge umetniške šole, knjižničar, vodstvo šole, Zavod RS za zaposlovanje.

Učitelj, ki naj bi delal z nadarjenimi, naj bi bil ljubezniv in razumevajoč, potrpežljiv v obremenjujočih okoliščinah, demokratičen, sodelovalen, vsestransko razgledan. Imel naj bi smisel za humor, bil pošten in pravičen, miselno fleksibilen, zanimal naj bi se za ljudi, spreten pri poučevanju, uporabljal naj bi različne metode, oblike dele, se neprestano samoizobraževal, znal naj bi pohvaliti, spodbujal naj bi samostojnost, ustvarjalnost...

3. Metodologija

Opredelitev raziskovalnega problema

Cilj raziskave je pridobiti učiteljeva mnenja o nadarjenosti in ugotavljanje njihove skladnosti s konceptom odkrivanja in dela z nadarjenimi. V kopici novosti,

ki jih prinaša kurikularna prenova, je en del namenjen tudi temu področju, vendar se mu ni posvečalo prevelikih pozornosti, na to temo ni bilo organiziranih kakšnih modulov ali specifičnih seminarjev te teme se učitelji tudi skoraj niso dotaknili v času svojega šolanja. Seznanjanje in poznavanje tega področja bolj temelji na samoizobraževanju in zanima me, ali so učitelji pripravljeni na tako delo in če se njihova mnenja kaj razlikujejo glede na število delovnih let, stopnjo, na kateri poučujejo, velikostjo šole, na kateri poučujejo, zadovoljstvo z delom.

Metode, postopki, instrumenti

Uporabljena je bila neeksperimentalno kavzalna metoda. Instrument ankete je bil nestandardiziran anketni vprašalnik, ki je bil sestavljen tako, da je bilo nekaj vprašanj namenjeno pridobivanju splošnih podatkov o anketirancih (ta vprašanja niso oštevilčena, koristijo pa za nadaljnjo raziskavo), ostala pa so se nanašala na njihovo mnenje o nadarjenih. Tri vprašanja so bila odprtega tipa, enajst jih je bilo zaprtega tipa (dihotomna vprašanja), pri dveh vprašanjih pa so se lahko respondenti odločili za več odgovorov. Tak vprašalnik (predvsem vprašanja odprtega tipa) je bil sestavljen z namenom pridobivanja bolj subjektivnih odgovorov.

Obdelava podatkov

Uporabljena je bila: tehnika urejanja, izračunavanje srednje vrednosti, mere variance (standardni odklon), korelacije med variablami. Večina podatkov je bila obdelanih s pomočjo računalniškega programa SPSS, pridobljeni odgovori so interpretirani.

Opis vzorca

Anketo, ki je preverjala mnenja učiteljev o nadarjenih, je reševalo 68 učiteljev – 34 z razredne in 34 s predmetne stopnje. To so bili učitelji na osnovnih šolah v Domžalah in okolici. 27,9% anketiranih je zaposlenih na manjših šolah (do 400 učencev), 35,3% na srednje velikih (400-600 učencev) in 46,8% na velikih šolah (nad 600 učencev). 14,7% je tako imenovanih začetnikov (do 5 let delovne dobe), 42,6% jih je sredi delovne dobe (5 do 20 let), 42,6% pa ima za seboj že večji del delovne dobe (nad 20 let). 54,4% anketiranih ima višjo stopnjo izobrazbe, 44,1% visoko, en anketiranec ali 1,5% pa ni odgovoril na vprašanje. Med respondenti sta bila samo dva moška, zato spol pri obdelavi ni upoštevan.

4. Rezultati in interpretacija

Na vprašanje, ali imajo na šoli evidentiranega nadarjenega otroka, polovica anketiranih učiteljev odgovarja, da ga imajo. Preseneča, da kar tretjina učiteljev ne ve, če ga imajo. Menim, da sta za tak odgovor dve možni razlagi. Prva je, da je na šoli slabo obveščanje, druga pa, da anketiranci ne vedo, kaj pomeni postopek

evidentiranja. Ugotavljamo, da starost oz. delovna doba učiteljev ne vpliva na odgovore.

Učitelje smo tudi povprašali, kakšne lastnosti ima po njihovem mnenju nadarjeni učenec. Respondente so naštevati predvsem naslednje značilnosti: se znajde v novi situaciji, natančno opazuje, je radoveden, samostojen, zahteven, se dolgočasi, je vztrajen, vztrajen, ima dober spomin, posebne potrebe na čustvenem področju, je iznajdljiv, samosvoj, samostojen, samokritičen, delovno storilen, uspešen.

Največkrat so zapisali (28), da je nadarjen tisti, ki pokaže visoke dosežke na različnih ali samo na enem področju. Lahko bi rekla, da imajo anketiranci tudi razdelana pojma nadarjen in talentiran. Taka definicija je ena osnovnih in lahko bi rekla, da jo pozna skoraj polovica anketiranih. Veliko zapisov (11) je bilo tudi, da ta otrok s svojim znanjem izstopa iz povprečja, kar bi po pogovoru s anketiranci morda tudi spadalo v to skupino. Je pa tu 10 odgovorov učiteljev s predmetne stopnje, kar bi lahko pomenilo, da so na predmetni stopnji opazne večje razlike v splošnem znanju, kar je tudi pričakovano.

Podobna sta si tudi zapisa: *ima ustvarjalne*, kreativne, izvirne ideje (13 odgovorov) in *je inovativen* (8 odgovorov), kar je skupaj 21 odgovorov. Vseeno sem v tabeli ti dve vrsti zapisov ločeno prikazala, kajti po mojem mnenju je inovativnost posledica izvirnosti, ustvarjalnosti, pa še česa drugega (motivacija).

Omenjena je tudi motivacija (7 odgovorov) – s predmetne stopnje in predvidevam, da je v povprečju tam učence težje motivirati, da je v ospredju že notranja motivacija in na tem področju nadarjeni zagotovo izstopajo.

Tabela 3: Odgovori učiteljev glede na stopnjo poučevanja.

Odgovor	DA			NE		
	RS	PS	Skupaj	RS	PS	Skupaj
A. Nadarjen je tisti, ki izstopa na vseh področjih.	5 14,7%	7 20,6%	12 17,6%	29 85,3%	27 79,4%	56 82,4%
B. Nadarjenega otroka se lahko odkrije že zelo zgodaj.	31 91,2%	30 88,2%	61 89,7%	3 8,8%	4 11,8%	7 10,3%
C. Nadarjenost se lahko pridobi, priuči.	5 14,7%	3 8,8%	8 11,8%	29 85,3%	31 91,2%	60 88,2%
D. Nadarjeni učenec je pri načrtovanju raziskave boljši od drugih.	23 67,6%	26 76,5%	49 72,1%	11 32,4%	8 23,5%	19 27,9%
E. Nadarjene učence se najpogosteje odkrije pri vzgojnih predmetih.	15 44,1%	8 23,5%	23 33,8%	19 55,9%	26 76,5%	45 66,2%

Ostali zapisani odgovori so bili zastopani v manjšem številu, se pa vse nanašajo na osebnostne lastnosti. Med njimi sta omenjeni tudi ima posebne potrebe na čustvenem področju, se dolgočasi, kar pomeni, da so nadarjeni tudi taki, ki imajo težave. Seveda samo ti dve naštetni lastnosti še ne pomenita, da je nekdo nadarjen, ravno tako ne pomeni, da je nadarjen tisti, ki je samostojen, samosvoj, radoveden, vztrajen.

Zapisane definicije učiteljev pač niso bile strokovne, nobena pa tudi ni bila popolnoma napačna.

- A. Iz tabele je razvidno, da se je 56 anketirancev (82,4%) odločilo za odgovor ne, kar pomeni, da po njihovem mnenju nadarjeni lahko pozitivno izstopa samo na enem ali več področjih, kar se tudi sklada z nekaterimi splošnimi definicijami, predvsem če gre za talentiranega učenca. Le 12 učiteljev (17,6%) je zapisalo, da mora nadarjeni izstopati na vseh področjih, kar je zelo zahtevna predpostavka ali pa morda ta skupina učiteljev ni dovolj seznanjena s "problematiko" nadarjenih. Iz tabele je razvidno, da ni bistvene razlike med odgovori učiteljev razredne in predmetne stopnje.
- B. Tudi pri tem odgovoru se rezultati predmetne in razredne stopnje niso razlikovali. Večina (89,7%) ali 31 učiteljev razredne stopnje in 30 učiteljev predmetne stopnje se je strinjalo, da se nadarjenega otroka lahko odkrije že zelo zgodaj (v predšolskem obdobju ali prvi triadi). Ta verjetnost je seveda velika, če je ta otrok v skupini z enako starimi in tu se preko primerjave lahko ugotovijo razlike. Za skupino (10,3%), ki je odgovorila, da ne, pa lahko predvidevam dva ali tri vzroke. Možno je, da so mislili na nadarjenega, ki ima težave (pa se misli o njem, da je "slabši" od povprečja), da ta nadarjeni živi v neprimernem okolju in nima dovolj "izzivov", da bi se izkazal. Morda pa so predvidevali, da se v zgodnjem obdobju tega še ne da ugotoviti, ker je recimo normalno, če otroci shodijo nekje od 8-15 mesecev in ni pravilo, da je tisti, ki prej shodi, kasneje tudi bolj uspešen, spreten.
- C. Vprašanje je bilo za nekatere morda zavajajoče, vendar se glagola pridobi in priuči nanašata na razvijanje spretnosti, manj pa na sposobnosti. Neke sposobnosti, ki ti ni priložena (podedovana) in je predpogoj za razvijanje (spodbudno okolje, lastna aktivnost) se ne da pridobiti, priučiti. Nadarjenost se lahko samo razvija. Rekla bi, da je 11,8% učiteljev na to vprašanje odgovorilo napačno. Morda zaradi slabega branja, nepoglobljanja ali pa zaradi nevedenja. Glavnina (88,2%) je odgovorila pravilno, stopnja, na kateri anketiranci poučujejo, ni vplivala na odgovarjanje.
- D. S to trditvijo se strinja 72,1% anketirancev (23 učiteljev razredne in 26 učiteljev predmetne stopnje). Načrtovanje raziskave zahteva doseganje višjih taksonomskih stopenj znanja in najbrž se predvideva, da so nadarjeni učenci na tem področju boljši od večine. Učitelji, ki so se opredelili, da nadarjeni na tem področju ni boljši, so imeli morda v mislih nadarjenega na kakem drugem področju ali talentiranega. Tako je odgovorilo 27,9% anketirancev (11 z razredne in 8 s predmetne stopnje).

E. Iz tabele je razvidno, da se s tem ne strinja 66,8% anketiranih. Med njimi je več učiteljev predmetne stopnje. Menijo, da se nadarjenega odkrije na drugih področjih. Možno pa je, da imajo razdelana pojma in so pri tem vprašanju izvzeli talentiranega učenca. Za tiste, ki so odgovorili, da se nadarjenega lažje odkrije pri vzgojnih predmetih (33,8%), pa lahko predvidevam, da so k tej skupini šteli tudi talentiranega.

Na vprašanje, v čem se nadarjen otrok loči od visoko inteligentnega, je večina respondentov (43) odgovorila, da je to ustvarjalnost, sledijo visoka stopnja motivacije, socialne in čustvene zrelosti.

Učitelje smo tudi povprašali, kdo naj poskrbi za razvoj nadarjenega otroka. Med odgovori učiteljev razredne in predmetne stopnje ni bilo razlik, v celoti se jih je največ opredelilo, da je za pomoč nadarjenim potrebno delo šolske svetovalne službe, učiteljev in staršev. Osem se jih je omejilo samo na timsko delo šole, kar pet pa jih je izpostavilo, da mora imeti vodilno vlogo (kot koordinator) šolski svetovallec. Dvanajst anketirancev je zapisalo, da je skrb za nadarjene družbena zadeva, v katero so vključeni starši, šola (svetovalna služba, učitelji, vodstvo) in zunanji sodelavci. Nekaj učiteljev meni, da bi za to nujno potrebovali dodaten fond ur.

5. Sklep

Z obveznim programom devetletne osnovne šole se šola obvezuje, da obravnava nadarjene kot učence s posebnimi potrebami in da delo organizira tako, da bodo nadarjeni oziroma talentirani lahko uspešno razvijali svoje sposobnosti. Vendar v samem konceptu o odkrivanju in delu z nadarjenimi ni natančno razloženo, kdo je nadarjen in kdo talentiran in kako se naj razvijajo. Našteto je mnogo možnosti, najbrž iz vzroka, da so nadarjeni vseeno heterogena skupina.

Naša raziskava je pokazala, da večina anketirancev srednje dobro pozna literaturo in Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi. Zapisali so, da je nadarjen otrok tisti, ki pokaže visoke dosežke na enem ali več področjih, kar pomeni, da vedo, kaj je nadarjen in kaj talentiran otrok. Strinjajo se, da se nadarjenega lahko odkrije že zelo zgodaj, da pa se nadarjenosti ne more pridobiti ali priučiti, marveč se lahko samo razvija. Največ učiteljev meni, da se nadarjen otrok loči od visoko inteligentnega po ustvarjalnosti in da se nadarjenih ne odkrije najpogosteje pri vzgojnih predmetih. Večina meni, da naj se nadarjenega ocenjuje po enakih kriterijih kot sovrstnike, čeprav je na mnogih področjih že zaradi dedne dispozicije v prednosti pred večino. Tak primer je načrtovanje raziskave, kjer so nadarjeni najpogosteje bolj uspešni od večine.

Za razvoj nadarjenega ali talentiranega naj poskrbi celotna družba, kot vodilnega koordinatorja v delovnem timu (učitelji, starši, zunanji sodelavci) pa omenjajo šolskega svetovalnega delavca. Delo tima pa je odvisno tudi od pogojev, ki jih lahko

zagotavljajo šolski vodstveni kadri in pristojna ministrstva, ki lahko odobrijo dodatne ure ali drugačna sredstva za delo z nadarjenimi in talentiranimi, saj spadajo med učence s posebnimi potrebami.

Mnenja učiteljev predmetne in razredne stopnje o obravnavani temi so enaka, vsi so enako poučeni, njihova mnenja se skladajo s konceptom, zavedajo pa se, da bo na tem področju potrebno še veliko delati. Če pa bi pogledala vse korelacijske koeficiente, bi lahko rekla, da o problematiki nadarjenih največ vedo učitelji, ki imajo več let delovne dobe in so pred kratkim študirali ali študirajo.

Tudi učitelji, ki poučujejo na manjših šolah, imajo boljši vpogled v delo na celotni šoli in poznajo posamezne učence in njihove značilnosti. Zanimivo pa je, da zadovoljstvo z delom ni vplivalo na mnenja učiteljev. Prav tako smo opazili, da imajo učitelji z manj prakse višje zahteve do nadarjenih, učitelji z več prakse pa so v dvomih o svojem znanju s tega področja.

LITERATURA

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ljubljana, 1995.
2. Bezič, T. et al.: Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1998.
3. Blažič, M. (ur.): Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1994.
4. Blažič, M.(ur): Nadarjeni med teorijo in prakso, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 2001.
5. Borg, W.R., Gall, M.D.: Educational Research, Longman, London, 1989.
6. Galbraith, J.: Vodič za nadarjene, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1992.
7. Gardner, H.: Razsežnosti uma, Teorija o več inteligencah, Tangram, Ljubljana, 1995.
8. George, D.: Nadarjen otrok kot izziv, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1997.
9. Izhodišča kurikularne prenovе v Sloveniji, Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana, 1996.
10. Marentič, B., Magajna, L., Peklaj, C.: Izziv raznolikosti, Educa, Nova Gorica, 1995.
11. Nagel, V.: Spodbujanje in odkrivanje nadarjenih otrok, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1987.
12. Renzulli, J. S.: The National Research Center on Gifted, Gifted Child Quarterly, št. 35, 1991, str. 73-80.
13. Strmčnik, F.: Osrednje teoretične teme, Didaktika, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana, 2001.

Marja Gerbec (1963), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Trzin in študentka podiplomskega študija na študijski smeri poučevanje na razredni stopnji.

Naslov: Šolska ulica 1, 1230 Domžale, SLO

E-mail: marid.gerbec@guest.arnes.si

Načrtovanje športno-vzgojnega procesa kot kazalec kakovosti športne vzgoje v prvi triadi

Strokovni članek

UDK 373.3:372.879.6

DESKRIPTORJI: kakovost športne vzgoje, načrtovanje procesa športne vzgoje, razredni učitelj

POVZETEK – Kakovost športne vzgoje lahko preverjamo z različnimi kazalci. Eden ključnih nosilcev kakovosti športne vzgoje je učitelj, ki ta proces vodi. Kakovostna izvedba športne vzgoje pa je v veliki meri odvisna od načrtovanja. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kako razredni učitelji načrtujejo športno-vzgojni proces ter ali med njimi obstajajo statistično značilne razlike.

V vzorec smo zajeli 134 razrednih učiteljic, ki so poučevale na šolah prvega kroga devetletke. Za potrebe raziskave je bil izdelan vprašalnik, ki ga bo moč uporabljati tudi za potrebe samoevalvacije. Rezultati so pokazali, da je področje načrtovanja športne vzgoje pri razrednih učiteljicah slabo. Med različnimi skupinami učiteljic statistično značilnih razlik (razen posameznih spremenljivk) nismo našli.

1. Uvod

Kakovost je danes obravnavana kot civilizacijska vrednota (Medveš, 2001) in kot taka je postala nujno potrebna in pomembna tudi v vzgojno – izobraževalnem procesu.

Med pristopi pri opredeljevanju kakovosti storitev (kamor spada tudi vzgoja in izobraževanje) je najbolj ustrezen integrativen pristop (Klaus, 1985), ki enači kakovost z vrednostjo storitev. Vrednost storitev je v tej zvezi odjemalčeva (uporabnikova) celovita ocena tega, kar je dobil, za tisto, kar je dal. Po tem konceptu (koncept celovite kakovosti), so storitve dobre takrat (šola je kakovostna takrat, športna vzgoja je kakovostna takrat), ko zadovoljijo zahteve odjemalcev ob sočasno zadovoljni organizaciji – ponudniku in ko prispevajo k dohodku te organizacije. V šolskem prostoru se zadovoljitev zahtev odjemalcev kaže kot zadovoljstvo učencev,

Professional paper

UDC 373.3:372.879.6

DESCRIPTORS: quality of physical education, planning physical education, elementary school teacher

ABSTRACT – There are different ways of assessing the quality of physical education. One of the key supporters of quality of physical education is undoubtedly the teacher. But the quality of physical education also depends on preparation. Our research tried to find out how teachers prepare the lessons of physical education and whether there are any statistically important differences between different groups of teachers.

There were 134 elementary school teachers in our sample. For the research we prepared a questionnaire, appropriate also for self-evaluation (in the area of physical education). The results show that planning physical education in first three grades of primary school is not done satisfactorily. We did not find any statistically relevant differences between the groups of teachers.

zadovoljstvo staršev ter zadovoljitev pričakovanj družbe, ob hkratnem dobrem počutju učiteljev oziroma vseh zaposlenih v šoli. Doseganje zadovoljstva uporabnika storitev pri športno-vzgojnem procesu (v našem primeru najprej učencev, posredno pa tudi staršev in širše družbe) je mogoče le preko ustreznega načrtovanja športno-vzgojnega procesa. Načrtovanje športno-vzgojnega procesa je nujno potrebno, da preprečimo stihijsko delo, da otrokom zagotovimo varno in pravilno športno vzgojo in zagotovimo doseganje v uradnih dokumentih postavljenih ciljev. Učitelji bi pri načrtovanju športno-vzgojnega procesa morali upoštevati:

- da je vsak posameznik enkratni,
- da naj bo uspešen vsak otrok,
- da je potrebno delo diferencirati ob upoštevanju otrokove individualnosti,
- da je potrebno posebno skrb nameniti nadarjenim otrokom kot tudi otrokom z motnjami v razvoju (Kovač, Strel, 2003).

Učitelj mora za korektno načrtovanje športno-vzgojnega procesa poznati sodobne tehnike načrtovanja, poznati mora cilje učnega načrta, predznanje učencev, kakšne so njihove gibalne in funkcionalne sposobnosti, poznati mora posebnosti otrok, prav tako pa mora biti seznanjen s cilji, ki so bili doseženi v prejšnjih letih (Kovač, Strel, 2003).

Glede na cilje in naloge, ki izhajajo iz prenove osnovnega šolanja, so pred učitelja postavljene zahtevne in odgovorne naloge. Učitelj naj bi bil torej profesionalen, profesionalnost pa Hojl (1993, v: Intihar 1998) opredeljuje kot kakovost strokovnih znanj, spretnosti in vrednot, vsebovanih v profesionalni praksi.

Nov učni načrt za športno vzgojo (Kovač, Novak, 2001) izhaja iz potreb učenca in ne več v prvi vrsti iz vsebine. Poudarjeno je prepletanje psihomotoričnega, kognitivnega in afektivnega razvoja. Pri izboru ciljev in vsebine se je izhajalo iz racionalnih analiz učenčevih potreb (Cankar, 1996). Te programe pa je potrebno otroku ponuditi in jih tudi ustrezno izvajati. Sposobnosti in znanje učiteljev, ne le s področja teorije športa in didaktike športne vzgoje, pač pa tudi s področja opazovanja in spoznavanja otrok, prilagajanja razvojnim potrebam, kvalitetnem integriranju vsebin v spoznavnem procesu so tisto, kar mora vplivati na spremembe v šolah (Pišot, 1999) in je predpogoj za kakovostno šolo oziroma kakovostno vzgojno – izobraževalno delo.

Nedvomno je vloga učitelja pri kakovostnem procesu športne vzgoje tako velika, da je potrebno učitelja, ki ta proces vodi, podrobneje vzeti pod drobnogled in analizirati njegov način dela. To lahko storimo s pomočjo različnih kazalcev opredeljevanja kakovosti, ki vsak na svoj način opredeljuje učiteljevo delo. Kazalci so večinoma namenjeni samoevalvaciji, če pa želimo doseči premike v kakovosti načrtovanja in izvajanja športno-vzgojnega procesa, verjetno le samoevalvacija ni dovolj, saj na ta način ne spoznamo celotne problematike procesa športne vzgoje,

pač pa je potrebna (vsaj na začetku) tudi zunanja evalvacija, ki naj bi dala sliko dogajanja v šoli, predvsem na področju športne vzgoje v prvem triletju

Zato smo s pomočjo izbranih kazalcev kakovosti želeli preveriti kakovost dela razrednih učiteljev na področju načrtovanja športne vzgoje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju devetletne osnovne šole, saj do sedaj to področje pri nas še ni bilo raziskano. Hkrati smo želeli tudi ugotoviti, ali med različnimi skupinami učiteljc obstajajo statistično značilne razlike na področju načrtovanja športne vzgoje. Pričujoči članek tako predstavlja enega od začetkov kompleksnega obravnavanja kakovosti športne vzgoje v prvih razredih osnovne šole.

2. Metode dela

2.1 Vzorec

Izbor merjencev za raziskavo je temeljil na pogoju, da je bila šola v prvem krogu uvrščena v izvajanje devetletnega programa osnovne šole in da smo na šoli dobili soglasje za izvedbo raziskave. Takih šol je bilo 30, od tega 5 podružničnih šol. V vzorec učiteljev je bilo vključenih 134 razrednih učiteljic, ki so poučevale v prvem triletju devetletne osnovne šole in so vodile tudi športno vzgojo. Ker smo predvidevali, da je moških učiteljev premalo, da bi lahko tvorili samostojno skupino, jih v raziskavo nismo zajeli, četudi so poučevali v prvem triletju. Enako velja tudi za športne pedagoge.

2.2 Opis instrumentarija

Za potrebe raziskave je bil izdelan vprašalnik za ugotavljanje kakovosti na področju športne vzgoje v prvi triadi – področje učitelji, podpodročje načrtovanje pouka (Štemberger, 2003). Vprašalnik je nastal po modelu vprašalnikov, skonstruiranih za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju (Modro oko, 2001). Vprašanja v vprašalniku so zaprtega tipa, anketiranci pa so odgovarjali na 4-stopenjski lestvici Likertovega tipa (možnost nevtralnega odgovora je bila vnaprej izločena). Vprašalnik za učitelje – področje učitelji, podpodročje načrtovanje sestavlja 29 spremenljivk, ki zajemajo naslednja področja:

- podatki o učitelju,
- načrtovanje pouka športne vzgoje.

Zanesljivost vprašalnika smo izračunali s pomočjo Cronbach Alpha koeficienta in znaša 0,9185.

2.3 Metode obdelave podatkov

Podatke smo obdelali z metodami osnovne statistike, in sicer:

- za ugotavljanje značilnosti vzorca smo poleg števila odgovorov izračunali še odstotkovno vrednost,
- za računanje zanesljivosti uporabljenega vprašalnika smo uporabili Cronbach Alpha koeficient zanesljivosti,
- za analizo odgovorov sklopa načrtovanje procesa športne vzgoje smo uporabili metode osnovne statistike, in sicer smo poleg števila odgovorov (ni prikazano v tabelah) izračunali še pogostost pojavljanja posameznega odgovora v odstotkih,
- za ugotavljanje razlik med posameznimi skupinami merjencev smo uporabili Pearsonov χ^2 koeficient (kot statistično značilno smo upoštevali vrednost $p=0,05$ ali manj).

3. Rezultati in interpretacija

3.1 Analiza odgovorov sklopa načrtovanje procesa športne vzgoje

Učiteljice pri pripravah na ure športne vzgoje največ uporabljajo učni načrt za športno vzgojo ter cilje šolske športne vzgoje. Pogosto si pri posameznih pripravah pomagajo tudi s strokovno literaturo, priročniki za učitelje ter časopisjem in revijami ter literaturo, priporočeno na fakulteti kot tudi na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja.

Vprašanje 1: Iz katerih virov črpate informacije pri pripravah na ure športne vzgoje?

Odgovori	Vedno %	Pogosto %	Redko %	Nikoli %
Iz učnega načrta	63,0	34,6	2,4	0,0
Iz ciljev šolske športne vzgoje	62,5	29,7	4,7	3,1
Iz prejšnjih priprav	0,0	26,0	56,1	17,9
Iz strokovne literature	4,0	61,1	33,3	1,6
Iz priročnikov za učitelje	5,6	70,4	16,8	7,2
Iz časopisov, revij, TV programa	0,0	12,1	68,5	19,4
Iz literature, priporočene na fakulteti	4,0	53,2	34,9	7,9
Pomagam si z videoposnetki	0,0	0,8	53,6	45,6
Pomagam si z internetom	0,0	3,9	33,9	62,2
Iz letne priprave	49,6	42,5	7,9	0,0
Iz zapiskov strokovnih spopolnjevanj	11,2	60,0	23,2	5,6

Vprašanje 2: S čim si pomagate pri izdelavi letne učne priprave za športno vzgojo?

Odgovori	Vedno %	Pogosto %	Redko %	Nikoli %
Z učnim načrtom	89,0	11,0	0,0	0,0
S cilji šolske športne vzgoje	80,0	15,2	3,2	1,6
Z rezultati testiranja za Š-V karton	2,4	21,6	41,6	34,4
Z opisnimi ocenami prejšnjega leta	1,6	15,3	33,9	49,2

Vprašanje 3: Ali v pripravah na ure športne vzgoje upoštevate:

Odgovori	Vedno %	Pogosto %	Redko %	Nikoli %
Razlike v sposobnostih učencev	45,3	50,8	3,1	0,8
Razlike v znanju in izkušnjah učencev	36,7	57,8	4,7	0,8
Razlike v interesih učencev	5,5	68,0	25,8	0,8
Nadarjene učence	22,8	67,7	9,4	0,0

Vprašanje 4: S kom sodelujete pri izdelavi letne priprave za športno vzgojo?

Odgovori	Vedno %	Pogosto %	Redko %	Nikoli %
Z razrednim učiteljem	75,0	16,4	6,3	2,3
S športnim pedagogom	0,0	30,6	47,6	21,8
Delam sama	9,7	20,2	25,8	44,4

Vprašanje 5: S kom sodelujete pri pisanju priprav za ure športne vzgoje?

Odgovori	Vedno %	Pogosto %	Redko %	Nikoli %
Z razrednim učiteljem	43,2	23,2	25,6	8,0
S športnim pedagogom	0,8	8,8	47,2	43,2
Delam sama	33,9	21,3	21,3	23,6

Vendar pa lahko v dobljene rezultate dvomimo, saj rezultati raziskave (Štemberger, 2003), v katero so bile vključene iste učiteljice, kažejo, da se učitelji stalnega strokovnega spopolnjevanja s področja športne vzgoje le redko udeležujejo. Prav tako rezultati iste raziskave kažejo, da učiteljice strokovne revije s področja športne vzgoje berejo redko ali celo nikoli. Pri načrtovanju pa učiteljice redko ali celo nikoli ne uporabljajo sodobne tehnologije – interneta in videozapisov, čeprav sta oba

medija nosilca najnovejših informacij s področja športne vzgoje; tudi takšnih, ki so neposredno uporabni pri delu z najmlajšimi na športno-vzgojnem področju.

Priprava na posamezno uro je zadnji segment pri načrtovanju športno-vzgojnega procesa. V pisni pripravi učitelj določi značilnosti ure, cilje, vsebine, s katerimi bo uresničeval zastavljene cilje, dejavnosti (naloge), ki učence vodijo k zastavljenim ciljem, naredi načrt didaktične izvedbe pouka, opredeli organizacijo, obremenitve učencev, pripomočke in izobraževalno tehnologijo (Kovač, Strel, 2004). Zato bi pričakovali manj uporabe učnega načrta in ciljev šolske športne vzgoje (publikacija) ter več uporabe drugih virov.

Proces športne vzgoje od zgodnjega otroštva naprej naj bi z izbranimi cilji, vsebinami in pristopom ter didaktiko ponujal optimalen razvoj gibalnih sposobnosti in usvajanje znanj ter omogočal kakovostno socialno interakcijo in pridobivanje navad za zdravo življenje. Za doseg tega cilja je potrebna strokovno utemeljena in programirana, načrtovana in vodena športna vzgoja, ki bo omogočala vpliv na celoten psihosomatski status otroka. Zato je kakovostno načrtovanje zelo pomembno za uspešno izvedbo športno-vzgojnega procesa, v kakovostno načrtovanje pa sodi tudi upoštevanje osebnosti otrok, ki jih poučujemo (Pišot, Štemberger, 2002).

Pri izdelavi letne učne priprave za športno vzgojo bi tako moral učitelj nujno upoštevati tudi posebnosti učencev, njihove gibalne in funkcionalne sposobnosti ter znanje, ki ga že imajo. Ker rezultati kažejo, da učiteljice pri načrtovanju večinoma ne uporabljajo rezultatov testiranja za športno-vzgojni karton, prav tako pa tudi ne opisnih ocen, lahko trdimo, da se pri načrtovanju posebnosti učencev ne upošteva. Predvidevamo lahko celo, da pri načrtovanju učiteljice ne upoštevajo, kaj učenci že znajo (ali česa ne znajo), pač pa načrtujejo stihijsko, oziroma letno učno pripravo prenašajo iz leta v leto, ne da bi jo prilagajale učencem.

Prav tako se pojavlja vprašanje, kako lahko učiteljice upoštevajo različnost otrok pri športni vzgoji, če pri samem načrtovanju ne upoštevajo podatkov o učencih.

Predvidevamo lahko, da so učiteljice vsaj na nekatera vprašanja odgovarjale skladno s pričakovanji anketarjev, oziroma skladno s tem, kar vedo, da je pravilno. Ker je vprašalnik v prvi vrsti namenjen samoevalvaciji, na to nismo mogli vplivati. Se pa ob tem pojavi vprašanje, ali so naši učitelji dovolj usposobljeni in dovolj samokritični, da lahko svoje delo korektno samoevalvirajo.

Vprašanje je tudi, ali imajo sploh dovolj znanja s področja načrtovanja, da vedo, kako pravilno načrtovati. Zelo pomemben pa je tudi njihov odnos do športne vzgoje in pomen, ki ga športni vzgoji učiteljice pripisujejo, saj oboje vpliva tudi na to, kako (če sploh) bo športna vzgoja izvajana. In nenazadnje bi kazalo preveriti tudi, kako vodstvo šole preverja kakovost športne vzgoje v nižjih razredih.

Devetletna osnovna šola prinaša s seboj kot novost tudi timsko delo, in sicer v prvem razredu sodelovanje dveh učiteljev ali učitelja in vzgojitelja (pri delu ur), v učnem načrtu za športno vzgojo (Kovač, Novak, 2001) pa je kot priporočilo

zapisano, naj bi pri urah športne vzgoje zaradi spoštovanja normativov, varnosti ter možnosti individualizacije sodelovala razredni učitelj in športni pedagog. Nekako pričakovani so rezultati, prikazani v tabeli 8, saj letne učne priprave nastajajo v posameznih aktivih. Ob tem pa se pojavlja (upravičena) bojazen, da se pri tem ne upošteva posebnosti posameznih oddelkov in učencev znotraj njih, pač pa se za vse oddelke enega razreda izdelava ena (enaka) letna učna priprava za športno vzgojo (po možnosti ob neupoštevanju že pridobljenega znanja učencev ter razlik med njimi).

Zaskrbljujoči so rezultati sodelovanja razrednih učiteljev in športnih pedagogov pri procesu načrtovanja. Samo na eni od šol, zajetih v vzorec, športno vzgojo poučuje športni pedagog. Na vseh ostalih šolah jo poučujejo razredne učiteljice same, oziroma skupaj z vzgojiteljico, s športnim pedagogom pa ne. Kljub temu, da športne vzgoje na šolah, zajetih v vzorec ne poučuje športni pedagog, bi morali preseči meje delovanja znotraj svoje stroke in za enakovredne priznati tudi posameznike drugih strok. Pri tem bi morali korak naprej narediti tako razredni učitelji kot športni pedagogi in zaradi otrok, ki jih poučujejo, narediti športno vzgojo čim bolj kakovostno. Kakovostna športna vzgoja pa se začne tudi s kakovostnim načrtovanjem, kjer bi morala, vsaj v nekaterih segmentih, športni pedagog in razredni učitelj sodelovati.

3.2 Razlike med učiteljicami

V nadaljevanju smo analizirali razlike med učiteljicami glede na njihovo izobrazbo, starost, delovno dobo in naziv, ki ga imajo. V tabelah 10 do 14 so prikazane vrednosti Pearsonovega χ^2 koeficienta, s pomočjo katerega smo ugotavljali razlike med učiteljicami. Odebeljeni rezultati v tabelah kažejo, pri katerih spremenljivkah med učiteljicami prihaja do statistično značilnih razlik (upoštevali smo vrednost 0,050 ali manj).

Na podlagi dobljenih rezultatov vidimo, da razlik med učiteljicami skorajda ni. V sklopu *izobrazba* (ugotavljanje razlik med učiteljicami z različno stopnjo izobrazbe) najdemo razlike le pri spremenljivki *upoštevanje razlik v znanju in izkušnjah učencev*, in sicer zaradi učiteljic, ki imajo višjo izobrazbo pedagoške smeri, saj le-te razlike v znanju in izkušnjah učencev najpogosteje upoštevajo. Zakaj prihaja do razlik samo v omenjeni spremenljivki, ne znamo pojasniti, domnevamo pa lahko, da gre verjetno za prepletanje znanja, ki so ga učiteljice pridobile med šolanjem, delovno dobo, ki je verjetno daljša kot pri učiteljicah z visoko izobrazbo pedagoške smeri, in hkrati zato, ker so verjetno nekje med obdobjem izkušenosti (t.i. mastery stage), ko se zna učitelj že organizirati, pridobi nekaj rutine (v pozitivnem smislu), in obdobjem ponovne dovzetnosti za vplivanje, ki se pojavi nekje na polovici delovne dobe, učitelji pa postanejo zopet dovzetni za novosti.

Vprašanje 6: Iz katerih virov črpate informacije pri pripravah na ure športne vzgoje?

Odgovori	Izobrazba	Starost	Delovna doba	Naziv
Iz učnega načrta	0,211	0,837	0,879	0,531
Iz ciljev šolske športne vzgoje	0,610	0,258	0,039	0,091
Iz prejšnjih priprav	0,630	0,281	0,355	0,630
Iz strokovne literature	0,149	0,122	0,598	0,142
Iz priročnikov za učitelje	0,589	0,690	0,637	0,176
Iz časopisov, revij, TV programa	0,267	0,375	0,457	0,285
Iz literature, priporočene na fakulteti	0,906	0,688	0,884	0,608
Pomagam si z videoposnetki	0,692	0,432	0,575	0,391
Pomagam si z internetom	0,595	0,777	0,863	0,960
Iz letne priprave	0,319	0,620	0,714	0,805
Iz zapiskov strokovnih spopolnjevanj	0,338	0,174	0,011	0,045

Vprašanje 7: S čim si pomagata pri izdelavi letne učne priprave za športno vzgojo?

Odgovori	Izobrazba	Starost	Delovna doba	Naziv
Z učnim načrtom	0,822	0,363	0,903	0,983
S cilji šolske športne vzgoje	0,430	0,254	0,131	0,143
Z rezultati testiranj za S-V karton	0,438	0,603	0,877	0,533
Z opisnimi ocenami prejšnjega leta	0,679	0,896	0,587	0,337

Vprašanje 8: S kom sodelujete pri izdelavi letne priprave za športno vzgojo?

Odgovori	Izobrazba	Starost	Delovna doba	Naziv
Z razrednim učiteljem	0,501	0,521	0,792	0,935
S športnim pedagogom	0,117	0,127	0,133	0,409
Delam sama	0,261	0,491	0,946	0,907

Vprašanje 9: S kom sodelujete pri pisanju priprav za ure športne vzgoje?

Odgovori	Izobrazba	Starost	Delovna doba	Naziv
Z razrednim učiteljem	0,410	0,433	0,851	0,323
S športnim pedagogom	0,066	0,326	0,552	0,560
Delam sama	0,056	0,396	0,273	0,729

Vprašanje 10: Ali v pripravah na ure športne vzgoje upoštevate:

Odgovori	Izobrazba	Starost	Delovna doba	Naziv
Razlike v sposobnostih učencev	0,264	0,693	0,954	0,637
Razlike v znanju in izkušnjah učencev	0,001	0,089	0,406	0,181
Razlike v interesih učencev	0,597	0,744	0,340	0,824
Nadarjene učence	0,167	0,008	0,807	0,846

V sklopu *starost* (ugotavljanje razlik med različno starimi učiteljicami) se razlike pojavljajo samo pri spremenljivki *upoštevanje nadarjenih učencev* pri načrtovanju, in sicer zaradi učiteljic, starih od 31 do 40 let, kar tudi sovпада s prejšnjo razlago. Ker pa se razlike kažejo v samo eni spremenljivki, ne moremo podati zanesljive razlage, zakaj je do tega prišlo.

V sklopu *delovna doba* (ugotavljanje razlik med učiteljicami glede na delovno dobo) se razlike kažejo pri spremenljivki uporaba *ciljev šolske športne vzgoje pri načrtovanju*, in sicer zaradi učiteljic, ki imajo od 5 do 15 oziroma 16 do 25 let delovne dobe, ki ta vir najpogosteje uporabljajo. Razlike se kažejo tudi pri spremenljivki *uporaba virov, posredovanih na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja pri načrtovanju*, in sicer zaradi učiteljic, ki imajo od 16 do 25 let delovne dobe. Obe spremenljivki sta medsebojno povezani, saj se cilji šolske športne vzgoje na stalnih strokovnih spopolnjenjih, ki potekajo na Pedagoški fakulteti Ljubljana, zelo pogosto predstavljajo, učiteljice pa se po raziskavi Štembergerjeve (2003) najpogosteje udeležujejo prav teh seminarjev (s področja športne vzgoje).

Podobno se razlike kažejo v sklopu *naziv* (ugotavljanje razlik med učiteljicami glede na naziv, ki ga imajo), in sicer pri spremenljivki *uporaba virov, posredovanih na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja pri načrtovanju*, in sicer zaradi učiteljic, ki imajo naziv mentorice.

Edina logična razlaga dobljenih rezultatov je možna le v sklopu *delovna doba* učiteljic, za vsa ostala področja, kjer smo skušali najti razlike med učiteljicami, pa razlage ne poznamo.

Še enkrat se je pokazalo, da kakršnekoli spremembe (tudi, če prinašajo izboljšave) v šoli terjajo svoj čas. Predvidevamo lahko, da mlade učiteljice, ki prihajajo na novo delovno mesto, zaradi različnih vzrokov kmalu prično delati po vzorcu učiteljic, ki imajo že nekaj let izkušenj. Znanje, pridobljeno na fakulteti, sicer vpletajo v svoje delo, z novimi idejami in svežimi znanji (še posebej, če zahtevajo spremembe v mišljenju in delovanju večine) pa težko prodrejo, zato se kmalu prilagodijo, svoje delo racionalizirajo in delajo enako kot večina.

Če skušamo prenesti splošno ugotovitev na v tem prispevku obravnavano področje, to pomeni, da načrtujejo skupaj z ostalimi učiteljicami v aktivu posameznega razreda, rezultati takšnega načrtovanja pa so, po dobljenih rezultatih sodeč,

lahko tudi zelo slabi in se odražajo v nekakovostno vodenem procesu športne vzgoje, kar ima (lahko) negativne posledice predvsem za otroke (njihov zdrav razvoj, pridobivanje znanj, pridobivanje ustreznih, trajnih navad aktivnega preživljanja prostega časa).

4. Zaključek

Z raziskavo smo skušali analizirati načrtovanje športno-vzgojnega procesa v prvi triadi devetletne osnovne šole. Dobljeni rezultati kažejo slabo stanje na področju načrtovanja športne vzgoje, kar se kratkoročno odraža v nekakovostnem procesu športne vzgoje, dolgoročno pa v kvaliteti življenja vsakega posameznika. Nekateri dobljeni rezultati so sicer pozitivni (npr. uporaba različnih virov pri pripravah na posamezne ure športne vzgoje), večina rezultatov pa kaže na vrsto pomanjkljivosti, ki jih bo potrebno odpraviti.

Razredne učitelje je potrebno še bolj usposobiti za načrtovanje športno-vzgojnega procesa (tako v času dodiplomskega študija, kot tudi skozi seminarje stalnega strokovnega spopolnjevanja). Prav tako bi morala vodstva šol več pozornosti nameniti tudi športni vzgoji v nižjih razredih osnovne šole (v razredih, kjer športno vzgojo vodijo razredni učitelji) in preverjati kakovost dela tudi na tem področju (preverjanje letnih učnih načrtov tudi za športno vzgojo, pomoč pri načrtovanju, hospitacije, spodbujanje dodatnega izobraževanja).

Uporaba rezultatov testiranj za športno-vzgojni karton bi morala postati bolj dodelana predvsem v tem obdobju, saj razredne učiteljice rezultate le-tega pri načrtovanju pouka premalo upoštevajo. Prav tako so premalo uporabljene informacije, ki jih nosi s seboj opisna ocena. Verjetno je največja pomanjkljivost ta, da ocene niso ustrezno oblikovane in ne dajejo dovolj (pravih) informacij. Prav s pomočjo rezultatov testiranj za športno-vzgojni karton ter opisnih ocen lahko učitelj pri načrtovanju tudi upošteva posebnosti učencev.

Že pri načrtovanju bi morali bolj spodbujati sodelovanje razrednega učitelja in športnega pedagoga, čeprav morda ne poučujeta skupaj. Zavedati se namreč moramo, da je celoten proces športne vzgoje namenjen otroku, zato nam mora biti to vodilo našega delovanja. Pri tem moramo upoštevati, da pri športni vzgoji ne gre le za pridobivanje določenih znanj, pač pa tudi za privzganje odnosa do športa/gibanja, za ozaveščanje o pomenu gibanja za zdrav način življenja, skratka za celosten pristop k otroku, ki mu bo kasneje omogočil kakovostno življenje. Vse to pa je mogoče le, če so izhodišča športno-vzgojnega delovanja kakovostno pripravljena – če je proces športne vzgoje kakovostno načrtovan. Od načrtovanja procesa športne vzgoje je kasneje v veliki meri namreč odvisna tudi kakovost izvedbe le-te.

Čeprav rezultati kažejo, da učitelji velikokrat posegajo po strokovni literaturi in priročnikih za učitelje, teh prav za področje dela z najmlajšimi v šoli ni veliko.

Zato bi morali razmišljati tudi o pripravi takih priročnikov, ki bi učitelja razbremenili s tem, da bi imel na enem mestu zbranih čimveč potrebnih informacij za delo na športno-vzgojnem področju.

Razlik med posameznimi skupinami učiteljic nismo našli, kar je lahko dobro (vse načrtujejo enako dobro, učenci so ne glede na starost učiteljice, njeno izobrazbo, naziv in leta delovne dobe deležni približno enako kakovostne športne vzgoje) ali slabo (vse načrtujejo enako slabo).

Želja je, da bi prevladala prva domneva, na učiteljih pa je, da s korektno samoevalvacijo ugotovijo, ali je temu res tako.

Dobljeni rezultati pa so pomembni predvsem:

- zaradi prilagajanja procesa izobraževanja bodočih učiteljev potrebam prakse (tako na področju načrtovanja športno-vzgojnega procesa kot tudi na področju izobraževanja za samoevalvacijo),
- kot informacija vodstvom šol, kje se kažejo šibke točke dela razrednih učiteljev na področju športne vzgoje,
- razrednim učiteljem, ki lahko predstavljene vprašalnike uporabijo za potrebe samoevalvacije in tako izboljšujejo svoje delo na športno-vzgojnem področju ter s tem posredno vplivajo tudi na kakovost življenja otrok,
- zaradi izboljševanja kakovosti procesa športne vzgoje, kar je dolgotrajen proces, ki je pri nas šele na začetku.

LITERATURA

1. Cankar, A.: Kakšni naj bodo novi učni načrti šolske športne vzgoje? Šport, 2/3, 1996, str. 29-34.
2. Intihar, E.D.: Poklicni razvoj učitelja pripravnika v osnovni šoli (magistrsko delo), Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1998.
3. Klaus, P. Quality Phenomenon: The Conceptual Understanding of Quality in Face-to-face Service Encounters, Lexington Books, London, 1985.
4. Kovač, M., Strel, J. Načrtovanje športno-vzgojnega procesa v drugem triletju, Fakulteta za šport, Ljubljana, 2004.
5. Kovač, M., Strel, J.: www.sp.uni-lj.si/didaktika, 2003
6. Kovač, M., Novak, D.: Učni načrt za športno vzgojo, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Ljubljana, 2001.
7. Medveš, Z.: Kakovost izobraževanja je odvisna predvsem od šole in učitelja, Delo, 30. 4. 2001, (2001), str. 11.
8. Pišot, R.: Dejavniki celostnega razvoja otroka kot izhodišče specialnih didaktik na razredni stopnji osnovne šole, Didaktični i metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1999, str. 215-221.
9. Pišot, R.: Štemberger: Vloga in pomen temeljnih in aplikativnih raziskav pri spremljanju gibalnega razvoja otrok, V: Otrok v gibanju, zbornik 2. mednarodnega posveta Otrok v gibanju, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 2002, str. 36-43.

10. Spoznaj, analiziraj, izboljšaj, Nadaljevanje projekta Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju, V: Modro oko, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Ljubljana, 2001.
11. Štemberger, V.: Zagotavljanje kakovosti športne vzgoje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju devetletne osnovne šole, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 2003.

*Dr. Vesna Štemberger (1969), asistentka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.
Naslov: Petkova ulica 59, 1231 Ljubljana, SLO
E-mail: vesna.stemberger@guest.arnes.si*

Motivacija pri pouku zgodovine

Strokovni članek

UDK 372.893

DESKRIPTORJI: motivacija, zgodovina, osnovna šola, srednja šola

POVZETEK – Motivacija je eden izmed pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na kakovost učenja ter na kakovost doseženih rezultatov. Pojem učna motivacija zajema vse, kar spodbuja učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost.

V didaktičnem smislu je motivacija uvajanje v novo učno snov. Učence psihološko pripravljamo, da bodo spremljali in osvajali novo snov z zanimanjem in doživeto. Načinov, da to dosežemo, je veliko. Pomembno je le, da je novo učivo učinkovito motivirano.

Professional paper

UDC 372.893

DESCRIPTORS: motivation, history, primary school, secondary school

ABSTRACT – Motivation is one of the important factors influencing the quality of teaching and the achieved results. The concept of motivation for learning encompasses everything which encourages learning, directs it, and defines its intensity, duration and quality.

From the aspect of teaching, motivation implies initiation into new learning contents. We are psychologically preparing our students to follow and acquire the new materials with lively interest. The ways to do this are numerous. The only thing that matters is that the new material is effectively motivated.

1. Uvod

Motivacija je pomemben dejavnik, ki vpliva na uspešnost in kakovost učenja. Za doseganje dobrih učnih uspehov ne zadoščajo le primerne sposobnosti, pomembno je tudi, da je oseba za učenje motivirana.

Pojem učna motivacija zajema vse vrste motivacij v učni situaciji. Sem sodi vse, kar daje pobude za učenje, smeri, intenzivnost, trajanje in kakovost.

Motivacija je predmet, ki ga obravnavajo številne teorije. Naj jih nekaj navedem:

- behavioristična teorija podkrepitve,
- psihoanalitično pojmovanje motivacije,
- kognitivna perspektiva,
- sociokulturno pojmovanje motivacije (Marentič Požarnik, 2000).

2. Vrste učne motivacije

Motivacijo lahko delimo na notranjo in zunanjo. Bistvena razlika med njima je v razlogu za dejanje (Woolfolk, 2002, str. 320).

O zunanji motivaciji govorimo, kadar se učimo zaradi zunanjih posledic. Ni pa nujno, da so te posledice sestavni del učenja. Na primer, kadar cilj učenja ni spoznati in razumeti neko zgodovinsko dogajanje, temveč je cilj ocena, pohvala. Učenje je tako lahko le sredstvo za doseganje pozitivnih in izogibanje negativnim posledicam (Marentič Požarnik, 2000, str. 188).

Pri notranji motivaciji je cilj delovanja v dejavnosti sami; vir podkrepitve je v nas. Želimo razviti svoje sposobnosti, obvladati določeno spretnost, doseči nekaj, kar nas zanima. Pri notranji motivaciji sledimo osebnim interesom. Že aktivnost sama po sebi je nagrada in tako ne potrebujemo spodbud ali kaznovanja.

V šoli sta pomembni tako notranja kot zunanja motivacija. Učitelj lahko z različnimi strategijami ustvari oziroma spodbudi notranjo motivacijo, vendar pa se zgolj nanjo ne sme vedno zanašati. Obstajajo namreč situacije, v katerih so spodbude in zunanja motivacija nujne. Učitelj naj bi spodbujal in vzgajal notranjo motivacijo, hkrati pa naj bi zagotavljal, da zunanja motivacija prav tako podpira učenje.

2.1 Viri notranje motivacije

Da bi lahko ustvarili oziroma spodbudili motivacijo pri učencih, moramo poznati dejavnike, ki nanjo vplivajo.

Viri notranje motivacije so: radovednost, želja po spoznavanju, interesi za določeno področje, težnja po uresničevanju svojih potencialov, težnja po ustvarjanju in obvladovanju nekega področja znanja ali spretnosti.

Notranjo motivacijo spodbujajo: občutek samostojnosti, občutek kontrole oziroma nadzora nad situacijo, prepričanje v svoje sposobnosti, možnost izbire (Marentič Požarnik, 2000, str. 190).

Radovednost

Gre za težnjo po spoznavanju novega, neznanega. Pri predšolskih otrocih je prisotna spontana radovednost, ki pa, žal, s šolanjem večinoma usahne. Radovednost se zbudi ob novih, nenavadnih dogodkih, ob presenečenjih. Ko se srečamo s problemsko situacijo, ki se da rešiti le z iskanjem in zbiranjem različnih informacij in podatkov, se razvije še globlja radovednost.

Interes

Za najčistejšo obliko notranje motivacije gre, ko se učimo zaradi interesa za določeno stvar. Ločimo osebne interese in situacijske interese.

Osební interesi predstavljajo razmeroma trajno, pozitivno usmerjenost do posameznih področij in se začno razvijati že zelo zgodaj v življenju. Situacijski interes predstavlja situacija, ki vzbudi interes tudi pri tistih učencih, ki ga sprva niso imeli. Situacijski interesi lahko sčasoma pripeljejo do razvoja osebnih interesov.

Učne naloge in dejavnosti, ki vzbujajo interes, morajo biti ravno prav nove, izzivalne, ravno prav zahtevne, učencem osebno pomembne in jih morajo miselno in čustveno aktivirati.

Učitelj naj bi vključeval vsebine in primere, ki učence zanimajo, se povezujejo z njihovimi življenjskimi izkušnjami in že obstoječimi interesi. Interes lahko učencu pomaga, da težavne in neprijetne dejavnosti opravi z lahkoto in veseljem. Pri razvijanju interesa pa je zelo pomembna učiteljeva lastna angažiranost. Pomembno je, da učencem predstavi svoj pozitiven osebni odnos do predmetnega področja ali posamezne teme, a pri tem mora biti iskren in pristen.

Učitelj lahko interes vzbudi:

- z zanimivim problemom, ki ga učenci zaenkrat še ne znajo rešiti,
- s primerno stopnjo novosti, presenečenj, nepričakovanih, spoznavno neskladnih podatkov,
- z občasnim vključevanjem metod, ki spodbujajo osebno vpletenost učencev (simulacije, igra vlog),
- z utrjevanjem in preverjanjem v obliki kvizov in ugank,
- z možnostjo izbiranja med temami in načini, kako določene naloge izpeljati (tudi izbirni predmeti lahko utrdijo in razširijo učenčev interes),
- z ustvarjanjem odnosov, razmer, ki učencem omogočajo, da sprašujejo o nejasnostih, pripovedujejo o osebnih izkušnjah in izražajo svoja mnenja, ki niso nujno enaka učiteljevemu.

Cilji

Pomemben vir motivacije so tudi učni cilji, še posebej, če si jih zastavimo sami ter tudi, če nam jih zna primerno približati učitelj. Pomembno je, da so predstavljeni v konkretni, oprijemljivi obliki, da so privlačni in da jih je mogoče s primernim naporom tudi doseči.

Običajno suhoparna napoved ciljev ni posebej spodbudna. Boljša je napoved, ki pove, kaj bodo učenci zmožni napraviti, kakšne probleme bodo znali reševati, pojasniti (npr. znali boste pojasniti, kakšno je bilo življenje v gradovih).

Celotna učna situacija naj bi bila oblikovana tako pregledno, da bi učenec ob koncu lahko sam ocenil, ali je cilje dosegel in do kakšne mere (Marentič Požarnik, 1988, str. 89).

Pri sporočanju ciljev je potrebno najti ustrezno ravnotežje med takojšnjimi, vmesnimi in oddaljenimi cilji. Pri mlajših učencih imajo bližnji cilji veliko večjo motivacijsko moč kot oddaljeni, ki se nanašajo na to, kar bo učenec v življenju potreboval.

Razlikujemo lahko med:

- cilji, ki so usmerjeni v dosežke, storilnost (npr. pri zgodovini bom dosegel odlično oceno) in
- cilji, ki so usmerjeni v učenje ali obvladovanje (npr. razlikoval bom povod in vzrok za prvo svetovno vojno).

Cilji obvladovanja vodijo do kakovostnejšega in vztrajnejšega učenja, zato bi se morali zavedati njihovega pomena in pomembnosti. Čim tesneje naj bi se tudi navezovali na obstoječe učenčeve potrebe, interese in izkušnje. Učenci naj bi o svojih ciljih razmišljali in poskušali uvideti osebni smisel tega, kar se učijo.

Aspiracije

Učenci se razlikujejo po nivoju aspiracij, ki je odvisen od več dejavnikov:

- od prejšnjih uspehov oziroma neuspehov v določeni dejavnosti (uspeh gradi samozaupanje, neuspeh ga ruši),
- od trajnejših osebnostnih značilnosti (npr. pretirano skromni in anksiozni učenci si postavljajo svoje aspiracije prenizko v primerjavi s svojimi sposobnostmi),
- od sistema vrednot, ki prevladuje v določeni skupini (ali je znanje cenjeno ali ne).

Na učenčevo motivacijo pa vplivajo tudi njegove šolske (izobraževalne) in poklicne aspiracije. Učitelj naj bi učencem pomagal postaviti aspiracije v skladu z njihovimi zmožnostmi oziroma malo nad njimi.

2.2 Viri zunanje motivacije

Viri motivacije v socialnem okolju so starši, učitelji in sošolci oz. vrstniki. Starši lahko vplivajo s svojim načinom razmišljanja, z vrednotenjem znanja in dosežkov, s postavljanjem ciljev in reagiranjem na dosežke. Najpomembnejše za zdrav otrokov duševni razvoj in za razvoj njegovega odnosa do učenja pa je, da ga starši v osnovi sprejemajo kot človeka, mu, ne glede na dosežke, izražajo zaupanje in ljubezen ter nudijo pomoč in spodbudo pri izboljševanju dosežkov. Učitelj vpliva na učno motivacijo s sredstvi notranje in zunanje motivacije. Prav tako sošolci oziroma vrstniki vplivajo na vrednotenje učenja, znanja. Najpomembnejši vpliv pa imajo medsebojni odnosi in razredna klima. Sodelovalno vzdušje oziroma sodelovalno učenje kaže vrsto pozitivnih vplivov na učno motivacijo. Pri tem se poudarja skupni napor ter skupinska in individualna odgovornost za rezultate.

Najobičajnejša sredstva zunanje motivacije v šoli so: tekmovanje, pohvala, graja, nagrada, kazen, ocene.

2.3 Razvijanje motivacije za učenje

Prizadevati si moramo za naslednje cilje:

- učence poskušamo produktivno vključiti v delo v razredu oziroma ustvarimo stanje motiviranosti za učenje,
- pri učencih poskušamo razviti vrlino motiviranosti za učenje,
- učence poskušamo kognitivno zaposliti, kar pomeni, da jih poskušamo pripraviti do tega, da poglobljeno razmišljajo o tem, o čemer se učijo.

Tabela: Izgradnja pojma motivacije za učenje (Woolfolk, 2002, str. 355).

	<i>Optimalne značilnosti motivacije za učenje</i>	<i>Značilnosti, ki motivacijo za učenje zmanjšujejo</i>
<i>Vir motivacije</i>	<i>Notranji:</i> osebnostni dejavniki, kot so potrebe, interesi, radovednost, uživanje.	<i>Zunanji:</i> dejavniki okolja, kot so nagrade, socialni pritisk, kaznovanje.
<i>Vrsta zastavljenega cilja</i>	<i>Cilji, usmerjeni v učenje:</i> Osebno zadovoljstvo pri soočanju z izzivi in izboljševanju; težnja po izbiranju zmerno težkih in izzivalnih ciljev.	<i>Storilnostni cilji:</i> želja po priznanju uspeha v očeh drugih; težnja po izbiranju zelo lahkih ali zelo težkih ciljev.
<i>Usmerjenost</i>	<i>K nalogi:</i> usmerjenost k obvladovanju naloge.	<i>K egu:</i> usmerjenost k podobi sebe v očeh drugih.
<i>Motivacija za uspeh</i>	Motivacija za doseganje: usmerjenost k obvladovanju.	Motivacija za izogibanje neuspehu: nagnjenost k anksioznosti.
<i>Verjetne atribucije</i>	Uspeh in neuspeh se pripisuje razlogom, ki se jih lahko kontrolira, in sposobnostim.	Uspeh in neuspeh se pripisujeta razlogom, ki se jih ne more kontrolirati.
<i>Prepričanja glede sposobnosti</i>	Sposobnosti so <i>spremenljive</i> : prepričanje, da sposobnosti lahko izboljšamo s trdim delom, z novim znanjem in s spretnostmi.	Sposobnosti so <i>nespremenljive</i> : prepričanje, da so sposobnosti stabilna poteza, ki se je ne more kontrolirati.

Tabela prikazuje optimalne značilnosti motivacije za učenje ter značilnosti, ki motivacijo za učenje zmanjšujejo.

Obstaja veliko različnih strategij za spodbujanje motivacije, a nobena od teh ne bo uspešna, če v razredu ne bomo zagotovili nujnih pogojev. Ti pogoji so:

- razred mora biti organiziran in brez stalnih motenj in prekinjanj,
- učitelj mora biti potrpežljiv in nuditi oporo ter ne sme učencev spravljati v zadrego zaradi napak,

- naloge morajo predstavljati izziv, vendar v razumnih mejah,
- učne naloge morajo biti avtentične, kar pomeni, da so povezane s problemi resničnega življenja, s katerimi se učenci srečujejo izven razreda.

Pri uporabi strategij za dviganje motiviranosti učencev moramo upoštevati velike individualne razlike med učenci, saj niso vsi ob istem času in na enak način dovzetni za motiviranje (Kiriadou, 1967, str. 88). Motiviranje učencev je tudi potrebno prilagoditi njihovi razvojni stopnji.

Učitelja pri spodbujanju notranje motivacije tudi marsikaj omejuje (npr. šola je obvezna, učni načrt je predpisan, poudarek je na ocenah, učenci se močno razlikujejo), vendar kljub temu lahko veliko naredi za to, da poveča zanimivost pouka ter zavzetost učencev in njihovo zadovoljstvo z učenjem.

2.4 Motivacija pri obravnavi novega zgodovinskega učiva

Artikulacija pouka pomeni strukturiranje učnega procesa v določeni časovni enoti. Z artikulacijo se določijo etape, stopnje pri pouku. Ločimo mikroartikulacijo, ki se nanaša na artikulacijo ožje časovne enote (učne ure) in makroartikulacijo, ki pa se nanaša na artikuliranje daljšega časovnega obdobja učnega dela med šolskim letom (šolski teden, mesec, leto).

Ena izmed pomembnih didaktičnih etap je uvajanje v učno delo. V didaktični literaturi se ta del imenuje ogrevanje, sproščanje ali razvijanje pričakovanj. V tej fazi si učitelj prizadeva, da razvije motivacijo za učenje. Da bi dosegli uspešnost učenja, moramo učence motivirati oziroma spodbuditi njihov um. Iz tega je vidno, da gre pri vpeljevanju v učenje za notranjo motivacijo. Da bi vzbudili vedoželjnost, moramo prej pritegniti pozornost, ki jo je treba ohranjati ves čas učenja in ne le na začetku učne ure (Tomić, 2002, str. 87).

Vpeljevanje v učenje lahko uresničimo na več načinov, saj je to odvisno od etape, ki sledi vpeljevanju. Odvisno je od tega, ali sledi obravnava nove snovi, utrjevanje ali preverjanje. Vpeljevanje naj bi bilo kratko in učinkovito. Traja naj 3 do 5 minut.

Metodična enota v učni uri naj bi bila oblikovana naravno, logično, v etapah, vendar tako, da le-te skupaj predstavljajo enoten proces dela. Delo običajno poteka po štirih stopnjah. Te stopnje so: motivacija ali uvajanje, pridobivanje ali razvijanje, abstrakcija ali povzemanje in aplikacija ali uporaba (Zgonik, 1968, str. 263-266).

Na prvi stopnji učence psihološko pripravljamo. Želimo doseči, da bi novo snov spremljali in osvajali z zanimanjem in doživeto. Novo učno snov, ki jo bomo obravnavali, lahko razredu približamo v obliki razgovora. To lahko storimo na več načinov.

Večina učiteljev novo snov navezuje na že posredovano zgodovinsko snov iz prejšnjih učnih enot. Navezovanje novega učiva na že osvojeno snov je sicer logično in pravilno, vendar se lahko zgodi, da ni vedno dovolj psihološko učinkovito. Velikokrat gre za ponavljanje že znanega, kar pa ne vzbudi potrebnega zanimanja. Praksa uči, da so primerni še drugi načini uvajanja:

- uporaba radijskih ali televizijskih oddaj in filmov,
- uporaba zgodovinskih tekstov, zgodovinskih člankov (viri, časniki, časopisje),
- povezovanje z drugimi predmetnimi področji,
- primerni sta tudi ekskurzija ter obisk muzeja.

Primer: KMEČKI UPORI

Razred: šesti

Učna tema: Stoletja vojn (za staro pravdo, vero, domovino)

Učna enota: Kmečki upori

Tip učne ure: pridobivanje novega učiva

Učne metode: razgovor, razlaga, demonstracija, delo s tekstom

Učna načela: vzgojnosti, nazornosti, sistematičnosti

Učni cilji:

- učenci spoznajo položaj kmeta v 16. stoletju,
- s pomočjo virov spoznajo vzroke upora,
- seznanijo se s težkim življenjem in bojem podložnikov za pravice,
- opredelijo se za boj izkoriščanih proti nasilju in krivicam,
- razvijajo spoštovanje do borcev za kmečke pravice.

Oblike mišljenja, ki jih je treba pri uri razvijati:

- logično povezovanje zgodovinskih dogodkov, ki imajo podobnosti, a se odvijajo v različnih časovnih obdobjih in v različnih okoljih.

Sposobnosti in veščine, ki se lahko pri tej uri razvijejo:

- vzrok – povod,
- začetek – potek,
- poraz – posledice.

Učna sredstva:

- Žvanut, M., Vodopivec, P.: Zgodovina za 7. razred osnovne šole, Ljubljana, 1995.
- Zgodovinska čitanka za 6. razred, Ljubljana, 1976.
- Šolski zgodovinski atlas, Ljubljana, 1996.

Literatura:

- Bogo Grafenauer: Boj za staro pravdo na Slovenskem, Ljubljana, 1974.
- Stanko Škaler: Boj za staro pravdo, Ljubljana, 1973.
- Branko Reisp: Podobe iz kmečkih puntov, Narodni muzej Ljubljana, Ljubljana, 1973.
- Bratko Kreft: Velika puntarija, Ljubljana, 1967.

Korelacija:

- glasbeni pouk: Mile Klopčič: Le vkup uboga gmajna
- likovni pouk: Bitka pri Stubici

Uvodna motivacija:

S pomočjo literarnega teksta (Bratko Kreft: Velika puntarija, str. 12-13) pripravimo učence, da bodo novo snov spremljali z zanimanjem. Po prebranem uvodu, v obliki razgovora, učencem s primernimi vprašanji približamo novo snov.

3. Zaključek

Motivacija je eden izmed dejavnikov, ki vplivajo na kakovost učenja ter trajnost in uporabnost pridobljenega znanja. Najpogosteje jo delimo na notranjo in zunanjo. V šoli bi morali učitelji spodbujati predvsem notranjo motivacijo. Za uspešno izvajanje tega pa je potrebno poznati in upoštevati različne vire notranje motivacije (interese, radovednost, želje po spoznavanju, aspiracije...).

V didaktičnem smislu je motivacija uvajanje v novo učno snov. Učenje je uspešno, če učitelju uspe pritegniti pozornost oz. vzbuditi radovednost učencev. Pomembno je, da v motivaciji nagovarjamo učenčev miselni in čustveni svet. Le tako bomo naredili pouk zanimiv in življenjski.

LITERATURA

1. Banjac, J.: Obravnava reformacije s pomočjo zgoščenke Zgodovinski časovni trak, Zgodovina v šoli X, št. 1.
2. Brodnik, V.: Izkuštevno učenje in aktivno poučevanje zgodovine s pomočjo igre vlog in simulacije, Zgodovina v šoli X., št. 1.
3. Grobelnik, I., Voje, I.: Zgodovina 2, Ljubljana, 1990.
4. Hozjan, A., Potočnik, D.: Zgodovina 2, Ljubljana, 2000.
5. Janša Zorn, O., Mihelič, D.: Stari in srednji vek. Učbenik za 6. razred osnovne šole, Ljubljana, 1994.
6. Kiriadou, C.: Vse učiteljeve spretnosti, Radovljica, 1997.
7. Krajnc, A.: Motivacija za izobraževanje, Ljubljana, 1982.
8. Marentič Požarnik, B.: Psihologija učenja in pouka, Ljubljana, 2000.
9. Marentič Požarnik, B.: Dejavniki in metode uspešnega učenja, Ljubljana, 1988.

10. Musek, J. in Pečjak, V.: Psihologija, Ljubljana, 2001.
11. Pečjak, V.: Poti do znanja, Metode uspešnega učenja, Ljubljana, 1997.
12. Raffini, J.: 150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih, Ljubljana, 2003.
13. Tomič, A.: Spremljanje pouka, Ljubljana, 2002.
14. Trstenjak, A.: Oris sodobne psihologije, Maribor, 1974.
15. Woolfolk, A.: Pedagoška psihologija, Ljubljana, 2002.
16. Zgonik, M.: Zgodovina v sodobni šoli, Ljubljana, 1968.
17. Žvanut, M., Vodopivec, P.: Zgodovina za 7. razred osnovne šole, Ljubljana, 1995.

Dr. Amand Papotnik, Drago Slukan, Janez Vrtič

Konstruktivizem in projektno delo pri tehniki in tehnologiji

Strokovni članek

UDK 371.3:372.862:621.03

DESKRIPTORI: strategije učnega dela, projektna naloga, planiranje, konstruiranje, izvajanje, kontrola, vrednotenje, reševanje problemov, izkušnje, sposobnosti

POVZETEK – Konstruktivizem se izrazito zrcali v okviru in obsegu projektnega učnega dela, kjer na osnovi projektne naloge kot posebne strategije poteka učni proces od idejne zasnove prek izdelave prototipa, tehniške in tehnološke dokumentacije, izvedbe serijske proizvodnje do analize dela, vrednotenja dela in izdelka – produkta ter izračuna vrednosti projekta. Projektne naloge s svojo konstruktivistično naravnostjo je tista strategija učnega dela, kjer se v procesu nastajanja projekta razvija divergentno mišljenje in ustvarjalne sposobnosti.

Konstruktivizem in projektne naloge omogočata kakovostno in prijazno usvajanje, poglobljanje, utrjevanje in uporabo znanja s področja tehnike, tehnologije, organizacije dela, ekonomije, ergonomije, ekologije, fizike, kemije, biologije, matematike, geografije, informatike in računalništva, industrijskega oblikovanja itd.

Professional paper

UDC 371.3:372.862:621.03

DESCRIPTORS: strategy of education and training activities, project task, planning, designing, execution, checking, evaluation, problem solving, experience, abilities

ABSTRACT – Constructivism is an important part of project educational work, where in the frame of the project work, the process, as a special educational strategy, starts with ideas, design and production of the prototype, design and production of documentation, and the realisation of mass production. It finishes with the analysis and evaluation of the work done, the costs and products. Project work is an educational work strategy which enhances the divergent way of thinking and creative capacity.

Constructivism and project work enable quality and user friendly application, they contribute to the deepening and strengthening of knowledge in the area of design and technology, organisation of work, economy, ergonomics, ecology, physics, chemistry, biology, mathematics, geography, information and computer technology, industrial design etc.

1. Uvod

Konstruktivizem je izobraževalna teorija, ki poudarja, da učenje poteka še posebej učinkovito takrat, ko učenci tvorijo smiselni produkt. Znanje usvajajo tako, da gradijo oziroma konstruirajo in si pridobivajo izkušnje.

Konstruktivizem se izrazito zrcali v okviru in obsegu projektnega učnega dela, kjer na osnovi projektne naloge kot posebne strategije vzgojno-izobraževalnega dela poteka vzgojno-izobraževalni proces od idejne zasnove prek izdelave prototi-

pa, tehniške in tehnološke dokumentacije, izvedbe serijske proizvodnje do analize dela, vrednotenja dela in izdelka – produkta ter izračuna vrednosti projekta.

Projektna naloga s svojo konstruktivistično naravnostjo je tista strategija vzgojno – izobraževalnega dela, kjer se v procesu nastajanja projekta razvijajo divergentno mišljenje in ustvarjalne sposobnosti.

Konstruktivizem in projektna naloga omogočata kakovostno in prijazno usvajanje, poglobljanje, utrjevanje in uporabo znanja s področja tehnike, tehnologije, organizacije dela, ekonomike, ergonomije, ekologije, fizike, kemije, biologije, matematike, geografije, informatike in računalništva, industrijskega oblikovanja itd.

V tako zastavljeni strategiji pa se lahko izkazuje medpredmetno načrtovanje in povezovanje in udejanja težnja po pridobivanju boljšega znanja. Otrok svoje spoznavne, čustvene, gibalne in socialne potrebe in interese udejanja v stiku s tehniko in tehnologijo, kar je izrednega pomena za najdenje človeka v tehnološko in tehnično razvitem okolju. Pri tem gre tudi za poklicno informiranje, svetovanje in usmerjanje v svet dela in poklicev. To je možno šteti kot enega izmed pogojev za razvoj gospodarsko razvite družbe (Papotnik, 1999).

Ugotavljamo lahko, da je šola nenadomestljiva. Nadomestili bomo morda vire znanja, učitelja ne more nič nadomestiti (Pšunder, 1999, str. 49).

Za uresničevanje te vloge pa je potrebno zagotoviti usposabljanje učiteljev, ki bo temeljilo na vse štirih stebrih izobraževanja, kot jih opredeljuje Delors (1996, str. 139).

2. Problem

“Nadarjenost je sestavljena iz interakcije med tremi osnovnimi grozdi človeških potez: nadpovprečne splošne intelektualne sposobnosti, visoke stopnje zavzetosti za izpolnjevanje nalog (motivacija) in visoke stopnje ustvarjalnosti. Nadarjeni in talentirani otroci so zmožni razviti to strukturno sestavino potez in jih uporabiti na katerem koli potencialno vrednem področju človekovih dosežkov. Otroci, ki aktivno razodevajo te visoke zmožnosti oziroma so sposobni razviti ustrezno interakcijo med temi tremi grozdi osebnostnih potez, zahtevajo široko različnost vzgojno – izobraževalnih možnosti, ki niso prisotne v običajnem vzgojno – izobraževalnem programu.” (Ferbežer, 2002, str. 35)

Postavlja se vprašanje, ali imamo pri aktivnostih s področja tehnike in tehnologije v vrtcih opravi z univerzalno ali s parcialno nadarjenostjo. Za univerzalno nadarjenost je značilno, da omogoča nadpovprečne rezultate v več ali v večini dejavnosti. “Psihološka teorija korelacije jo utemeljuje z visoko občo inteligentnostjo in z močjo njenega transfera na različna psihofizična področja. Veliko

več je parcialne nadarjenosti oziroma talentiranosti na ožjem področju.” (Strmčnik, 1998, str. 18)

Kljub temu, da se parcialno nadarjeni učenci kasneje v življenju in delu običajno izkažejo zelo inovativno, je obča družbena klima in tudi šolska praksa, z večinoma verbalno naravnostjo, bolj v prid univerzalni nadarjenosti kot učencem z delnimi, zlasti bolj praktičnimi sposobnostmi.

Postavlja se vprašanje, kaj razumemo pod pojmom tehniška nadarjenost. Zelo dobro jo je opredelil P. Kogej (1972, str. 7), ki je zapisal, da pri tej nadarjenosti niso mišljene ročne spretnosti, ampak izrazit smisel in sposobnost za tehniko, dojemanje prostora, zapažanje detajlov, podobnosti in razlik ter podobno.

2.1 Kaj opredeljuje konstruktivistični način pouka

Konstruktivizem je psihološka smer, ki poudarja pomen človekovih notranjih mentalnih, predvsem spoznavnih procesov učenja ter doseganje globljega razumevanja.

Konstruktivisti menijo, da znanja v gotovi obliki ne moreš drugemu “dati” niti od nekoga “sprejeti”, ampak ga mora vsakdo z lastno miselno aktivnostjo ponovno zgraditi.

Pristaši konstruktivizma torej utemeljujejo, da znanja ne sprejemamo od zunaj, ampak ga izgrajujemo (konstruiramo) sami z lastno aktivnostjo v procesu osmišljanja svojih izkušenj.

Radikalni konstruktivisti celo zanikajo skladnost med našim znanjem in objektivno resničnostjo (Marentič Požarnik, 2000, str. 17).

Najpomembnejše je vodilo, da otrok konstruira svoje znanje sam, z lastnimi izkušnjami, pri čemer igrata pomembno vlogo okolje (šolsko in življenjsko) in moč doživljanja v procesu pridobivanja znanja (Krapše, 1999).

2.2 Kaj opredeljuje projektni način pouka

Projektno nalogo z oznako, da je to strategija (zvrst) vzgojno-izobraževalnega dela, v večji meri enopomensko označimo, kot če bi jo označili za metodo, saj se znotraj te strategije zvrstijo različne metode, oblike, postopki in dejavnosti.

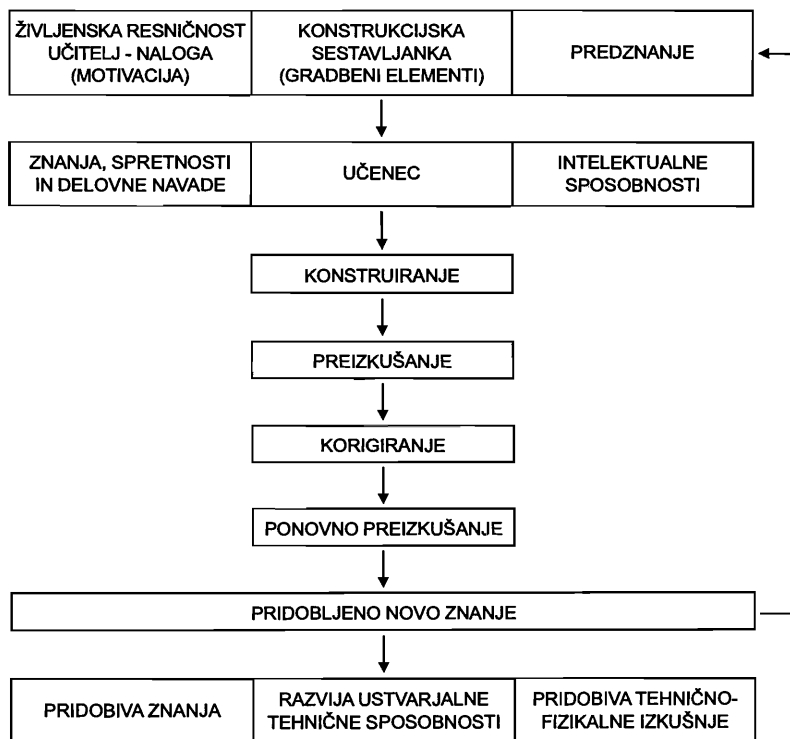
V okviru izvajanja te strategije je možno izvajati aktiven vzgojno-izobraževalni proces, v katerem učenci z učiteljevo pomočjo pridobivajo, analizirajo, sintetizirajo in vrednotijo določene vednosti in spoznanja ter na ta način prihajajo do sklepov in zaključkov oziroma pojmov in posplošitev z največjo možno mero generalizacije in transfera znanja.

V okviru posebne strategije za konstruiranje s sestavljanjkami učenci prenašajo življenjsko resničnost oziroma tehnično-fizikalne fenomene na stopnjo modela, pri

tem v okviru izbrane strategije pridobivajo informacije in zaključke (argumente) v vseh stopnjah didaktičnega modela za konstruiranje (konstruiranje, preskušanje, korigiranje).

Izkustveno učenje in nazornost pri uporabi gradnikov sestavljanek omogočata, da učenci usvajajo znanja in si pridobivajo fizikalno – tehniške izkušnje, pri čemer prehajajo od konkretnih zaznav in predstav k pojmom in posploševanju oziroma generaliziranju bistva predmetov in pojavov.

Slika: Konstruktivna naloga za konstruiranje s sestavljanekami



Primer dejavnosti in naloge pri projektni nalogi BIBA

1. Načrtovanje in razvoj izdelka (inicijativa, skiciranje projekta):

- motiviranje učencev,
- oblikovanje predlogov, utemeljevanje in odločitve,
- izdelava razvojne skice, dimenzioniranje, izbira materiala in orodja.

2. Izdelava prototipa:

- izdelava prototipa, analiza in popravki,
- vnašanje popravkov v projekt.

3. Konstruiranje (načrtovanje izvedbe):

- izdelava načrta, risbe in prikaza (v sliki in besedi) delovnega postopka.

4. Priprava na delo:

- priprava – stabilizacija delovnega prostora,
- priprava šablon, organizacija sistema delovnih mest, priprava na ekskurzijo.

5. Ekskurzija:

- ogled obratovalnice,
- ogled strojev, delavnice, materialov, postopka izdelave in končnih izdelkov,
- vnašanje novih spoznanj v naše delo.

6. Izvedba:

- zaščita miz in osebna zaščita (uporaba delovnih halj in varnega orodja),
- določitev števila učencev na posameznem delovnem mestu,
- upoštevanje pravil o varnem delu, uporaba zaščitnih sredstev,
- izdelava sestavnih delov, montaža in medfazna kontrola,
- površinska obdelava in zaščita.

7. Zaključek dela (sklepna faza in vrednotenje izdelkov):

- zaključek izdelave,
- končna kontrola kakovosti in preizkušanje,
- vrednotenje izdelkov,
- določitev vrednosti izdelkov,
- razstava izdelkov,
- primerjava šolske in tovarniške proizvodnje.

3. Namesto sklepa

Prispeli smo na konec naše skupne poti pri prikazovanju in usvajanju te tematike in jo lahko sklenemo z naslednjo mislijo: Ustvarimo pogoje, da bo upoštevano spoznanje konstruktivistov, ki pravi, da znanja v gotovi obliki ne moremo drugemu "dati" niti od nekoga "sprejeti", ampak ga mora vsakdo z lastno miselno aktivnostjo zgraditi. Pri tem ima projektna naloga odločilno vlogo in pomen.

LITERATURA

1. Delors, J. (1996): Učenje – skriti zaklad, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
2. Ferbežer, I. (2002): Celovitost nadarjenosti, Educa, Nova Gorica.

3. Florjančič, F. (2000): Delovno gradivo za študijske skupine za tehnično vzgojo, Zavod Republike Slovenije, Maribor.
4. H(nsel, D. (1995): Das Projektbuch Grundschule, Belz Verlag, Weinheim, Basel.
5. Kogej, P. (1972): Skrb za nadarjeno mladino, Republiški zavod za zaposlovanje, Ljubljana.
6. Krapše, T. (1999). Konstruktivizem v procesu učenja in poučevanja, Razredni pouk, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
7. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka, DZS, Ljubljana.
8. Papotnik, A. (1998): S projektno nalogo do boljšega znanja, Izolit, Trzin.
9. Papotnik, A. (1999): Didaktika zgodnjega poučevanja in učenja tehnike in tehnologije, DZS, Ljubljana.
10. Pšunder, M. (1999): Vzgoja za sožitje narodov v programu učiteljskega izobraževanja v Sloveniji. V: Biti učitelj v centralni Evropi, Pedagoška fakulteta Maribor.
11. Strmčnik, F. (1998): Pedagoški vidik spodbujanja nadarjenih učencev, V: Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

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

Naslov: Lackova 219, 2341 Limbuš, SLO; Telefon: (+386) 02 614 00 96

Drago Slukan, Pedagoška fakulteta Maribor.

Naslov: Koroška 160, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 229 36 00

Janez Virtič, Pedagoška fakulteta Maribor.

Naslov: Koroška 160, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 229 36 00

Ljudska glasba v osnovni šoli

Strokovni članek

UDK 373.32/.34:784.4

DESKRIPTORJI: ljudska glasba, osnovna šola, učni načrt

POVZETEK – Prispevek obravnava primerjalno študijo nacionalnih učnih načrtov za glasbeno vzgojo po vlogi in položaju ljudske glasbe v osnovni šoli v državah Slovenije, Avstrije in Hrvaške. Vloga ljudske glasbe je pojasnjena s splošnimi cilji in nalogami učnega načrta, položaj ljudske glasbe pa z glasbenimi aktivnostmi združenimi v glasbena področja in glasbene dejavnosti. Ugotovljeno je, da učni načrti na podoben način obravnavajo ljudsko glasbo, preko katere razvijajo učenčeve glasbene sposobnosti in spretnosti, sposobnosti doživljanja in dojemanja glasbe, poglobljajo koncentracijo, kritično in ustvarjalno mišljenje ter vzgajajo za spoštovanje in ohranjanje nacionalne ljudske glasbene dediščine ter strpnost do ljudskega glasbenega izročila drugih kultur in narodov.

Professional paper

UDC 373.32/.34:784.4

DESCRIPTORS: folk music, primary school, curriculum

ABSTRACT – The article presents a comparative study of the primary school curricula for music education based on the role and place of folk music in primary schools in Slovenia, Austria and Croatia. The role of music education is explained through general aims and purposes of the curriculum; the place of folk music is presented through musical activities in different musical content areas. It has been established that all of the above-mentioned curricula approach the topic of folk music in a similar way, using it to help develop the students' musical competencies and skills. In addition, music education encourages students' capacities of experiencing and grasping music, their concentration skills, critical and creative thinking. What is more, music curricula raise the level of respect and desire for the preservation of national heritage of folk music and increase the level of tolerance with respect to the folk music heritage of other cultures and nations.

1. Uvod

Ljudska glasba je sestavni del raznovrstne kulture vsakega naroda in raznovrstnih načinov življenja v določenem geografskem prostoru in času. Poznavanje razlik med ljudsko glasbo znotraj enega naroda kot tudi med različnimi narodi je pomembno v procesu glasbene vzgoje in izobraževanja, ker vpliva na razumevanje lastnega ter spoštovanje in strpnost do drugačnih. Način spoznavanja ljudske glasbe je opisan v nacionalnem učnem načrtu za glasbeno vzgojo v osnovni šoli.

V nadaljevanju je predstavljena primerjalna študija nacionalnih učnih načrtov za glasbeno vzgojo po vlogi in položaju ljudske glasbe v osnovni šoli v državah Slovenije, Avstrije in Hrvaške. Pojem "vloga" ljudske glasbe je opredeljen s splošni cilji in nalogami učnega načrta, ki pojasnjujejo namen spoznavanja ljudske glasbe.

“Položaj” ljudske glasbe v osnovni šoli pa je opredeljen z glasbenimi dejavnostmi in s področji, katera zagotavljajo aktivne metode in oblike učenja ter so sestavni del metodike dela učitelja pri spoznavanju ljudske glasbe.

2. Osnovni podatki osnovnošolskih učnih programov v Sloveniji, Avstriji in na Hrvaškem

V Sloveniji se s kurikularno prenovo od šolskega leta 1999/2000 izvaja devetletni osnovnošolski izobraževalni proces, razdeljen na tri triletja. Otrok vstopi v 1. razred s šestimi leti starosti.

V Avstriji imajo osemletni osnovnošolski izobraževalni proces. Otrok vstopi v 1. razred osnovne šole s sedmimi leti starosti. Do 4. razreda obiskuje “ljudsko šolo” (nem. Volksschule), nato pa še štiri razrede “glavne šole” (nem. Hauptschule).

Na Hrvaškem imajo osemletni osnovnošolski izobraževalni proces. Otrok stopi v 1. razred osnovne šole s sedmimi leti starosti. Od 1. do 3. razreda traja razredna stopnja osnovne šole, od 4. do 8. razreda pa predmetna stopnja.

Tabela 1 prikazuje urni fond glasbene vzgoje v osnovni šoli za posamezno državo in je pokazatelj, koliko časa namenjajo razvoju glasbenih sposobnosti in spretnosti ter usvajanju glasbenih znanj v posameznem obdobju. Največ ur glasbene vzgoje imajo na Hrvaškem, in sicer dve uri tedensko skozi celotno osnovnošolsko izobraževanje. V Avstriji imajo v “ljudski šoli” eno uro tedensko, v “glavni šoli” dve uri tedensko z izjemo v 8. razredu. V Sloveniji sta v prvem triletju dve uri tedensko, v 4. in 5. razredu ura in pol, od 6. do 9. razreda pa ena ura tedensko.

Tabela 1: Urni fond glasbene vzgoje v osnovnih šolah posameznih držav

		Število ur letno								
		1.r	2.r	3.r	4.r	5.r	6.r	7.r	8.r	9.r
Slovenija	1. triletje	70	70	70						
	2. triletje				52	52	35			
	3. triletje							35	35	35
Avstrija	Volksschule	35	35	35	35					
	Hauptschule					70	70	70	35	-
Hrvaška	Razredna st.	70	70	70						
	Predmetna st.				70	70	70	70	70	-

2.1 Slovenija

Prenovljen slovenski učni načrt se uvaja v osnovne šole od 1999 leta naprej in je ciljno naravnani. Cilji predstavljajo izhodišče in hkrati rezultat vzgojno-izobraževalnega procesa.

Danih je 13 splošnih ciljev, ki opredeljujejo *vlogo ljudske glasbe*, s katerimi se poudarja vzbujanje veselja do glasbe in zanimanja za različne oblike glasbenega udejstvovanja (petja, igranja na glasbila, poslušanja, ustvarjanja, plesanja ob glasbi), oblikovanje pozitivnega odnosa do slovenske in svetovne glasbene kulture, spoznavanje pomena glasbenih vrednot za slovensko samobitnost in evropsko umetnost, razvijanje odgovornosti in smisla za sodelovanje pri skupnem muziciranju, razvijanje kriterijev vrednotenja, ustvarjanje glasbe, sproščanje lastnih zvočnih zamisli in domišljije, odkrivanje zakladnice glasbene literature ter spoznavanje temeljnih značilnosti glasbenih zapisov.

Položaj ljudske glasbe je v učnem načrtu opredeljen s tremi glasbenimi dejavnostmi, in sicer:

- poslušanje kot recepcija oz. ustvarjalno sprejemanje,
- izvajanje s petjem in igranjem na glasbila ter
- ustvarjanje v in ob glasbi.

Ker je učni načrt procesno-razvojni naravnani oz. upošteva postopnost razvoja glasbenih sposobnosti in spretnosti učenca, se glasbene dejavnosti pojavljajo v posameznem triletju v različnem zaporedju.

Tabela 2: Dejavnosti v posameznem triletju devetletne osnovne šole v Sloveniji

	Glasbene dejavnosti		
	Izvajanje	Ustvarjanje	Poslušanje
Prvo triletje	Izvajanje	Ustvarjanje	Poslušanje
Drugo triletje	Izvajanje	Poslušanje	Ustvarjanje
Tretje triletje	Poslušanje	Izvajanje	Ustvarjanje

Ker je v 1. triletju poudarek na razvijanju elementarnega ritmičnega in melodičnega posluha ter na sprejemanju in doživljanju glasbe, sta v ospredju dejavnosti izvajanje in ustvarjanje, ki prinašata najbolj neposredno doživljanje glasbe. Hkrati z otroško ljudsko glasbeno dediščino, kot so otroške ljudske pesmi, igre, izštevanka, nagajivke, reki in uganke, predstavljata sestavni del otroške igre, ki je pomemben del učenčevega interesa in zaposlitve v tem starostnem obdobju. Učenci naj bi v prvem triletju znali zapeti izbor tridesetih nacionalnih in tujih otroških ljudskih ter umetnih pesmi.

V 2. triletju se poleg poglobljanja kvalitete elementarnega melodičnega in ritmičnega posluha razvija tudi poslušanje za sozvočje in večglasje, ki ga uresničujemo skozi dejavnost izvajanja ljudske glasbe in je zato na prvem mestu (npr. petje enoglasnih ljudskih pesmi v obliki kanonov in dvoglasno petje ljudskih pesmi, ki je značilno za slovenski homofoni način ljudskega petja). Druga prevladujoča dejavnost je poslušanje, saj se spodbuja vzgoja učencev kot aktivnih glasbenih poslušalcev.

Operativni cilji učnega načrta 2. triletja so usmerjeni v spoznavanje nacionalne glasbene kulture in glasbene kulture sosednjih držav. Učence se ozavešča za pomen in značilnosti slovenske ljudske glasbe. Prek njenega spoznavanja usvajajo glasbeni besednjak ter osnovno orientacijo v glasbeno-grafičnih, slikovnih, zlogovnih in notnih zapisih. Učenci naj bi po drugem triletju obvladali repertoar petindvajsetih slovenskih ter tujih ljudskih in umetnih pesmi.

V 3. triletju je v ospredju razvoj harmonskega posluha in razvoj sposobnosti estetskega ter hkrati analitičnega opazovanja, presoje, oblikovanja in vrednotenja. Omenjene glasbene sposobnosti se razvijajo prek glasbenih dejavnosti poslušanje in izvajanje. Poslušanje omogoča najplodnejše in najučinkovitejše preučevanje situacij v glasbi, kot npr. ujemanje intonacije, razlikovanje tonske višine, analiza ritma, melodije, forme, spoznavanje zvočnih barv in kreiranje novih spremljav. Izvajanje s petjem in igranjem na glasbila predstavlja najbolj izrazito glasbeno komunikacijo. Prevladuje večglasno petje ali enoglasje ob spremljavi glasbil.

Operativni cilji in vsebine učnega načrta 3. triletja so usmerjeni v spoznavanje svetovne zgodovine glasbe od njenih začetkov do današnjega časa in jih lahko zelo dobro uresničimo z multikulturnim pristopom h glasbeni vzgoji in izobraževanju. Učitelj naj bi črpal repertoar pesmi iz slovenske in tuje ljudske ter umetne glasbene zakladnice. V temeljnih standardih znanja učnega načrta ni zapisano, koliko pesmi naj bi učenci usvojili v 3. triletju.

V učnem načrtu se poudarja ohranitev lastne kulturne glasbene dediščine in spoštovanje različnosti glasbe drugih kultur in narodov, pri čemer je spoznavanje slovenske ljudske glasbe v ospredju pred spoznavanjem ljudske glasbe drugih kultur in narodov.

2.2 Avstrija

Avstrijski učni načrt je razdeljen na učni načrt za "Volksschule" (slov. ljudska šola), ki traja od 1. do 4. razreda in je uveden v učni proces 1988 leta ter na učni načrt za "Hauptschule" (slov. glavna šola), ki traja od 5. do 8. razreda in je uveden v učni proces 1986 leta. Oba sta ciljno in snovno naravnana. Povezujeta se in nadgrajujeta ter omogočata celovit razvoj učenčevih glasbenih sposobnosti in spretnosti.

Vloga ljudske glasbe je pojasnjena z vzgojnimi in učnimi nalogami glasbene vzgoje, s katerimi se učenci navdušujejo za ljudsko glasbo, razvijajo občutek za

skupinsko in individualno muziciranje, spoznavajo osnove glasbene notacije, poglobljajo koncentracijo, razvijajo kritičnost, usklajujejo neuro-muskularno koordinacijo ter razvijajo sposobnost doživljanja glasbe.

Položaj ljudske glasbe v učnem načrtu za "ljudsko" in "glavno šolo" opisujejo področja, ki so ciljno zastavljena.

Tabela 3: Glasbena področja v ljudski in glavni šoli v Avstriji

	Glasbena področja				
	Petje	Igra na glasbila	Poslušanje	Gibanje ob glasbi	Ustvarjalnost
Ljudska šola	+	+	+	+	-
Glavna šola	+	+	+	+	+

V "ljudski šoli" se razvijajo glasbene sposobnosti in spretnosti učencev s štirimi dejavnostmi. Dejavnost petje vključuje skupinsko petje nacionalnih enoglasnih otroških, ljudskih in plesnih pesmi, otroških iger, kanonov ter tudi pesmi iz drugih dežel.

Igra na glasbila vključuje igro na lastna in Orffova glasbila ter otroška glasbila, ki jih učenci izdelajo sami. Poudarja se pomen zvočnega eksperimentiranja, ki spodbuja doživljanje in razlikovanje zvočnih možnosti različnih glasbil.

Poslušanje je dejavnost usmerjena v prepoznavanje, poimenovanje in grafično predstavitev zvokov in šumov iz življenjskega okolja učencev ter razlikovanje zvokov glasbil. Po vsebini slušnih primerov je spoznavanje glasbe zelo raznoliko: ljudska, nabožna, plesna gledališka in filmska glasba ter koncertna dela skladateljev iz svetovne glasbene zgodovine klasične glasbe.

Dejavnost gibanje ob glasbi je zelo pomembna ustvarjalna aktivnost v procesu glasbene vzgoje, usmerjena v zadovoljitev naravne otroške potrebe, ki nastane ob poslušanju ali izvajanju glasbe. Skupinski plesi imajo prednost pred plesi v parih, predvsem otroški plesi in preprosti ljudski plesi.

Ljudska glasba ima v učnem načrtu enakovreden položaj z ostalimi vrstmi glasbe, pri čemer tudi ni razvidno poudarjanje pomena spoznavanja nacionalne ljudske glasbe.

V "glavni šoli" se omenjenim področjem priključuje še področje ustvarjalnosti. Petje eno- in večglasnih nacionalnih in tujih ljudskih ter umetnih pesmi je usmerjeno predvsem v izgradnjo zdrave pevske in govorne tehnike, s poudarkom na večglasnem petju ter na spoznavanju avstrijskih ljudskih pesmi.

Igra na glasbila je v službi spoznavanja velikih del znanih evropskih skladateljev klasične resne glasbe.

Poslušanje je dejavnost, ki razvija spoznavanje in razlikovanje zvočnih, tonskih, oblikovnih, stilnih in estetskih značilnosti vseh zvrsti glasbe.

Gibanje ob glasbi je usmerjeno v spoznavanje težjih plesnih gibov in figur avstrijskih ljudskih plesov. V zadnjem razredu, ko se obravnava tudi popularna glasba današnjega časa, se izvajajo tudi sodobni popularni plesi.

Ustvarjalnost učencev se izraža predvsem v zvočnih in oblikovnih eksperimentih z glasbili v obliki samostojnih individualnih ali skupinskih delih ali v obliki spremljave petju ali plesu.

Izbor vsebin poudarja spoznavanje avstrijske in evropske glasbe od začetkov do danes. V ospredju je vzgoja za negovanje nacionalne ljudske glasbe. Spoznavanje ljudske glasbe je namenjeno glasbenemu opismenjevanju, ki predstavlja velik in pomemben delež avstrijske glasbene vzgoje in izobraževanja. Poudarjena je dejavnost gibanje ob glasbi.

2.3 Hrvaška

Hrvaški učni načrt glasbene vzgoje je bil v osnovnošolski vzgojno-izobraževalni proces uveden v šolskem letu 1993/94, zadnje spremembe pa so vnesene v letu 1999. Je snovno naravnana. Vsebuje glasbene vsebine, ki se jih spoznava prek njihovega izvajanja, ter zapisane glasbene pojme, ki naj bi jih učenec usvojil v posameznem razredu, in sicer: predlagan je izbor pesmi za petje po temah (npr. Šola in učenci, Jesen, Božič in novo leto) ter poslušalski repertoar izbranih skladb, različnih oblik, znanih domačih in tujih predstavnikov iz različnih obdobij. Prevladujejo dela hrvaških skladateljev, med tujimi skladatelji pa prevladujejo klasicisti in romantiki.

Vloga ljudske glasbe je razvidna iz nalog glasbene vzgoje, s katerimi se razvija izvajalske in pevske spretnosti, postopno usvaja večje števila ljudskih in umetnih pesmi, spoznava različne glasbene sestave, glasbene oblike in glasbeno-zgodovinske sloge ter osnove glasbenega opismenjevanja, spoznava in neguje hrvaško ljudsko glasbo ter spoznava hrvaške skladatelje in izvajalce.

Vloga hrvaške ljudske glasbe je močno poudarjena v nalogah glasbene vzgoje in izobraževanja. V ospredju je razvijanje občutka nacionalne pripadnosti.

Položaj ljudske glasbe opisujeta dve glasbeni področji. Vsako področje sestavljajo posebne oblike. Poševno označene oblike glasbenega udejstvovanja pomenijo glavne sestavine glasbenega učnega procesa, s katerimi se spoznavajo in usvajajo glasbena znanja in pojmi.

Tabela 4: Glasbeni področji z različnimi glasbenimi oblikami v učnem načrtu na Hrvaškem

<i>Glasbeni področji na razredni in predmetni stopnji</i>	
Izvajanje glasbe	Poznavanje glasbene umetnosti
Petje	Poslušanje
Igranje na glasbila	Pridobivanje elementarnih slušnih glasbenih izkušenj
Ustvarjalnost	Usvajanje znanj in pojmov s področja glasbe
Spoznavanje osnov glasbene notacije	Obiskovanje glasbenih prireditev

Spoznavanje ljudske glasbe *na razredni stopnji* (od 1. do 3. razreda) poteka skozi otroško igro, ki je zajeta v področju izvajanja glasbe in vsebuje petje enoglasnih pesmi, igranje na glasbila (otroška glasbila, ritmičnima in prilagojena melodična glasbila iz Orffovega instrumentarija) ter otroško ustvarjalnost, v kateri se z glasbenimi ali neglasbenimi vsebinami (plesno, likovno) izraža učenčeva domišljija. S poslušanjem učenci spoznavajo teorijo in zgodovino glasbene umetnosti, s poudarkom na izbranih delih hrvaške ljudske in umetne glasbe. Letno naj bi učenci slušno spoznali 10 do 15 krajših skladb in znali zapeti najmanj 12 ljudskih in umetnih pesmi. Program pesmi za poslušanje in izvajanje je predpisan z učnim načrtom. Učitelj si po svojem okusu lahko izbere samo tri do štiri pesmi izven repertoarja predpisanega z učnim načrtom.

Spoznavanje ljudske glasbe *na predmetni stopnji* (od 4. do 8. razreda) je povezano s spoznavanjem in razumevanjem glasbene notacije. Glasbeno opismenjevanje je na predmetni stopnji v ospredju. Učenec naj bi znal ob poslušanju posnetka spremljati notni zapis dela ter znal po notnem zapisu pesem pravilno zapeti ali jo zaigrati na glasbilo.

Prevladuje enoglasno petje, ker je pomembno čisto intoniranje. Ko je to usvojeno, se lahko prehaja na večglasje v obliki kanonov. Pesmi v enostavnem dvoglasju se pojavljajo šele v 6. razredu. Pomembno je petje hrvaških ljudskih pesmi in spoznavanje lestvic, ki so značilne za te pesmi (npr. istrska lestvica). Igranje na glasbila poteka predvsem v obliki spremljave petju. Ustvarjalnost se izvaja pretežno z instrumentalnim eksperimentiranjem. Z zbranim in pozornim poslušanjem se učenci spoznavajo z glasbenimi deli, razvijajo občutek za analizo glasbenih del ter hkrati poglobljajo glasbeni spomin in koncentracijo. Letno naj bi slišali od 10 do 15 skladb ter znali zapeti 10 ljudskih in umetnih pesmi, od teh samo dve do tri pesmi po svobodni izbiri učitelja izven predpisanega repertoarja v učnem načrtu.

Gibanje ob glasbi je zapostavljena glasbena dejavnost. Učni načrt opisuje doživljajsko spoznavanje hrvaških ljudskih plesov le s pomočjo avdio in video

posnetkov, ne pa z gibanjem ob glasbi, ki omogoča pristnejše in intenzivnejše doživljanje glasbe.

2.4 Primerjava učnih načrtov za glasbeno vzgojo po vlogi in položaju ljudske glasbe

V tabeli 5 so predstavljeni koncepti oblikovanja učnih načrtov, ki so po državah različni. Slovenski je ciljno naravnani, hrvaški je snovno naravnani, avstrijski pa vsebuje elemente enega in drugega. Vsi so procesno-razvojno naravnani in upoštevajo razvojne značilnosti učencev ter načelo postopnosti.

Tabela 5: Podobnosti in razlike med učnimi načrti za glasbeno vzgojo v osnovni šoli držav Slovenije, Avstrije in Hrvaške

	Slovenski UN	Avstrijski UN	Hrvaški UN
Koncept oblikovanja UN	– ciljna naravnost	– ciljno-snovna naravnost	– snovna naravnost
	– procesno-razvojna naravnost		
Vloga ljudske glasbe	Opređeljena je s splošnimi cilji in nalogami: – vzbujanje veselja do ljudske glasbe, – vzbujanje zanimanja za različne oblike glasbenega udejstvovanja, – oblikovanje pozitivnega odnosa do nacionalne in svetovne glasbene kulture, – razvijanje glasbenih sposobnosti in izvajalskih spretnosti, – razvijanje ustvarjalnega mišljenja ter – spoznavanje osnov glasbene notacije.		
	– spoznavanje nacionalne ljudske glasbe nekoliko bolj izraženo kot spoznavanje ljudskega glasbenega izročila drugih kultur in narodov		– poudarjeno spoznavanje nacionalne ljudske glasbe
Položaj ljudske glasbe	Opređeljen je z glasbenimi aktivnostmi. Primarno je petje.		
	– hierarhija glasbenih dejavnosti v posameznem triletju	– poudarjeno glasbeno opismenjevanje – poudarjeno gibanje ob glasbi	– poudarjeno glasbeno opismenjevanje – zapostavljeno gibanje ob glasbi – prevladuje enoglasno petje

Vloga ljudske glasbe je s cilji in nalogami pri vseh učnih načrtih podobno opredeljena. Preko spoznavanja ljudske glasbe se vzbujajo veselje do te zvrsti glasbe in zanimanje za različne oblike glasbenega udejstvovanja (petja, igranja na glasbila, poslušanja, ustvarjanja, plesanja), oblikuje pozitiven odnos do nacionalne in svetovne glasbene kulture, razvija glasbene sposobnosti (melodični, ritmični, harmon-

ski posluš, estetsko oblikovanje, muzikalnost) in izvajalske spretnosti (tehnika petja, igranja na glasbila šolskega inštrumentarija in plesa), razvija ustvarjalno mišljenje ter spozna osnove glasbene notacije.

Razlika med učnimi načrti glede na vlogo ljudske glasbe je v poudarjanju nacionalne ljudske glasbe. Hrvaški učni načrt zelo močno poudarja njeno spoznavanje, med tem ko je pri slovenskem in avstrijskem vzgoja za spoštovanje in ohranjanje nacionalne ljudske glasbene dediščine nekoliko bolj izražena kot vzgoja za strpnost in spoštovanje do ljudskega glasbenega izročila drugih kultur in narodov.

Položaj ljudske glasbe se v vseh učnih načrtih izraža preko glasbenih aktivnosti, kot so: petje, igra na glasbila, poslušanje, ustvarjanje in ples, ki se različno povezujejo v področjih ali glasbenih dejavnostih. Pri vseh je primarna glasbena aktivnost petje.

Razlike med učnimi načrti po položaju ljudske glasbe so naslednje:

- slovenski učni načrt ima oblikovano hierarhijo glasbenih dejavnosti v posameznem triletju s čimer poudarja pomembnost postopnega razvoja glasbenih sposobnosti in spretnosti učencev,
- pri avstrijskem učnem načrtu so glasbene aktivnosti v službi glasbenega opismenjevanja in poudarjeno je gibanje ob glasbi (posledica vpliva Orffove metodike),
- pri hrvaškem učnem načrtu je v ospredju glasbeno opismenjevanje preko glasbenih aktivnosti, zapostavljeno je gibanje ob glasbi ter prevladuje enoglasno petje, ker se poudarja zavestno razvijanje čistega intoniranja; posledica tega je pozno uvajanje večglasja (še le v 6. razredu).

3. Zaključek

Primerjava učnih načrtov za glasbeno vzgojo v osnovni šoli držav Slovenije, Avstrije in Hrvaške potrjuje, da je spoznavanje ljudske glasbe v glasbenem vzgojno-izobraževalnem procesu vsake države zelo pomembno, saj vpliva na razvoj učenčevih glasbenih sposobnosti in spretnosti, na razvoj sposobnosti doživljanja in dojetja glasbe, na poglobljanje koncentracije, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja. Hkrati vpliva tudi na oblikovanje odprtega človeka, ki se zaveda svoje nacionalne identitete ter tudi pomena kakovostnih medčloveških odnosov. Vloga in položaj ljudske glasbe sta v učnih načrtih podobno opisana, čeprav so koncepti oblikovanja učnih načrtov različni.

Učni načrt dobi pravo podobo v praksi oz. v rokah tistega učitelja, ki zna učencem približati vrednote različnih zvrsti glasbe, tudi ljudske. Z dobro zastavlje-

nimi učnimi načrti in učitelji, ki znajo cilje učnih načrtov uresničevati, se lahko veselje do ljudske glasbe prenaša v zavest mlajših ljudi.

LITERATURA

1. Kumer, Z.: Etnomuzikologija. Razgled po znanosti o ljudski glasbi. 2. izd. Filozofska fakulteta, Oddelek za muzikologijo, Ljubljana, 1988.
2. Nastavni plan i program za osnovnu školu. Prosvjetni vjestnik. Posebno izdanje 2. Ministarstvo prosvjete i športa, Zagreb, 1999.
3. Oblak, B. et al.: Učni načrt za glasbeno vzgojo v osnovni šoli. Predlog Predmetne kurikularne komisije za glasbeno vzgojo. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1998.
4. Pesek, A. in S.: Multikulturalna glasbena vzgoja in izobraževanje, Glasnik slovenskega etnološkega društva, 34, 4/1994, str. 32-38.
5. Pesek, A.: Otroci v svetu glasbe. Mladinska knjiga, Ljubljana, 1997.
6. Stark et al.: Lehrpläne der Grundschule – Hauptschule. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Graz, 1986.
7. Stark et al.: Lehrpläne der Grundschule – Volksschule. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Graz, 1988.
8. Šipek Vodnjav, Inge: Vloga in položaj ljudske glasbe v tretjem triletju osnovne šole. Magistrska naloga. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Oddelek za glasbeno pedagogiko, Ljubljana, 2001.

Mag. Inge Šipek Vodnjav (1974), mlada raziskovalka na oddelku za glasbeno pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Gubčeva 6, 2230 Lenart, SLO; Telefon: (+386) 02 720 14 76

E-mail: inge.sipek@uni-mb.si

NAVODILA SODELAVCEM

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

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

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

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

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

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov: Pedagoška obzorja, Prešernov trg 3, p.p. 124, 8000 Novo mesto; ali pa na elektronski naslov: info@pedagoska-obzorja.si.
2. Prispevek s povzetkom priložite na disketi. Ime datoteke naj bo priimek avtorja (npr. Furlan.doc) in naj bo jasno označeno tudi na nalepki diskete. Prispevek naj bo 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, leto rojstva, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen in elektronski naslov (E-mail).
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).

