

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. 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:

- Peter Štefančič

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:
 American Psychological Association (PsycINFO), 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 sofinancirata Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije in Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije

2006 letnik 21

VSEBINA

Dr. Jurij Planinšec, dr. Rado Pišot, dr. Samo Fošnarič	3 GIBALNA AKTIVNOST MLAJŠIH ŠOLARJEV V SEVEROVZHODNI SLOVENIJI
Mag. Marija Javornik Krečič	15 POMEN TIMSKE KULTURE ZA UČITELJEV PROFESIONALNI RAZVOJ
Dr. Karmen Kolenc Kolnik	26 VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV GEOGRAFIJE
Dr. Alenka Lipovec, Helena Bezgovšek	38 MATEMATIČNI JEZIK BODOČIH UČITELJEV RAZREDNEGA POUKA
Dr. Bogomir Novak, Eva Klemenčič	50 VLOGA ŠOLE PRI OBLIKOVANJU ODGOVORNEGA DRŽAVLJANSTVA
Mag. Marjana Penca Palčič	69 POVratna informacija učitelja in motivacija učencev za učenje
Dr. Barica Marentič Požarnik, Dr. Barbara Šteh	82 ŠTUDENTSKO DOJEMANJE ŠTUDIJSKE SITUACIJE KOT SPROŽILEC REFLEKSIJE V TEČAJIH VISOKOŠOLSKE DIDAKTIKE
Dr. Ivan Ferbežer	95 IZOBRAŽEVANJE MLAJŠIH NADARJENIH OTROK V REGGIO EMILIA
Bojan Kovačič	110 NADARJENI V VELIKI DIDAKTIKI IN DANES
Marija Kristan	116 DIDAKTIČNA IGRA PRI POUČEVANJU ANGLEŠKEGA JEZIKA NA RAZREDNI STOPNJI OSNOVNE ŠOLE
Tanja Benčič Rihtaršič	123 UVAJANJE UČENCEV NA POT RAZISKOVALNEGA UČENJA
Mojca Perič	131 OGLAŠEVANJE IN OTROCI
Mag. Zvone Kruščič	145 ODNOŠ MED INTELEKTUALIZMOM IN UMETNIŠKIM PRISTOPOM V PRODUKTIVNI VZGOJNI ORIENTACIJI
Branka Lončarič	151 SOCIALNE IGRE KOT NAČIN VZPOSTAVLJANJA DISCIPLINE PRI POUKU
Lorena Kolonič	158 PLES IN PREDŠOLSKI OTROCI

Gibalna aktivnost mlajših šolarjev v severovzhodni Sloveniji

CONTENTS

Jurij Planinšec, PhD, Rado Pišot, PhD, Samo Fošnarič, PhD	3 MOVEMENT ACTIVITIES OF YOUNG SCHOOL CHILDREN IN NORTH-EASTERN SLOVENIA
Marija Javornik Krečič, MA	15 IMPORTANCE OF TEAM CULTURE FOR PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT
Karmen Kolenc Kolnik, PhD	26 LIFE-LONG LEARNING OF GEOGRAPHY TEACHERS
Alenka Lipovec, PhD, Helena Bezugovšek	38 PRIMARY PRE-SERVICE TEACHERS' LANGUAGE OF MATHEMATICS
Bogomir Novak, PhD, Eva Klemenčič	50 THE ROLE OF SCHOOL IN SHAPING RESPONSIBLE CITIZENS
Marjana Penca Palčič, MA	69 TEACHER'S FEEDBACK AND PUPILS' LEARNINIG MOTIVATION
Barica Marentič Požarnik, PhD, Barbara Šteh, PhD	82 STUDENTS' PERCEPTIONS OF TEACHING/LEARNING SITUATION AS A TRIGGER FOR REFLECTION IN STAFF DEVELOPMENT COURSES
Ivan Ferbežer, PhD	95 EDUCATION OF GIFTED YOUNG CHILDREN IN REGGIO EMILIA
Bojan Kovačič	110 THE GIFTED AS THEY ARE DEALT WITH IN THE GREAT DIDIDACTICS BOOK AND THEIR STATUS TODAY
Marija Kristan	116 DIDACTIC GAMES IN TEACHING ENGLISH IN THE FIRST YEARS OF PRIMARY SCHOOL
Tanja Benčič Rihtaršič	123 INTRODUCING RESEARCH LEARNING
Mojca Perić	131 ADVERTISING AND CHILDREN
Zvone Krušič, MA	145 RELATIONSHIP BETWEEN INTELLECTUALISM AND ARTISTIC APPROACHES IN PRODUCTIVE EDUCATIONAL ORIENTATION
Branka Lončarič	151 SOCIAL GAMES AS A DISCIPLINE TOOL
Lorena Kolonič	158 DANCE AND PRESCHOOL CHILDREN

Izvirni znanstveni članek

UDK 796:373.3 (497.4)

DESKRIPTORJI: gibalna aktivnost, učenci, severovzhodna Slovenija, razlike, indeks telesne mase, bivalno okolje

POVZETEK – Glavni namen raziskave je bil ugotoviti, koliko so mlajši šolarji v severovzhodnem delu Slovenije gibalni aktivni. Pri tem nas je zanimal obstoje razlik glede na spol, starost, bivalno okolje in telesno težo. Raziskava je bila opravljena na vzorcu 1.512 otrok, ki so obiskovali drugi, tretji, četrti in peti razred osnovnih šol iz severovzhodne Slovenije. Za ugotavljanje obsega povprečne dnevne gibalne aktivnosti, ki dosega vsaj zmerno stopnjo intenzivnosti, je bil uporabljen vprašalnik. Na vprašanja o gibalni aktivnosti otrok so odgovarjali starši. Razlike v gibalni aktivnosti glede na spol, starost, bivalno okolje ter telesno težo smo izračunali z enofaktorsko in dvofaktorsko analizo varianc. Rezultati kažejo, da med spoloma ni pomembnih razlik. Glede na razred pa obstajajo pomembne razlike v povprečni dnevni gibalni aktivnosti, pri tem so najaktivnejši petošolci, najmanj pa drugošolci. Ugotovili smo, da so otroci s podeželja manj gibalno aktivni kot njihovi vrstniki z mesta in primenjata. Velike razlike v povprečni dnevni gibalni aktivnosti so glede na status telesne mase, pri tem so otroci z debelostjo bistveno manj aktivni od drugih. Ker ima šola izjemno pomemben vpliv na otrokov interes za vključevanje v gibalne aktivnosti, bi bilo smiselnovečati obseg in raznolikost šolske športne ponudbe.

Original scientific paper

UDC 796:373.3 (497.4)

DESCRIPTORS: movement activities, pupils, north-eastern Slovenia, differences, body mass index, living environment

ABSTRACT – The main purpose of the research has been to establish how physically active are young pupils in the north-eastern part of Slovenia. We were interested in the differences with regard to gender, age, living environment and their body weight status. The study included a sample of 1512 children attending second, third, fourth and fifth grade of primary school. On the basis of a questionnaire we tried to find out the extent of average daily movement activities of at least moderate intensity. The differences in movement activities with regard to the above variables were calculated with one- and two-factor variance analysis. The results do not show any relevant differences with regard to gender, but there are significant differences in the pupils' average daily movement activities with regard to grade. The most active group are the fifth-graders and the least active one the second-graders. Rural children are less active than those from the cities and suburbs. There are extensive differences in the average daily movement activities with regard to the body mass status, whereby obese children are substantially less active than their peers. Since the school exercises enormous impact on the child's involvement in movement activities, we suggest an increase in the extent and variety of the school's offer of sports activities.

1. Uvod

Gibalna aktivnost je integralni del otrokovega vedenjskega repertoarja, je medij, preko katerega se otrok neposredno vključuje v okolje, ki ga obdaja, se seznanja z različnimi razsežnostmi okolja, hkrati pa mu omogoča celovito spozna-

vanje sveta ter pridobivanje bogatih izkušenj in doživetij (Pišot, Planinšec, 2005; Thelen, 2000). Redna gibalna aktivnost v otroštvu predstavlja pomembno razvojno spodbudo, je koristna za krepitev in varovanje zdravja, ohranjanje primerne ravni telesne pripravljenosti in oblikovanje takšnih navad in vedenjskih vzorcev, ki zagotavljajo vseživljenjsko gibalno aktivnost (npr. Gallahue & Ozmun, 1998; Malina, 1996; Riddoch et al., 2003; Strong et al., 2005).

Kljud Številnim poznanim učinkom še vedno ne vemo natančno, kakšna intenzivnost, pogostost, trajanje in oblika gibalne aktivnosti so za otroke najprimernejše (Riddoch & Boreham, 1995). Razlogi so predvsem v omejitvah, ki se nanašajo na postopke za ugotavljanje vzorcev gibalne aktivnosti (Kohl, Fulton & Caspersen, 2000; Sallis & Saelens, 2000; Welk, Corbin & Dale, 2000). Ne glede na omejitve pa obstajajo okvirna priporočila, po katerih naj bi bili šoloobvezni otroci gibalno aktivni vsak dan 60 minut ali več, prevladovala naj bi aerobna vadba, vsaj dvakrat tedensko naj bi izdatnejše razvijali moč in gibljivost, pri tem naj bi bila aktivnost prijetna ter primerna razvojni zrelosti (Cavill, Biddle & Sallis, 2001; Strong et al., 2005). Gibalna aktivnost otrok naj bi dosegala zmerno do visoko stopnjo intenzivnosti. Zmerna intenzivnost je opredeljena s 3 do 6 metaboličnimi ekvivalenti (MET), visoka pa s 6 in več MET (US Department of Health and Human Services, 1996). Zmerna do visoka intenzivnost gibalne aktivnosti je opredeljena s 5 do 9 MET oziroma s srčno frekvenco, ki dosega vsaj 140 utripov v minuti (Sallis et al., 1993).

Vzorci gibalne aktivnosti kažejo, da otroci v večjem delu dneva sodelujejo predvsem v nizko intenzivnih aktivnostih z občasnimi kratkimi obdobjji zmerne do visoke intenzivnosti (npr. Riddoch & Boreham, 1995; Sallo & Silla, 1997). Obseg zmerno do visoko intenzivne aktivnosti znaša približno 15 odstotkov celotne dnevne gibalne aktivnosti (Harro, 1997; Oja & Jurimae, 2002). Otroci, ki redko dosežejo ustrezno visoko stopnjo intenzivnost ter dovolj dolg čas trajanja gibalne aktivnosti, so pogosto tudi v odraslem obdobju premalo aktivni (Telama, Yang, Laakso & Viikari, 1997; Trudeau, Laurencelle, Tremblay et al., 1999).

Večina raziskav kaže, da so dečki bolj aktivni od deklic (npr. Riddoch et al., 2003; Trost et al., 2002; Woodfield et al., 2002), otroci z višjim socialno-ekonomskim statusom so bolj aktivni od otrok z nižjim (npr. Woodfield et al., 2002), prav tako so razlike med otroki iz urbanega in ruralnega okolja (Dollman, Norton & Tucker, 2002; Kristjansdottir & Vilhjalmsson, 2001). Značilno je tudi, da se obseg gibalne aktivnosti z naraščanjem starosti postopno zmanjšuje (npr. Armstrong, 1998; Trost et al., 2002). V European Youth Heart Study (Riddoch et al., 2003) so ugotovili, da v devetem letu starosti samo nekaj odstotkov otrok ne dosega priporočene dnevne gibalne aktivnosti, v petnajstem letu pa je takšnih že skoraj 20 odstotkov fantov in 40 odstotkov deklet. Raziskava na slovenskih prvošolcih je pokazala, da so tako deklice kot dečki dovolj gibalno aktivni (Planinšec, 2003).

Poznavanje potencialnih koristi in pomena gibalne aktivnosti je kljud splošno sprejetim dejstvom za otroke dokaj omejeno (Blair & Meredith, 1994; Sallis &

Patrick, 1994). Dokazovanje povezav med gibalno aktivnostjo in zdravjem je pri otrocih mnogo zahtevnejše kot pri odraslih, saj gibalna neaktivnost pri otrocih še ne traja dovolj dolgo, da bi jo zaznali kot dejavnik tveganja tako kot pri odraslih, oziroma učinki gibalne aktivnosti na zdravje še ne trajajo dovolj dolgo, da bi postali jasno izraženi. Razlog pa je lahko tudi v tem, da so otroci v povprečju dovolj gibalno aktivni, zato se zdravstvene težave zaradi gibalne neaktivnosti v tem obdobju ne pojavljajo pogosto. Nekateri koristni učinki redne gibalne aktivnosti za zdravje otrok so kljud vsemu nesporni (npr. Crocker, Eklund, & Kowalski, 2000; Grund, et al., 2000; Janz, Dawson & Mahoney, 2002; Janz, Burns & Torner, 2001; Om mundsen, 2000; Pišot & Završnik, 2002; Rowland, Roger, Ingledew, 1999; Sothern, Loftin, Suskind, Udall & Blecker, 1999; Strong et al., 2005). Na osnovi navedenih spoznanj in tudi drugih raziskav lahko koristne učinke strnemo v pet sklopov. Prvi predstavlja učinki na nekatere razsežnosti telesne zgradbe, kamor sodijo preventiva pred debelostjo, zmanjšanje maščobnega tkiva, spodbude za razvoj okostja, naraščanje mišične moči in kostne trdnosti ter preventiva pred poškodbami loko-motornega sistema. Drugi sklop predstavlja učinki na izboljšanje stanja kardio-respiratorne pripravljenosti, uravnavanje krvnega tlaka, zvišanje HDL holesterola, znižanje LDL holesterola, znižanje koncentracije trigliceridov in zmanjšano tveganje za pojav diabetesa. V tretjem sklopu so učinki na psihično zdravje, predvsem glede preventivnega delovanja proti depresiji, anksioznosti in stresu, zmanjšanju simptomov depresije in anksioznosti ter spodbujanje razvoja samospoštovanja in samopodobe. Četrти sklop se nanaša na krepitev imunskega sistema, peti pa na izboljšanje agilnosti in funkcionalne neodvisnosti. Ob vseh pozitivnih učinkih pa ima gibalna aktivnost tudi nekatere negativne učinke na zdravje. Gre predvsem za poškodbe, ki so posledica nezgod med gibalno aktivnostjo.

Kljud temu, da obstaja v svetu izjernno raziskovalno zanimanje za proučevanje in spremljanje otrokove gibalne aktivnosti ter kljud Številnim dokazanim koristim, ki jih prinaša gibalna aktivnost otrok, so pri nas takšne raziskave zelo redke (Pišot, Zurec, 2003; Planinšec, 2003; Završnik, Pišot, 2005). Poznavanje vzorcev gibalnega vedenja naših otrok je ključnega pomena pri obravnavi različnih strokovnih vprašanj, pa naj si gre za športno vzgojo v šolah, uvajanje programov za spodbujanje gibalne aktivnosti v prostem času ali ugotavljanja morebitnih zdravstvenih posledic neaktivnosti. Zato je glavni namen pričujoče raziskave ugotoviti, koliko so mlajši šolarji v severovzhodnem delu Slovenije gibalno aktivni. Pri tem nas je zanimal obstoj razlik glede na spol, starost, bivalno okolje (mestno, primestno, podeželsko) in telesno težo.

2. Metodologija

Vzorec

Raziskavo smo izvedli na stratificiranem skupinskem slučajnostnem vzorcu učencev s Koroške, Štajerske in pomurske regije junija leta 2005. Izbor otrok v

vzorec je potekal tako, da smo najprej iz seznama osnovnih šol, ki sodijo v ta del Slovenije, izbrali štirinajst šol. V raziskavo so bili vključeni učenci in učenke od drugega do petega razreda. Skupaj je bilo v raziskavo vključenih 1.512 otrok, od tega jih je bilo 585 iz mesta, 526 iz primestja in 400 s podeželja. Dečkov je bilo 812, deklet 700, povprečna starost dečkov je znašala 9,04 leta, deklic 8,79 leta. Starši in otroci so se s sodelovanjem v raziskavi strinjali. Vsi otroci so bili v času spremljanja zdravi, tako da ni bilo posebnih razlogov, zaradi katerih bi bila njihova običajna gibalna aktivnost omejena.

Zbiranje podatkov o gibalni aktivnosti

Za ugotavljanje obsega in vrste gibalne aktivnosti je bil uporabljen vprašalnik, ki je nastal na osnovi treh v tujini uveljavljenih vprašalnikov (Harro, 1997; Crocker, Bailey, Faulkner et al., 1997; Manios, Kafatos & Markakis, 1998) in je prilagojen glede na nekatere posebnosti pri nas. Vprašalnik nam je omogočal oceno povprečne dnevne gibalne aktivnosti, ki dosega vsaj zmerno stopnjo intenzivnosti. Dosedanje izkušnje so pokazale, da otroci pred desetim letom starosti večinoma še niso zmožni sami korektno izpolnili vprašalnika o intenzivnosti in času trajanja svoje gibalne aktivnosti, saj jo večinoma močno precenjujejo (Janz, Broffitt & Levy, 2005; Kohl, Fulton & Caspersen, 2000; Sallis & Saelens, 2000). Tako so vprašalnik o gibalni aktivnosti učencev izpolnjevali njihovi starši. Zaradi številnih razlogov, ki so vezani predvsem na zelo spremenljivo naravo otrokovega gibanja, je izpolnjevanje tovrstnih vprašalnikov težavna naloga tudi za najbolj skrbne starše (Janz, Broffitt & Levy, 2005).

Vprašalniki veljajo za nizko do srednje zanesljive pri oceni gibalne aktivnosti in so primerni predvsem za večje vzorce merjencev in epidemiološke raziskave, pri katerih so druge metode skoraj neuporabne. Pri vprašalnikih se postavlja tudi dilema, koliko dni naj traja spremljanje gibalne aktivnosti. Priporočamo sedem-dnevno zaporedno spremljanje, ki zagotavlja dovolj zanesljivo oceno običajnega gibalnega vedenja otrok (npr. Sallis et al., 1993; Trost et al., 2000).

Statistična obdelava podatkov

Za zbrane podatke smo izračunali osnovne statistične pokazatelje. Status telesne teže smo opredelili glede na indeks telesne mase, ki predstavlja razmerje med telesno maso v kilogramih in kvadratom telesne višine v metrih (kg/m^2). Mejne vrednosti prekomerne telesna teže in debelosti smo povzeli po mednarodnem kriteriju, ki so ga predlagali Cole in drugi (2000) in so prilagojene različnim starostim. Razlike v gibalni aktivnosti glede na spol, starost, bivalno okolje ter telesno težo smo izračunali z enofaktorsko in dvofaktorsko analizo variance (splošni F-preizkus) s preizkusom homogenosti populacijskih varianc (Levene preizkus). Rezultate smo vrednotili kot statistično pomembne pri vrednosti $p < 0,05$. Izračunali smo tudi Eta-kvadrat (η^2), ki je v funkciji mere velikosti učinka, interpretiran v skladu z uveljavljenimi Cohenovimi (1988) smernicami (mali učinek 0,0010 do 0,058, srednji 0,059 do 0,137 ter velik 0,138 in več). Obdelava podatkov je opravljena s programom SPSS 12.0.

3. Rezultati

V skladu z namenom raziskave smo gibalno aktivnost analizirali z vidika spola, razreda, bivalnega okolja ter telesne teže. V tabeli 1 so prikazani rezultati dvofaktorske analize variance. Kakor kaže izid F-preizkusa učinka faktorja spol ($F=0,321$, $p=0,571$), razlika med deklicami in dečki v povprečni dnevni gibalni aktivnosti ni statistično pomembna, pri tem so dečki aktivni 86 minut, deklice pa 84 minut. Ob tem velja opozoriti, da je velikost učinka dejavnika spol praktično nepomembna ($\eta^2=0,000$). Statistično pomemben, vendar majhen ($\eta^2=0,024$), je učinek dejavnika razred ($F=12,509$; $p=0,001$); iz povprečij je razvidno, da so najbolj gibalno aktivni petošolci (92 min/dan), sledijo drugošolci (86 min/dan) in četrtošolci (85 min/dan), najmanj pa so aktivni tretješolci (78 min/dan). Post hoc analiza je pokazala, da obstajajo statistično pomembne razlike med drugim in tretjim razredom, tretjim in četrtem, tretjim in petim razredom ter četrtem in petim razredom. Preizkus interakcij med zajetima dejavnikoma spol in razred kaže, da le-ta ni statistično pomembna ($F=0,533$, $p=0,660$), zelo nizka je tudi velikost učinka ($\eta^2=0,001$). Ob vsem tem velja omeniti tudi podatek, da je 20 odstotkov otrok gibalno aktivnih manj kot 60 minut dnevno.

Tabela 1: Izid dvofaktorske analize variance razlik v gibalni aktivnosti (min/dan) glede na spol in razred

Dejavnik		N	Aritmetična sredina (min/dan)	Standardni odklon	Preizkus razlik AS		Velikost učinka η^2
					F	p	
Spol	dečki	812	86,21	29,49	0,321	0,571	0,000
	deklice	700	84,66	33,38			
Razred	drugi	374	86,72	28,76	12,509	0,001	0,024
	tretji	438	78,75	36,27			
	četrti	372	85,77	33,51			
	peti	328	92,77	21,22			
Dečki	drugi	190	86,64	25,91	0,533	0,660	0,001
	tretji	216	80,08	35,66			
	četrti	214	84,96	31,92			
	peti	192	94,06	18,82			
Deklice	drugi	184	86,79	31,51			
	tretji	222	77,46	36,88			
	četrti	158	86,88	35,62			
	peti	136	90,94	24,15			

Rezultati primerjave povprečne dnevne gibalne aktivnosti glede na bivalno okolje so v tabeli 2 in kažejo, da so najbolj aktivni otroci, ki živijo v predmestju (87 min/dan), sledijo otroci iz mesta (85 min/dan) ter s podeželja (82 min/dan). S pomočjo analize variance smo ugotovili, da obstaja majhna, vendar statistično pomembna razlika med skupinami otrok glede na bivalno okolje ($p=0,031$). Post hoc analiza je pokazala, da je statistično pomembna razlika med primestnimi in podeželskimi otroki, med primestnimi in mestnimi pa razlika ni pomembna.

Tabela 2: Razlike v dnevni gibalni aktivnosti (min/dan) glede na bivalno okolje

Bivalno okolje	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	p
Mestno	585	85,90	31,88	0,031
Podeželsko	400	82,21	32,07	
Primestno	526	87,64	29,95	

Zanimivi so rezultati, ki smo jih dobili v primerjavi povprečne dnevne gibalne aktivnosti glede na telesno težo. Na osnovi mednarodno uveljavljenega kriterija (Cole et al., 2000) smo otroke razdelili v skupine z normalno telesno težo, prekomerno telesno težo ter debelostjo. Otrok s prekomerno telesno težo je bilo 14,4 odstotka, otrok z debelostjo pa 5,6 odstotka. V tabeli 3 lahko vidimo, da obstajajo velike in statistično pomembne razlike ($p=0,001$) v povprečni gibalni aktivnosti glede na telesno težo. Nekoliko presenetljivo so največ gibalno aktivni otroci s prekomerno telesno težo (90 min/dan), sledijo otroci z normalno telesno težo (86 min/dan), precej manj pa so aktivni otroci z debelostjo (57 min/dan). Post hoc primerjava je pokazala, da obstaja statistično pomembna razlika med otroci z debelostjo in obema drugima skupinama, med otroci z normalno ter prekomerno telesno maso pa razlika ni statistično pomembna.

Tabela 3: Razlike v dnevni gibalni aktivnosti (min/dan) glede na status telesne mase

Status telesne mase	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	p
Normalna	1210	86,47	31,19	0,001
Prekomerna	218	90,82	27,37	
Debelost	84	57,50	29,70	

4. Razprava

Najpomembnejše spoznanje pričajoče raziskave je, da so mlajši učenci v severovzhodnem delu Slovenije v povprečju gibalno aktivni 85 minut dnevno, kar za približno 40 odstotkov presega priporočila, ob tem pa je treba omeniti, da je 20 odstotkov otrok aktivnih manj, kot je priporočljivo za šoloobvezne otroke (Cavill, Biddle & Sallis, 2001; Strong et al., 2005). Zanimivo je, da ni opaziti trenda upadanja količine povprečne dnevne gibalne aktivnosti z naraščanjem starosti, saj so bili najbolj aktivni petošolci, najmanj pa tretješolci. To je v nasprotju s pričakovanji in spoznanji nekaterih drugih raziskav (npr. Riddoch et al., 2003; Trost et al., 2002), kjer ugotavljajo, da se s starostjo obseg gibalne aktivnosti postopno zmanjšuje. Spodbudno je tudi dejstvo, da z naraščanjem starosti ni bilo pomembnejšega povečanja razlik med spoloma, kar sicer ugotavljajo v European Youth Heart Study (Riddoch et al., 2003).

V nasprotju z dosedanjimi spoznanji so tudi neobstoječe razlike med spoloma v povprečni dnevni gibalni aktivnosti. Prevladujejo raziskave, kjer so dečki bolj aktivni kot deklice (npr. Riddoch et al., 2003; Trost et al., 2002; Woodfield et al., 2002), čeprav velja opozoriti tudi na raziskave, ki dokazujejo nasprotno (Harro, 1997; Oja & Jurimae, 2002; Planinšec, 2003). Izhajajoč iz dejstva, da med deklicami in dečki ni razlik v obsegu gibalnih aktivnosti, lahko domnevamo, da je ponudba različnih športnih aktivnosti pri nas primerna in dostopna za oba spola.

Ugotovili smo, da so otroci s podeželja manj gibalno aktivni kot njihovi vrstniki iz mesta in primestja, kar potrjuje naša pričakovanja in spoznanja dosedanjih raziskav (Dollman, Norton & Tucker, 2002; Kristjansdottir & Vilhjalmsson, 2001). Razlike so lahko posledica številnih dejavnikov, med najpomembnejšimi so zagotovo še obstoječe socialno-ekonomske in kulturne razlike med mestnim in primestnim okoljem na eni strani ter podeželskim okoljem na drugi strani. Poleg tega je očitno, da podeželski otroci ne izkoriščajo dovolj naravnih danosti okolja, ki so zelo primerne za gibalno aktivnost. Treba je tudi upoštevati, da imajo mestni in primestni otroci v bivalni okolini bistveno več urejenih športnih površin, ki jim očitno zagotavljajo boljše možnosti za vključevanje v organizirane in neorganizirane športne aktivnosti.

Zelo pomenljive so ugotovitve, ki se nanašajo na velike razlike v povprečni dnevni gibalni aktivnosti glede na telesno maso. Razlika med otroci z debelostjo in drugimi je znašala približno 30 minut dnevno, kar je izjemno veliko. Otrok s prekomerno telesno maso je bilo 14,4 odstotka, otrok z debelostjo pa 5,6 odstotka, kar je v evropskem povprečju (IOTF, 2006) in primerljivo z drugimi raziskavami (Planinšec, Fošnarič & Pišot, 2006). Gibalna aktivnost je povezana s prekomerno telesno težo in debelostjo, čeprav so dosedanja spoznanja o tej zvezi protislovna. Obsežna meta-analiza je pokazala, da je povezanost med gibalno aktivnostjo in količino maščob pri otrocih nizka do zmerna (Rowlands, Ingledew & Eston, 2000). Tudi o tem, ali so otroci s prekomerno telesno težo manj gibalno aktivni od otrok z normalno težo, so dokazi nasprotujoči (Mota, Santos, Guerra et al., 2002;

Planinšec & Matejek, 2004; Taylor et al., 2002). Razlogi za manjšo aktivnost otrok z debelostjo naj bi bili predvsem v zaznavanju različnih psihičnih in fizičnih ovir, manjši podpori staršev, manj priložnosti za aktivnost, nižji ravni gibalnih sposobnosti ter manjšem zadovoljstvu v gibalni aktivnosti v primerjavi z vrstniki z normalno telesno težo (Taylor et al., 2002). Zanimive so ugotovitve European Youth Heart Study (Ekelund, Sardinha, Anderssen et al., 2004), ki kažejo, da imajo več telesnih maščob predvsem posamezniki, ki so gibalno aktivni manj kot eno uro dnevno v primerjavi z vrstniki, ki so aktivni več kot dve uri dnevno. V določenem pogledu so s temi ugotovitvami skladni tudi naši rezultati, ki kažejo, da so otroci z debelostjo aktivni povprečno manj kot 60 minut dnevno.

Ker je gibalna neaktivnost pomemben dejavnik tveganja za pojav številnih bolezni, je smiselnos usmerjati pre malo aktivne otroke v vsakodnevno, vsaj eno uro trajajočo zmerno intenzivno gibalno aktivnost. Za dosega takšnih ciljev bo potrebno tesnejše sodelovanje različnih strokovnjakov iz izobraževalnih in zdravstvenih institucij, nujno pa bo vključevanje lokalnih skupnosti in družin. Le skupaj bo mogoče pripraviti in promovirati ustrezne programe, ki bi na eni strani vplivali na zmanjšanje ovir pri vključevanju otrok v gibalne aktivnosti, na drugi strani pa bi poskrbeli za osveščanje in izobraževanje otrok o zdravem živiljenjskem slogu, seveda na njim primeren način.

Možnosti za spodbujanje gibalne aktivnosti je več. Upoštevati moramo, da ima šola ob družini najpomembnejši vpliv na otrokov interes za vključevanje v gibalne aktivnosti (Trudeau & Shephard, 2005). Zato bi bilo najbolj smiseln povečanje števila ur športne vzgoje v šolah, saj lahko ima vsakodnevna športna vzgoja pomembne dolgoročne učinke na gibalno aktivnost odraslih (Trudeau et al., 1999). V času izven rednega pouka bi v šolah lahko uvedli vsaj še dve dodatni uri športnih aktivnosti tedensko. Mnogi strokovnjaki predlagajo, da bi bilo v šolah smiseln vpeljati vsakodnevne kakovostne in zanimive športne aktivnosti med trinajsto in šestnajsto uro (Naul, 2005; Zimmer, 2005), torej v času, ko so mlajši otroci v oddelkih podaljšanega bivanja.

Med najpomembnejše omejitve naše raziskave štejemo vsekakor metodo za oceno gibalne aktivnosti, čeprav je na tako velikem vzorcu uporaba objektivnejših metod (npr. akcelerometri, laboratorijske analize) skoraj neizvedljiva. Obstajajo sicer zelo redke raziskave, pri katerih so uporabljali akcelerometre (Riddoch et al., 2003), ki pa zahtevajo izjemna finančna sredstva. Korelacija rezultatov o povprečni dnevni gibalni aktivnosti, ki jih dobimo z vprašalniki in z natančnejšimi metodami (akcelerometri), dosega nizke do srednje vrednosti (Bender, Brownson, Elliott et al., 2005; Harro, 1997). Zaradi objektivnejših rezultatov in boljše možnosti primerjav bi bilo gibalno aktivnost naših otrok smiseln spremljati s kakšno od omenjenih metod.

5. Sklep

Raziskovanje bo v prihodnje smiselnos usmerjati v ugotavljanje koristi, ki jih zagotavljajo otroku različne vrste gibalne aktivnosti, saj je to področje praktično v celoti še skorajda neraziskano. Prav tako bo v prihodnje treba sistematično spremljati gibalno aktivnost slovenskih otrok, saj bomo le tako lahko sledili trendom na tem področju, se primerjali z drugimi, predvsem pa odkrivali otroke, ki so pre malo aktivni. Le na takšni osnovi lahko pripravimo priporočila in programe za dodatno gibalno aktivnost, ki jo nekateri otroci potrebujejo. V primeru, da dejanskega stanja ne poznamo, lahko programi povsem zgrešijo svoj namen in ciljno skupino.

LITERATURA

1. Armstrong, N. (1998). Young people's physical activity patterns as assessed by heart rate monitoring. *Journal of Sports Sciences*, 16, S9-S16.
2. Bender, J. M., Brownson, R. C., Elliott, M. B. & Haire-Joshu, D. L. (2005). Children's physical activity: Using accelerometers to validate a parent proxy record. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37 (8), 1409-1413.
3. Blair, S. N. & Meredith, M. D. (1994). The exercise-health relationship: dose it apply to children and youth? In: R. R. Pate, R. C. Hohn (Eds.) *Health and fitness through physical education* (pp. 11-19). Champaign: Human Kinetics.
4. Cavill, N., Biddle, S. & Sallis, J. F. (2001). Health enhancing physical activity for young people: Statement of the United Kingdom expert consensus conference. *Pediatric Exercise Science*, 13, 12-25.
5. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
6. Cole, T. J., Bellizzi, M. C., Flegal, K. M. & Dietz, W. F. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *BMJ*, 320: 1-6.
7. Crocker, P. R. E., Bailey, D. A., Faulkner, R. A., Kowalski, K. C. & McGrath, R., (1997). Measuring general levels of physical activity: Preliminary evidence for the Physical Activity Questionnaire for Older Children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 29(10): 1344-1349.
8. Crocker, P. R. E., Eklund, R. C. & Kowalski, K. C. (2000) Children's physical activity and physical self-perceptions. *J Sport Sci*, 18, (6), 383-394.
9. Dollman, J., Norton, K. & Tucker, G. (2002) Anthropometry, fitness and physical activity of urban and rural South Australian children. *Pediatric Exercise Science*, 14(3), 297-312.
10. DuRant, R. H., Baranowski, T., Davis, H., Rhodes, T., Thompson, W. O., Greaves, K. A. & Puhl, J. (1992). Reliability and variability of heart-rate monitoring in three-, four-, or five-year-old children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24, 265-271.
11. Ekelund, U., Sardinha, L. B., Anderssen, S. A., Harro, M., Franks, P. W., Brage, S. et al. (2004). Associations between objectively assessed physical activity and indicators of body fatness in 9- to 10-y-old European children: a population-based study from 4 distinct regions in Europe (the European Youth Heart Study). *American Journal of Clinical Nutrition*, 80: 584-590.
12. Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. (1998). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Boston: WCB/McGraw-Hill.

13. Grund, A., Dilba, B., Forberger, K., Krause, H., Sievers, M., Riecert, H. & Mueller, M. J. (2000). Relationships between physical activity, physical fitness, muscle strength and nutritional state in 5- to 11-year-old children. *European Journal of Applied Physiology*, 82, 425-438.
14. Harro, M. (1997). Validation of a questionnaire to assess physical activity of children ages 4-8 years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(4), 259-268.
15. IOTF. IOTF Obesity in Europe Childhood section. Najdeno na <http://www.iotf.org/childhood/euappendix.htm>, dne 21.2.2006.
16. Janz, K. F., Burns, T. L., Torner, L. C. et al. (2001). Physical activity and bone measures in young children: The Iowa bone development study. *Pediatrics*, 107(6), 1387-1393.
17. Janz, K. F., Dawson, J. D. & Mahoney, L. T. (2000). Tracking physical fitness and physical activity from childhood to adolescence: The Muscatine study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 1250-1257.
18. Janz, K. F., Broffitt, B., Levy, S. M. (2005). Validation evidence for the Netherlands physical activity questionnaire for young children: The Iowa Bone Development Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(3), 363-369.
19. Kohl, H. W., Fulton, J. E. & Caspersen, C. J. (2000). Assessment of physical activity among children and adolescents: A review and synthesis. *Preventive Medicine*, 31, S54-S76.
20. Kristjansdóttir, G. & Vilhjalmsson, R. (2001). Sociodemographic differences in patterns of sedentary and physically active behavior in older children and adolescents. *Acta Paediatrica*, 90(4), 429-435.
21. Malina, R. (1996). Tracking of physical activity and fitness across the lifespan. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 48-57.
22. Manios, Y., Kafatos, A. & Markakis, G. (1998). Physical activity of 6-year-old children: Validation of two proxy reports. *Pediatric Exercise Science*, 10 (2), 176-188.
23. Mota, J., Santos, P., Guerra, S., Riberio, J. C. & Duarte, J. A. (2002). Differences of daily physical activity levels of children according to body mass index. *Pediatric Exercise Science*, 14, 442-452.
24. Naul, R. (2005). Bewegung, Spiel und Sport in offenen Ganztagschulen. *Sportunterricht*, 54, 68-72.
25. Oja, L. & Jurimae, T. (2002). Physical activity, motor ability, and school readiness of 6-yr-old children. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 407-415.
26. Ommundsen, Y. (2000). Can sport and physical activity promote young peoples' psychosocial health? *Tidsskr Norske Laege*, 120 (29), 3573-3577.
27. Pišot, R. & Zavrník, J. (2002). Z gibanjem do zdravja – od otroka do starostnika. *Zdravstveno varstvo*, 41, 12-15.
28. Pišot, R. & Zurec, J. (2003). Influence of out-of-school sports/motor activity on school success. *Kinesiologija Slovenica*, 9, 42-54.
29. Pišot, R. & Planinšec, J. (2005). Struktura motorike v zgodnjem otroštvu. Koper: Annales.
30. Planinšec, J. & Matejek, Č. (2004). Differences in physical activity between non-overweight, overweight and obese children. *Collegium Antropologicum*, 2004; 28: 747-754.
31. Planinšec, J. (2003). Ugotavljanje gibalne dejavnosti mlajših otrok. *Zdravstveno varstvo* 2003; 42: 58-65.
32. Planinšec, J., Fošnarič, S., Pišot, R. (2006). Prevalenca prekomerne telesne teže in debelosti med otroci v severovzhodni Sloveniji. *Zdravstveno varstvo* (v tisku).
33. Riddoch, C. J. & Boreham, C. A. G. (1995). The health-related physical activity of children. *Sports Medicine*, 3, 300-309.

34. Riddoch, C. R., Andersen, L. B., Wedderkopp, N., Harro, M., Klasson-Heggebo, L. et al., (2003). Physical activity levels and patterns of 9- and 15-yr-old European children. *Medicine and science in sports and exercise*, 36, 86-92.
35. Rowland, A. V., Roger, G. E. & Ingledeew, D. K. (1999). Relationship between activity levels, aerobic fitness, and body fat in 8- to 10-yr-old children. *Journal of Applied Physiology*, 86 (4), 1428-1435.
36. Rowlands, A. V., Ingledeew, D. K. & Eston, R. G. (2000). The effect of type of physical activity measure on the relationship between body fatness and habitual physical activity in children: A meta-analysis. *Ann Hum Biol*, 27, 479-497.
37. Sallis, J. F. & Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.
38. Sallis, J.F., & Saelens, B.E. (2000). Assessment of physical activity by self-report: Status, Limitation and Future directions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 1-14.
39. Sallis, J. F., Buono, M. J., Roby, J. J., Micale, F. G. & Nelson, J. A. (1993). Seven-day recall and other physical activity self-reports in children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 25, 99-108.
40. Sallo, M. & Silla, R. (1997). Physical activity with moderate to vigorous intensity in preschool and first-grade schoolchildren. *Pediatric Exercise Science*, 9, 44-45.
41. Sothern, M. S., Loftin, M., Suskind, R. M., Udall, J. N. & Blecker, U. (1999). The health benefits of physical activity in children and adolescents: implications for chronic disease prevention. *European Journal of Pediatrics*, 158, (4), 271-274.
42. Strong, W. B., Malina, R. M., Blimke, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B. et al., (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146, 732-737.
43. Taylor, W. C., Sallis, J. F., Dowda, M., Freedson, P. S., Eason, K. & Pate, R. R. (2002) Activity patterns and correlates among youth: Differences by weight status. *Pediatric Exercise Science*, 14(4), 418-431.
44. Telama, R., Yang, X., Laakso, L. & Viikari, J. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *Am J Prev Med*, 4, 317-323.
45. Thelen, E. (2000). Motor development as foundation and future of developmental psychology. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (4), 385-397.
46. Trost, S. G., Pate, R. R., Freedson, P. S., Sallis, J. F. & Taylor, W. C. (2000). Using objective physical activity measures with youth: How many days of monitoring are needed? *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(2), 426-431.
47. Trost, S. G., Pate, R. R., Sallis, J. F., Freedson, P. S., Taylor, Dowda, M. & Sirard, J. (2002). Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 34(2), 350-355.
48. Trudeau, F. & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35: 89-105.
49. Trudeau, F., Laurencelle, L., Tremblay, J., Rajic, M. & Shephard, R. J. (1999). Daily primary school physical education: effects on physical activity during adult life. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 31(1), 111-117.
50. US Department of Health and Human Services (1996). The effects of physical activity on health and disease. In: *Physical activity and health*, (pp. 81-172). Atlanta: US Department of Health and Human Services.
51. Welk, G. J., Corbin, C. B. & Dale, D. (2000). Measurement issues in the assessment of physical activity in children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 59-73.
52. Woodfield, L., Duncan, M., Al-Nakeeb, Nevill, A. & Jenkins, C. (2002). Sex, ethnic and socio-economic differences in children's physical activity. *Pediatrics Exercise Science*, 14, 277-285.

53. Završnik, J., Pišot, R. (2005). Gibalna/športna aktivnost za zdravje otrok in mladostnikov. Koper: Založba Annales.
54. Zimmer, U. (2005). Gemeinschaftsgrundschule Brake – Beispiel einer offenen Ganztags-schule. Sportunterricht, 54, 78-82.

Mag. Marija Javornik Krečič

Pomen timske kulture za učiteljev profesionalni razvoj

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.12

DESKRIPTORJI: šolska kultura, učiteljev profesionalni razvoj, osebni razvoj, institucionalni razvoj, skupinsko učenje

POVZETEK – Članek izpostavlja pomen šolske kulture za učiteljev profesionalni razvoj. V prvem delu je predstavljena povezanost učiteljevega osebnega in institucionalnega razvoja ter značilnosti različnih šolskih kultur. Avtorica pojasnjuje pomen sodelovalne kulture za učiteljeva strokovno rast, za zadovoljevanje njegovih profesionalnih potreb ter tudi za kakovost dela v razredu in na šoli. V drugem delu prispevka predstavi rezultate empirične raziskave, ki kažejo na to, kako učitelji gledajo na timsko učenje in delo oziroma sodelovanje. Analiza razlik med skupinami učiteljev glede na vrsto šole in delovno dobo je pokazala statistično značilne razlike, in sicer: višje vrednotilo skupinsko učenje osnovnošolski učitelji v primerjavi z gimnazijskimi, glede na poklicne izkušnje skupinsko učenje najvišje vrednotijo učitelji začetniki.

Author review

UDC 371.12

DESCRIPTORS: school culture, teacher's professional development, personal development, institutional development, group learning

ABSTRACT – The article presents the role school culture plays in teacher's professional development. The first part points to the connection between the teacher's personal development and the development of the institution as well as the characteristics of various school cultures. The author believes collaborating culture to be crucial for teacher's professional development, for satisfying his/her professional needs and for the quality of work in the classroom and in school in general. In the continuation, she presents the results of an empiric study which examined the teachers' attitudes towards team learning and team work or collaboration. The analysis of the differences between teachers with regard to the type of school and years of work shows statistically relevant differences in the evaluation of group work, with primary school teachers valuing group work more than high school teachers, whereby group learning is most appreciated by beginning teachers.

1. Uvod

Hkrati z nenehnimi družbenimi, političnimi, kulturnimi spremembami se spreminja tudi vloga šole in s tem učiteljeva vloga in položaj. Marentič Požarnik (1993) našteva okoliščine, ki spreminjajo učiteljevo vlogo tako, da ta postaja zahtevnejša:

- uveljavljanje tržnih mehanizmov,
- naraščajoča tekmovalnost med učenci, šolami, tudi nacionalnimi šolskimi sistemmi,
- uveljavljanje informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki omogoča splošno dostopnost do znanja,

Dr. Jurij Planinšec (1964), izredni profesor za področje didaktike športa na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Mladinska 7, 2000 Maribor, SLO; Telefon (+386) 02 251 31 67
E-mail: jurij.planinsec@uni-mb.si

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

Naslov: Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, SLO; Telefon: (+386) 05 663 12 61
E-mail: rado.pisot@pef.upr.si

Dr. Samo Fošnarič (1965), izredni profesor za didaktiko spoznavanja okolja, naravoslovja in tehnike ter družbe na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Boršnikova 108, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 420 44 20
E-mail: samo.fošnarič@uni-mb.si

- nova spoznanja na področju učnih metod in oblik, strategij dela, učenja in poučevanja, individualnih razlik v stilih učenja,
- vse večja raznolikost učencev (integracija učencev s posebnimi potrebami, socialna razslojenost, multikulturalnost) in
- težja obvladljivost učencev (nižanje učne motivacije, porast nasilja, zasvojenosti, izostajanja od pouka...).

Nove okoliščine zahtevajo od učitelja višjo stopnjo profesionalnosti, zato se vse bolj poudarja pomen učiteljeve profesionalne rasti. Pri tem pa niso izpostavljeni samo zunanji znaki profesije in učiteljevega statusa, kot so plača, ugled, delovni pogoji, temveč se velika pozornost namenja zlasti vidiku "notranjega" učiteljevega profesionalnega razvoja oziroma zorenja, ki postopno vodi do vse večje gotovosti v odločanju, samozavesti, samostojnosti v razmišljanju in akciji. Od učitelja – "razmišljajočega praktika" (Schoen, 1984, 1987) – se namreč ne pričakuje zgolj obvladjanje predmetnega področja in različnih metod ter oblik poučevanja, temveč, da zna širok izbor različnih učnih vsebin, metod in oblik prilagoditi učnim ciljem, učencem ter ustvarjati učno okolje, ki bo omogočalo aktivno učenje (Vermut, Verschaffel, 2000).

V zadnjem desetletju tudi v slovenski strokovni literaturi zasledimo vse več razpravlja o profesionalnosti in profesionalne rasti učitelja. *Namen tega prispevka je izpostaviti pomen timske kulture za učiteljevo profesionalno rast.* Razvoj učitelja kot profesionalca je namreč odvisen tudi od vodenja šole, šolske kulture in vzdušja. Šolsko vzdušje in kultura lahko omogočata ali omejujeta posameznikov razvoj, zato je treba oblikovati in ohranjati pozitivno šolsko vzdušje, ki bo podpiralo posameznikovo spremjanje, napredok in rast (prim. Deal, Kennedy, 1985; McLaughlin, 1993). Craft (1996) namreč opozarja, da se je treba zavedati naslednjega:

- posamezniki se težko razvijajo v statičnih šolah,
- šole se ne bodo spremenile, če učitelji ne bodo spremenili tega, kar delajo,
- če se učitelji profesionalno razvijajo samo individualno, ne bodo sposobni, da bi spreminali šolo,
- včasih se spremenijo šole, vendar se z njimi ne spremenijo tudi učitelji;
- izobraževanje učiteljev in njihov razvoj potekata kot neprekinjen proces skozi vso učiteljevo kariero,
- spremjanje ni enkratni dogodek, temveč stalni proces.

2. Povezanost učiteljevega osebnega in institucionalnega razvoja

Hargreaves in Fullan (2000) poudarjata pomen srečevanja in dela učiteljev v majhnih skupinah, v katerih učitelji skupaj načrtujejo, preizkušajo učni proces, ocenjujejo svojo učinkovitost. Govorita o *interaktivnem profesionalizmu*: gre za

dajanje in sprejemanje pomoči ter prizadevanje posameznika in skupine, da postane tako interakcija del vsakdanjega šolskega vzdušja. Holly in Southworth (1989, cit. po Craft, 1996, str. 14) govorita o "učenci se šoli". Hargreaves in Fullan (1991, cit. po Fullan, 1993b, str. 4) sta razvila 12 akcijskih smernic, ki izhajajo iz "novega koncepta interaktivnega profesionalizma", in sicer:

- poišči, poslušaj in artikuliraj svoj notranji glas,
- uri se v refleksiji med akcijo, po njej in o njej,
- razvijaj mentaliteto, ki sprejema tveganje,
- zaupaj procesom kot tudi ljudem,
- pri delu z drugimi upoštevaj človeka kot celoto,
- prizadevaj si za sodelovanje s kolegi,
- išči različnost in se izogibaj balkanizaciji,
- redefiniraj svojo vlogo, ki naj sega čez okvire razreda,
- uravnoteži delo in življenje,
- pomagaj ravnateljem in drugim vodstvenim delavcem pri razvijanju interaktivnega profesionalizma,
- prizadevaj si za kontinuiran razvoj in vseživljenjsko učenje,
- spremljaj in utrjuj povezavo med svojim razvojem in razvojem učencev.

Royal (1997, cit. po Resman, 2005) pravi, da se z razvijanjem sodelovalne kulture razvija skupinska miselnost in šola kot skupnost. Skupinska miselnost se veča):

- "ko se ravnatelji odzivajo na učiteljeve potrebe in jih podpirajo pri inovacijah,
- ko učitelji ugotavljajo, da jim je mar zanje,
- ko so učitelji učljivi, se uče drug od drugega,
- ko so pripravljeni pomagati drug drugemu in ko je program stalnega strokovnega izpopolnjevanja izoblikovan po učiteljevih potrebah,
- ko se tudi učitelji odzivajo na učenčeve potrebe,
- kjer učenci doživljajo, da jim ni vseeno, kaj se z njimi dogaja".

Govorimo o povezanosti učiteljevega osebnega (profesionalnega) in institucionalnega razvoja. Kot navajata Niemi in Kohonen (1995), namreč učitelji, ki se vidijo kot osebe, ki se nenehno razvijajo in napredujejo, bolj podpirajo tudi rast drugih in vse skupnosti, kjer prevladuje delitev odgovornosti. Loucks-Horsey (1987, cit. po Craft, 1996, str. 37) poudarja, da je treba poklicni razvoj utemeljiti na spoznanjih, kako se učijo učitelji kot posamezniki in kot člani celotne šole.

Opredelil je deset pogojev uspešnega učiteljevega profesionalnega razvoja, ki vključuje tako elemente osebnega kot tudi institucionalnega razvoja:

- sodelovanje, kolegialnost,
- pripravljenost za tveganje in preizkušanje novega,
- pripravljenost za uporabo obstoječe baze znanja,
- ustrezna uporaba nagrad in spodbud,

- podpora vodstva, uprave,
- vključenost vseh pri oblikovanju odločitev, zastavljanju in uresničevanju ciljev, izvajanju in vrednotenju,
- vključenost v profesionalno učenje z načeli učenja odraslih in procesov spremjanja,
- sprava med osebnimi in institucionalnimi cilji ter cilji javne šole nekega področja,
- umestitev profesionalnega razvoja znotraj organizacijske strukture in filozofije šole ter okolja.

3. Značilnosti različnih šolskih kultur

V naših (srednjih) šolah so, kot kažejo raziskave in ugotovitve (gl. Šteh, 1999; Bečaj, 1998; Ažman, 2001; Javornik Krečič, 2004a,b, 2005), še vedno v ospredju storilnostni cilji pouka, način poučevanja pa ustreza tradicionalni šoli. Hargreaves (cit. po Bečaj, 2000, 2001) poudarja, da naj bi razvijali kulturo dobrih odnosov, ki se od storilnostne kulture v temeljnih izhodiščih precej razlikuje. Značilnosti posamezne kulture so:

Tradicionalna (storilnostna) kultura: je formalna in neprijazna. Pomembna je učiteljeva avtoriteta in frontalni način pouka. Poudarja storilnost, medtem ko zapostavlja skrb za medosebne odnose. Ceni delavnost in ima visoka pričakovanja ter skrbi za strogo in birokratsko vzdrževanje reda. Ozračje v tej kulturi je tekmovalno, pouk je naravnан na učno snov, značilen je časovni pritisk, ki povečuje rutinsko delo.

Kultura dobrih odnosov, ki jo Bečaj (1998, 2000, 2001) poimenuje tudi procesno-razvojna kultura, naj bi uspešno uravnotežila skrb za dobre odnose na eni in učno uspešnost na drugi strani. V tej kulturi prevladuje občutek pripadnosti, medsebojno spoštovanje, pravičnost, skrb za druge, možnost posameznikovega avtonomnega ravnanja in vplivanja.

Tudi Resman (2005) izpostavlja, kako pomembno je dogajanje v šoli in šolska kultura. Po podatkih, ki jih navaja, je namreč kakovost dela kar v 90 odstotkih odvisna od dela šole in učiteljev in le v 10 odstotkov od zunanjih ukrepov (posegov). Zato poudarja pomen razvijanja timske kulture kot opoziciji kulturi enorazrednic ali predmetni kulturi.

Kultura enorazrednic: otežuje komuniciranje med ljudmi, medsebojno sodelovanje, izmenjavanje izkušenj ter dajanje pomoči. Zanjo je značilna psihološka in prostorska izoliranost učitelja, ki je posledica dejstva, da se učitelj preko delovnega dne malo pogovarja z drugimi učitelji o delu v razredu. Učitelj se zapira v razred, kjer je prepuščen sam sebi in odnosi z učenci – psihološkemu okolju, ki onemogoča razreševanje nekaterih dilem in zadreg. Učitelj skuša zadovoljiti učenčeve potrebe

ter pričakovanja staršev ter tudi sam “preživeti”, zato se zateka k rutinskemu delu, ki pa ga sčasoma preneha strokovno vznemirjati, učenje iz izkušnje se minimalizira, izkušnje se “avtomatizirajo” (povz. po Resman, 2005). Zaradi pomanjkanja sodelovanja in strokovnih dialogov ostaja učitelj sam s svojimi izkušnjami, uči se samo na svojih napakah in, kot opozarja Resman (2005), lahko gradi na napačnih predpostavkah. Poleg tega, če učitelj ne ve, kako delajo drugi, tudi ne more oceniti, kako dela sam.

Pomanjkanje skupinskega učenja in aktivnosti ter rutiniranje dela lahko vodi v konzervativizem pri pouku, ki se kaže v tem, da ima učitelj:

- veliko zaupanje v osebno (individualno) izkušnjo in je skeptičen do raziskav, za katere ne ve, kakšne spremembe mu lahko povzročijo, in zato ni naklonjen spremembam,
- zanj so pomembnejši kratkoročni kot dolgoročni cilji,
- zadovoljuje se z uspehom pri posamezni učni uri in pri posameznih učencih ter se nagiba h kulturi “preživetja”.

Timska kultura: pomeni okvir za vzpostavljanje dialoga med učitelji kot ljudmi in učitelji kot strokovnjaki. Učitelj lahko neposredno preverja, spreminja in uskljujuje svoja osebna in strokovna prepričanja, poglede, pričakovanja, zamisli, držo, ravnanje in izkušnje z drugimi učitelji. Timsko delo postane vzvod učiteljevega strokovnega izpopolnjevanja, vzvod zadovoljevanja njihovih strokovnih potreb ter vzvod razvoja kakovosti dela v razredu in na šoli. Prav tako je v timski kulturi pomembno sodelovanje učencev pri timskem reševanju šolskih in učnih vprašanj, ki presegajo učenčev učni (ali osebni, individualni, notranji) svet in se dotikajo tudi drugih vprašanj, drugih učencev ali učiteljev ter njihovega sodelovanja (povz. po Resman, 2005).

Trendi sodobne organiziranoosti šol gredo v smeri odpiranja razredov (Whitaker, 2003, cit. po Resman, 2005) ter vzpostavljanja več prostora za sodelovanje med učitelji in s tem razvijanja timske kulture. Pri tem ima ključno vlogo ravnatelj (več o tem gl. v Kalin, 2002): pomembna je njegova podpora, spodbuda, predvsem pa načrtovanje dejavnosti, ki bodo spodbujale sodelovalno kulturo.

Če za zaključek še enkrat izpostavim: sodelovalna kultura je pomembna za učiteljevo strokovno rast, za zadovoljevanje njegovih profesionalnih potreb ter tudi za kakovost dela v razredu in na šoli – raziskave (prim. Resman, 2005) namreč kažejo, da je v sodelovalni kulturi večja motivacija učiteljev in so tudi boljši učni uspehi učencev.

4. Vsebinska opredelitev raziskave

V prvem delu prispevka sem nakazala, zakaj je pomembno razvijati timsko kulturo na šoli. Pri empirični raziskavi je izhodiščno vprašanje: *kako gledajo učitelji*

na vrednost skupinskih (učnih) aktivnosti v primerjavi z individualnimi. Od njihovih pogledov je namreč (tudi) odvisno, v kolikšni meri so pripravljeni prispevati k razvijanju timske kulture.

Pojav sem raziskovala pri osnovnošolskih in gimnazijskih učiteljih slovenščine in kontrolirala vlogo vrste šole (gimnazija, osnovna šola) ter vlogo učiteljevih poklicnih izkušenj (delovna doba).

5. Metodološka opredelitev raziskave

Raziskovalna metoda

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

Osnovna množica, vzorec

Osnovno populacijo, ki sem jo proučevala, predstavljajo osnovnošolski in gimnazijski učitelji slovenščine.

Vzorec predstavlja stratificiran samostojni vzorec. Iz vsakega stratuma (osnovna šola, gimnazija) sem neodvisno od drugega izbrala šole, na katerih sem učitelje zaprosila za sodelovanje. Iz seznama osnovnih šol v Sloveniji sem naključno izbrala 45 odstotkov vseh šol (200 osnovnih šol), iz seznama vseh gimnazij sem, ker sem glede na izkušnje prejšnjih raziskav in sondaže pričakovala manjšo odzivnost kot na osnovnih šolah, izbrala 70 odstotkov vseh (torej 40) gimnazij. Na šolah sem za sodelovanje zaprosila vse učitelje slovenščine.

Vzorec zajema 542 učiteljev slovenščine (360 osnovnošolskih – 66,4 odstotka in 182 gimnazijskih – 33,6 odstotka). V vzorcu prevladujejo učiteljice (498 – 91,9 odstotka), učiteljev je 44 (8,1 odstotka), kar je glede na feminizacijo učiteljskega poklica pričakovano in običajno.

Potek zbiranja podatkov

Podatke sem pridobila z anketiranjem po pošti. Raziskava je potekala v januarju 2006. Na gimnazije in osnovne šole, vključene v vzorec, sem ravnateljem poslala prošnjo za sodelovanje. Prosila sem jih, če lahko anketne vprašalnike posredujejo učiteljem slovenščine na njihovi šoli. Učiteljem sem v uvodnem dopisu predstavila namen anketiranja in jih prosila za sodelovanje pri izpolnjevanju anketnega vprašalnika. V roku, ki sem ga postavila (20. januarja 2006), sem od poslanih 970 anketnih vprašalnikov dobila izpolnjenih 542 vprašalnikov, kar predstavlja 55,9 odstotno odzivnost.

Opis merskih instrumentov

Anketni vprašalnik za učitelje se je nanašal na učiteljeva pojmovanja učenja, poučevanja in pouka. Sestavljen je iz dveh delov. V uvodnem delu je predstavljen namen anketiranja, navodila za izpolnjevanje in splošni podatki o učitelju (spol, stopnja dokončane izobrazbe, leta delovnih izkušenj, naziv in dokončana fakulteta). V drugem delu sta dva sklopa štiristopenjskih deskriptivnih ocenjevalnih lestvic (1 - popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani, 2 - bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni, 3 - bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi, 4 - popolnoma se strinjam z izjavo na desni).

V tem prispevku predstavljam samo rezultate ocenjevalnih lestvic, ki se nanašajo na učiteljevo pojmovanje kooperativnega, timskega učenja v primerjavi z individualnim učenjem. Pri zasnovi instrumentarija sem izhajala iz anketnega vprašalnika, uporabljenega v raziskavi Bolhuis in Voeten (2004). Z dovoljenjem avtorjev sem prevedla (in za slovenski prostor priredila) izjave oziroma trditve. Oblikovala sem dvopolne trditve, kar pomeni, da so le-te opisovale dve skrajnosti (*individualno učenje* – kot tradicionalen učiteljev pogled oziroma pojmovanje na učenje in *skupinsko učenje* – kot procesno orientiran učiteljev pogled oziroma pojmovanje), anketiranci pa so morali oceniti, katera orientiranost jim je bližje. V spodnji tabeli imamo zapisane dvopolne trditve, ki so jih ocenjevali učitelji.

Individualno učenje	Sodelovalno, skupinsko učenje
Rešitev problema je običajno ena sama.	Različna mnenja, rešitve omogočajo globlji vpogled v stvari.
Ne verjamem, da se lahko s skupinskim delom dosti naučim.	Veliko se lahko naučim s primerjanjem različnih mnenj (konfrontacijo).
Pomembno je, da vem, kako rešiti konkreten primer.	Veliko se naučim, če opazujem, kako se drugi lotevajo reševanja nekega problema.
Preko svojega študija sem se naučil(-a), kako moram delati in to mi zadostuje.	Rad(-a) vidim, kako dela moj kolega (sodelavec).

Izjave so bile v anketnem vprašalniku razvrščene po naključnem vrstnem redu, to pomeni, da so bile procesne izjave zapisane nekajkrat na levi in nekajkrat na desni strani tabele.

Obdelava podatkov

Podatke sem najprej ponderirala: deskriptivno izraženim stopnjam smo pripredili numerične vrednosti, in sicer: 1 - popolnoma se strinjam z izjavo na levi strani, 2 - bolj se strinjam z izjavo na levi kot z izjavo na desni, 3 - bolj se strinjam z izjavo na desni kot z izjavo na levi, 4 - popolnoma se strinjam z izjavo na desni.

Za obdelavo (s statističnim programskim paketom SPSS, verzija 12) sem uporabila Mann-Whitneyev test in Kruskal-Wallisov test za preverjanje razlik med skupinami učiteljev.

6. Rezultati in interpretacija

Rezultatov ne prikazujem po posameznih izjavah, temveč kot vsoto vseh izjav, pri čemer me zanimajo razlike med osnovnošolskimi in gimnazijskimi učitelji ter razlike med učitelji glede na njihovo poklicno izkušenost (delovno dobo). Rezultate prikazujeta naslednji preglednici.

Tabela 1: Izidi Mann-Whitneyevega preizkusa razlik v učiteljevem pogledu na skupinsko učenje glede na šolo

	Šola	N	Povprečni rang	z	P
Skupinsko učenje	osnovna šola	360	314,22	17382,000	0,000
	gimnazija	182	187,01		

Iz tabele vidimo, da so med osnovnošolskimi in gimnazijskimi učitelji statistično pomembne razlike ($z=17382,000$, $P=0,000$), in sicer osnovnošolski učitelji skupinskemu učenju pripisujejo višjo vrednost kot gimnazijski. Razloge lahko iščemo v tem, da je bilo uvajanje kurikularnih sprememb v osnovni šoli podprtto z najrazličnejšimi projekti in dodatnimi usposabljanji, kjer so imeli učitelji priložnost razvijati sodelovalne odnose in komunikacijo ter tako spoznati "vrednost", pomen sodelovalnega učenja ter ga izkusiti. Medtem ko je bilo za gimnazijske učitelje, kot ugotavlja Marentič Požarnik (2004), veliko manj sistematične podpore, poleg tega gimnazijski učitelji čutijo omejujoč vpliv na "zunanjih" ukrepnih prenove, podkrepljenih s pravilniki in zunanjim preverjanjem.

Med skupinami učiteljev z različnimi poklicnimi izkušnjami so izkazane statistično značilne razlike ($\chi^2=25,711$, $P=0,000$). Najvišje vrednotijo skupinsko učenje učitelji novinci (0 do 5 let delovne dobe), sledijo učitelji s 16 do 20 let delovne dobe, več kot 25 let delovne dobe, s 6 do 10 let delovne dobe, 11 do 15 let delovne dobe ter 21 do 25 let delovne dobe.

Rezultati so potrdili, da si učitelji začetniki na začetku poklicne poti, ko so precej negotovi, želijo kolegialne pomoči ter sodelovanja. Na tem mestu velja izpostaviti obdobje pripravnosti in mentorjevo vlogo. Pripravnost je namreč najbolj občutljivo in odločilno v vsej učiteljevi socializaciji, žal pa pri nas oblikovano

tako, da ostanejo učitelji začetniki, kot ugotavlja tudi Resman (2005), obremenjeni s prostorsko in psihološko izolacijo.

Tabela 2: Izidi Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v učiteljevem pogledu na skupinsko učenje glede na delovno dobo

	Delovna doba (leta)	N	Povprečni rang	χ^2	P
Skupinsko učenje	0-5	99	310,40	25,711	0,000
	6-10	68	257,83		
	11-15	56	221,79		
	16-20	61	305,45		
	21-25	87	221,24		
	več kot 25	171	284,15		

Marentič Požarnik (1997a,b) opozarja, da se tako imenovano asistenčno obdobje (med katerim se lahko učitelj začetnik deset mesecev uvaja v pedagoško delo ob mentorju) izvaja le v rekih primerih. Največkrat se mora začetnik sam spoprijeti s celotnim obsegom pedagoškega dela. Poleg tega se za ključno vlogo mentorjev pripravnikom ne zahteva posebno izobraževanje, ki bi bilo zelo pomembno: z mentorstvom namreč učitelj ni več samo učitelj svojim učencem, temveč tudi učitelj in kolega študentu, prihodnjemu učitelju.

7. Sklep

V prispevku smo najprej prikazali, kako je učiteljev profesionalni razvoj nečoljivo povezan z institucionalnim razvojem. Predstavili smo značilnosti različnih šolskih kultur ter poudarili potrebo po razvijanju sodelovalne, timske kulture. Če še enkrat poudarim: za profesionalni razvoj je zelo pomembno, da učitelj ni prepuščen samemu sebi, ampak ima možnost za sodelovanje. Clark (1995) med temeljna načela poklicnega razvoja zato postavi naslednje zahteve: vprašaj za podporo in pomoč ter spoštuje svoje delo in ga pokaži tudi drugim.

V drugem delu prispevka smo predstavili rezultate empirične raziskave, katere izhodiščno vprašanje je bilo, kako učitelji ocenjujejo vrednost skupinskega učenja in dela v primerjavi z individualnim. Timska kultura se namreč lahko uveljavlja samo, če učitelji (s)poznajo njen pomen in prednosti. Ugotovili smo, da med skupinami učiteljev obstajajo statistično značilne razlike v vrednotenju skupinskega dela in učenja.

Rezultati so podlaga za nadaljnje analize in iskanje odgovora na vprašanje: kako učitelje spodbuditi k sodelovanju in s tem razvijanju timske kulture. Gotovo tega ni mogoče doseči z zakonskimi predpisi, pravilniki, omejitvami in pritiski, kiomejujejo učiteljevo avtonomijo, pač pa s sistematično podporo učitelju pri samostojnem vzpostavljanju ravnovesja s strategijami, kot so nudenje kritičnega prijateljstva, dajanje povratnih informacij, izvajanje supervizije, spodbujanje k reflektiranju: Kje smo? Kako to vemo? Kam želimo? Kako bomo to dosegli?

LITERATURA

1. Ažman, T. (2001). Razrednik in šolska svetovalna služba. *Didakta*, 11(62), 51-55.
2. Bečaj, J. (1998). Ustvarjalnost, storilnost in naša šoli: ustvarjalnost v naši šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, 25(3), 3-9.
3. Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. *Šolsko svetovalno delo*, 5(1), 5-18.
4. Bečaj, J. (2001). Razrednik in šolska kultura. *Sodobna pedagogika*, 52(1), 32-44.
5. Bolhuis, S., M. J. M. Voeten (2004). Teachers' conception of student learning and own learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(1), 77-98.
6. Clark, C. M. (1995). *Thoughtful Teaching*. London: Cassell.
7. Craft, A. (1996). *Continuing Professional Development. A Practical Guide for Teachers and Schools*. London, New York: Routledge, University Press.
8. Deal, T., A. Kennedy (1985). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. MA: Addison-Wesley.
9. Fullan, M. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50(6).
10. Hargreaves, A., M. Fullan (2000). *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli?* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
11. Javornik Krečič, M. (2004a). Aktivnosti srednješolcev pri obravnavi nove učne snovi. *Vzgoja in izobraževanje*, 34(6), 20-25.
12. Javornik Krečič, M. (2004b). Obravnavi nove učne vsebine z vidika izsledkov empirične raziskave. *Pedagoška obzorja*, 19(1), 53-63.
13. Javornik Krečič, M. (2005). Ocenjevanje znanja z vidika izsledkov empirične raziskave: kako se z leti šolanja spreminja značilnosti ocenjevanja znanja in zahteve učitelja pri ocenjevanju? *Vzgoja in izobraževanje*, 36(4/5), 73-81.
14. Kalin, J. (2002). Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 150-166.
15. Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44(7-8), 347-359.
16. Marentič Požarnik, B. (2004). Kaj se je dogajalo z učiteljevo strokovno avtonomijo v desetih letih šolske prenove? *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna številka), 34-50.
17. McLaughlin, M. W. (1993). What matters most in teachers' workplace context? V: Little, J. W., M. W. McLaughlin (ured.) *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. New York: Teachers College Press, 73-103.
18. Niemi, H., V. Kohonen (1995). Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher Development: Empirical Findings on Teacher Education and Induction. University Tampere.
19. Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 56(3), 80-95.
20. Sagadin, J. (1993). *Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
21. Schoen, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
22. Schoen, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Joey Bass.
23. Šteh, B. (1999). Pojmovanja učenja, poučevanja in znanja v povezavi z učnim procesom in uspehom. *Sodobna pedagogika*, 50(1), 250-265.
24. Vermunt, J. L. Verschaffel. (2000). *Process-Oriented Teaching*. V: Simons, R., J. Jos van der Linden, T. Duffy (2000). *New Learning*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher, 209-225.

Vseživljenjsko izobraževanje učiteljev geografije

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.124:91

DESKRIPTORJI: geografija, vseživljenjsko izobraževanje, učitelj, študent, formalno izobraževanje, neformalno izobraževanje, Evropska unija

POVZETEK – V sestavku so analizirane nekatere značilnosti dosedanjega formalnega in neformalnega izobraževanja učiteljev geografij v Sloveniji in predstavljene možnosti njihovega nadaljnjega razvoja, upoštevajoč izhodišča Memoranduma EU o vseživljenjskem učenju. Rezultati raziskave o motiviranosti učiteljev geografije za vseživljenjsko učenje in prepoznavanje pomena različnih kategorij namerne izobraževalne aktivnosti pokažejo razlike med starejšo in mlajšo generacijo oziroma med anketiranimi skupinama učiteljev geografije in študentov geografije. Sklepati je moč, da mlajši geografi pripisujejo večji pomen vseživljenjskemu izobraževanju in ga za razliko od učiteljev geografije že prepoznajo kot potrebo in pogoj za sodelovanje v družbi znanja na trgu delovne sile.

Author review

UDC 371.124:91

DESCRIPTORS: geography, lifelong learning, teacher, student, formal education, informal education, European Union

ABSTRACT – The article analyses some characteristics of the present formal and informal education of geography teachers in Slovenia and presents possibilities of their further development according to the starting-points stated in A Memorandum on Lifelong Learning of the European Union. The results of the research on motivation of teachers for lifelong learning and recognizing the different categories of planned educational activities have shown some statistically relevant differences between the two generations of the surveyed groups i.e. the group of geography teachers, and the group of geography students – future teachers. It is possible to conclude that younger geographers attribute higher importance to lifelong learning and, different from geography teachers, they see it as a necessity if one is to cooperate successfully in the knowledge based society and in the labour market.

1. Uvod

Izobraževanje postaja, vsaj po številu različnih strokovnih in političnih dokumentov sodeč, prednostna naloga v večini držav članic Evropske unije. "Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost vzgoje, izobraževanja in usposabljanja mora biti vodilni motiv izobraževalne politike," so zapisali mednarodno priznani strokovnjaki, ki so sodelovali v programu Socrates – Tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev (Zelena knjiga, 2001, str. 14). V zadnjih letih je Svet Evrope sprejel vrsto sklepov, ki se nanašajo na velike socialne in ekonomske spremembe, ki potekajo v Evropski uniji. Njihove ugotovitve, da potrebuje evropska družba korenite spremembe tudi v pristopu k izobraževanju, so zapisane v Memorandumu o vseživljenjskem učenju (2000).

V gradivu je velik poudarek posvečen potrebi po hitrejšem in učinkovitejšem izobraževanju odraslih. Obeti hitro se starajočega evropskega prebivalstva pomenijo, da potrebe po najnovejšem znanju in spremnostih ne moremo zadovoljiti samo z novimi vstopi na trg dela, kot se je to zgodilo v preteklosti, saj bo mladih premalo in hitrost tehnoloških sprememb je za mnoge prevelika. Drugi vzrok, ki je vseživljenjsko učenje postavil na dnevne rede politikov, pa je zaskrbljenost za izboljšanje zaposljivosti in prilagodljivosti državljanov ob soočenju z visokimi stopnjami strukturne brezposelnosti.

Tudi v Sloveniji ne zaostajamo v razmišljajih o nujnosti permanentnega izobraževanja na različnih področjih in učitelji, kot nosilci izobraževanja in vzor, morajo biti prvi, ki se naj te nujnosti zavedajo in jo uresničujejo. Sočasno pa se pred učitelje postavljajo številne nove naloge in vloge (Simons, Linden, Duffy, 2000; Cvetek, 2003; Razdevšek Pučko, 2004). Med najpogosteje definiranimi so: preusmeritev od poučevanja k učenju (Ellis, 1997; Simons, Linden, Duffy, 2000), uporaba sodobne informacijske tehnologije, usposobljenost za delo z različnimi učenci (z različnimi sposobnostmi, s posebnimi potrebami, multikulturalnimi razlikami), nujnost sodelovanja z drugimi učitelji, starši, širšo družbeno skupnostjo, usposobljenost za refleksijo in samorefleksijo. Pred učitelje so torej postavljena visoka pričakovanja. Pri učencih naj bi razvijali: visoko stopnjo kognitivnih sposobnosti, fleksibilnost, intelektualno radovednost, motivacijo za učenje ter jih spodbujali pri razvijanju tako socialne spremnosti kot tudi psihološke moči, ki jih učenci potrebujejo, da bi obvladovali težavne in stresne situacije. Za izpolnitve teh nalog pa mora učitelj po Hayonovem mnenju (1993) delovati na visoki profesionalni ravni in uporabljati svoje pedagoško znanje na ustrezni način.

Carr Kemmis, Smyth, Hargreaves, Jaevinen (cit. po Niemi, Kohonen, 1995) poudarjajo, da učitelji niso le porabniki profesionalnega znanja, ki ga proizvajajo drugi, ampak morajo biti tudi proizvajalci tega znanja. Ne samo reagirati na spremembe, treba je razvijati sposobnost predvidevanje prihodnjega razvoja in potreb, tako imenovano proaktivnost. Govorimo o naprednem učitelju, ki vidi sebe predvsem kot učenca v procesu poučevanja in učenja. Razred je tako prostor, kjer učitelj spodbuja učencev, kot tudi prostor, kjer se sam veliko nauči o poučevanju. Učiteljeva najpomembnejša lastnost je torej njegova sposobnost, da se nenehno uči skozi svoje delo. Učitelj naj poleg razvijanja kompetentnosti na področju različnih nalog, opravil in vlog zavestno razvija potrebo po nenehnem profesionalnem učenju in razvoju tako na individualni ravni kot tudi v socialnem kontekstu (Day, 1999). Weinert pri opredelitvi kompetenc meni, da na splošno vključuje kompleksen sistem ne samo znanja in spremnosti, ampak tudi strategij in rutine, ki so potrebne za uporabo tega znanja in spremnosti, prav tako pa tudi ustrezna čustva in stališča ter učinkovito samoregulacijo teh kompetenc. Kompetence so torej teoretični konstrukti in psihološki procesi, ki vključujejo (Weinert, cit. po Pušnik, Zorman, 2004) kognitivne, čustvene, motivacijske, socialne, vedenjske komponente.

Velika inflacija pričakovanj in nalog, ki se postavljajo pred učitelje, se ne ujemajo z nujno potrebeno finančno in sistemsko podporo profesionalni rasti (na formalnem in neformalnem izobraževalnem področju) učiteljev. "Očiten je velik razkorak med obsegom vlog in nalog, ki jih učitelji geografije opravljam, in pogoji njihovega dodiplomskega in vseživljenjskega izobraževanja." (Kunaver, Kolenc Kolnik, 2000, str. 27)

Ob pregledu univerzitetnih pedagoških geografskih študijskih programov v Sloveniji in njihovo uskladitvijo z zahtevami bolonjske deklaracije moramo redefinirati, kako in kaj študentje in njihovi izobraževalci dejansko zmorejo uresničiti v petih letih izobraževanja z obsežnega popisa učiteljevih kompetenc. Prav tako pa je treba definirati, kaj sledi kot nadaljevanje v razvijanju kompetentnosti učiteljev z vidika vseživljenjskega izobraževanja.

2. Vseživljenjsko izobraževanja učiteljev geografije

Stalno strokovno izpopolnjevanje je odgovorno usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja v procesu udejanjanju vseživljenjskega učenja v praksu. Trdnejša integracija učenja v življenje odraslega je zelo pomemben del udejanjanja vseživljenjskega učenja, toda kljub vsemu je le del celote. Vseživljenjsko učenje vključuje vse učenje od otrokovih najzgodnejših dni pa do zaključka posameznikove življenjske poti. Osnovnošolsko ali temeljno izobraževanje, ki mu sledi začetno poklicno izobraževanje in usposabljanje, naj bi opremilo vse mlade z novimi temeljnimi spremnostmi, ki jih zahteva na znanju temelječa družba. Zagotovo naj bi tudi, da so se "naučili učiti se" in da imajo pozitiven odnos do učenja. Bistveno je dvigniti tako povpraševanje po učenju kot tudi ponudbo, posebej še za tiste, ki so bili dosedaj nemotivirani ali so imeli najmanj koristi od izobraževanja in usposabljanja. To pomeni, da bi se morali sistemi izobraževanja in usposabljanja prilagoditi potrebam in zahtevam posameznikov in ne obratno.

Obstajajo tri temeljne kategorije namerne učne aktivnosti (Memorandum o vseživljenjskem učenju, 2000).

Formalno učenje poteka v institucijah za izobraževanje in usposabljanje in vodi do priznanih diplom in kvalifikacij.

Neformalno učenje poteka izven glavnih sistemov izobraževanja in usposabljanja in ni nujno, da vodi do formaliziranih certifikatov. Neformalno učenje je lahko zagotovljeno na delovnem mestu, z aktivnostmi v organizacijah in skupinah civilne družbe (npr. ZGDS, DUGS, ZRSSŠ – študijske skupine, pedagoške konference učiteljskega zbora ipd.). Lahko se zagotavlja tudi z organizacijami in službami, ki so bile ustanovljene kot komplementarne formalnemu sistemu izobraževanja.

Informalno (priložnostno) učenje je naravni spremjevalec vsakdanjega življenja. Za razliko od formalnega in neformalnega učenja za to učenje ni nujno, da je

namerno. Zato ni nujno, da ga prepoznajo celo posamezniki sami kot tisto vrsto učenja, ki prispeva k njihovemu znanju in spremnostim.

Doslej je formalno učenje prevladovalo v razmišljaju in razumevanju Slovencev o tem, kaj šteje kot učenje. Kontinuum vseživljenjskega učenja bolj izpostavlja neformalno in informalno (priložnostno) učenje. Neformalno učenje, po definiciji, ostaja izven šol, centrov za usposabljanje in univerz. Ponavadi se nanj ne gleda kot na dejansko učenje in njegovi dosežki nimajo adekvatne vrednosti na trgu dela. Neformalno učenje je danes podcenjeno oziroma sploh redko priznano. Informalno (priložnostno) učenje se lahko popolnoma izgubi v celoti, čeprav je najstarejša oblika učenja in ostaja prevladujoča oblika učenja v zgodnjem otroštvu. Dejstvo, da se je računalnik uveljavil v domovih, preden se je uveljavil v šolah, posebej opozarja na pomembnost informalnega (priložnostnega) učenja. Informalni (priložnostni) okviri predstavljajo ogromen učni rezervoar in so lahko pomemben vir inovacij v metodah poučevanja in učenja.

Termin "vseživljenjsko učenje" pritegne pozornost tudi na čas: učenje skozi vse življenje ali nenehno učenje od rojstva do smrti. Učenje je sestavni del odraščanja in zorenja, poteka v družini, v trenutkih sproščanja, v skupnosti in pri vsakdanjem delu. Pri tem se prepletata obe vlogi – učiti se in poučevati, ki ju lahko spremojamo in zamenjamo v različnih časih in v različnih življenjskih vlogah.

Pomembno je, da tudi v Sloveniji in tudi pri geografski izobraževanju razvijemo visokokakovostni sistem ugotavljanja in priznavanja predhodnega in izkustvenega učenja in promoviramo njegovo uporabo v različnih okoliščinah. Delodajalce in tiste, ki sprejemajo v izobraževanje in usposabljanje, je treba prepričati o vrednosti delovnih izkušenj in priznavati obstoječe znanje posameznika, spremnosti in izkušnje, ki so pridobljene v daljšem obdobju in v različnih okoliščinah, vključujuč neformalne in informalne okoliščine. Izboljšanje kakovosti in skladnosti metod poučevanja in učenja v različnih okoljih bo pomenilo pomembno vlaganje v razvoj formalnih in neformalnih učnih okolij.

2.1. Nekatere značilnosti dosedanjega formalnega in neformalnega izobraževanja učiteljev geografije

Razgovor z dvanajstimi študenti podiplomskega študija geografije na Pedagoški fakulteti Maribor (ustni vir, oktober 2006) je pokazal, da se je skoraj tri četrtnine vprašanih vpisalo na podiplomski študij zato, ker niso dobili zaposlitve, in ne zato, ker bi jih prvenstveno k temu vodila želja po dodatnem znanju ali po vse življenjskem učenju. Ugotovitev pritrjuje mnenju, da je bilo dosedanje formalno podiplomsko izobraževanje na oddelkih za geografijo zanimivo za relativno ozek krog učiteljev praktikov. Večina učiteljev je bila mnenja, da je časovno, finančno, vsebinsko in metodološko le-to prezahtevno (Kolenc Kolnik, 2000). Treba je torej

spodbujati razvijanje različno časovno, finančno, vsebinsko in organizacijsko zastavljene oblike formalnega izobraževanja učiteljev geografije.

Sodobni evropski trendi permanentnega izobraževanja so usmerjeni v krajše tematske programe za izpopolnjevanje po diplomi, ki omogočajo hiter pretok najnovejših znanstvenih spoznanj ter učinkovit način posodabljanja strokovnega znanja že zaposlenih. Eden izmed možnih odgovorov je v uvajanju tako imenovanim profesionalnih specializacij kot načinov formalnega permanentnega izobraževanja. Specializacije bi omogočale razvijanje in izpopolnjevanje kompetenc učiteljev in bi temeljile na tesni povezavi med raziskavami in razvojem v geografskem izobraževanju ter potrebami učiteljskega poklica. Vključenim učiteljem geografije bi omogočile dotok novih znanstvenih spoznanj, ki bi jih pod vodstvom izobraževalcev specialistov neposredno lahko preizkusili v učni praksi. Pri tem se srečamo z že uveljavljeni terminom razmišljajočega praktika (Marentič Požarnik, 1997). Specializacije naj bi bile časovno krajše na primer šolski tromester. Temeljile naj bi na koherentnosti stroke (nova spoznanja v geografiji) in profesije (nova spoznanja v pedagoškem procesu). Pri slednjem je treba razlikovati med ožjimi predmetno specifičnimi in splošnimi (predmetno neodvisnimi, kroskurikularnimi) kompetencami. Specifične so domena in odgovornost posameznih predmetov (na primer geografije), splošne pa se pridobivajo pri različnih študijskih predmetih. (Razdevšek Pučko, 2003). Ne glede na to morajo biti (ene in druge) prenosljive in uporabne v različnih pedagoških situacijah, in ne zgolj v kontekstu, kjer so bile pridobljene.

Pri izvajanju programa profesionalnih specializacij bi bilo treba skrbno načrtovati interdisciplinarno sestavo izobraževalcev. Njihova naloga ne bi bila samo posredovanje teoretičnih novosti, temveč bi aktivno sodelovali pri njihovem načrtovanju in prenosu v učno prakso ter ovrednotenju praktične izkušnje s pomočjo strokovne (vodene) refleksije in učiteljeve samoevalvacije. Teme in načini dela bi bili vsebinsko in metodološko specifični, lahko tudi interdisciplinarni, namenjeni soočanju teorije in prakse (ozioroma njuni potrditvi) na konkretno izbranem učnem problemu. Za ilustracijo naštejmo nekaj možnosti za specializacije učiteljev geografije: izobraževanje na daljavo in samostojno učenje geografije na različnih stopnjah izobraževanja (multimedijsko podprt učenje), pisanje e-študijskega gradiva ali e-učbenikov, vključevanje otrok s posebnimi potrebami pri pouku geografije, inovativne učne metode dela ipd. Ker bi bile specializacije časovno kratke in učno dinamične oblike ne bi posegale v celoletno delo učiteljev in bi bile tako lahko sprejemljivejše za učitelje kot tudi verjetno za vodstva šol. Učitelji bi se lahko izobraževali iz dela, saj opisan način omogoča praktično spoznavanje novosti s področja geografskega poučevanja, primerjavo učiteljevega dela s primeri dobre učne prakse in takojšen prenos novih spoznanj v vsakodnevno učno prakso. Zato bi seveda potrebovali določeno število usposobljenih izobraževalcev, ki bi kot mentorji – specialisti za posamezne metode, oblike ali vsebine vodili manjše skupine učiteljev specializantov. Za dvig motiviranosti učiteljev bi bilo treba ne le

zagotoviti pogoje dela, ampak jih tudi zakonsko priznati kot formalne način profesionalizacije učiteljev. Možnosti zato so že nakazane v delovnem gradivu za Uresničevanje načel bolonjske deklaracije v Republiki Sloveniji (2004, 4. poglavje, točka 4.7), potrebno bi jih bilo vnesti tudi v nastajajoče študijske programe pedagoške smeri geografije.

Med pomembne nosilce neformalnega vseživljenjskega izobraževanja učiteljev geografije lahko uvrščamo stanovska društva. Večdesetletno tradicijo stanovskega organiziranja ima Zveza geografskih društev Slovenije s svojimi številnimi sekcijami. Od 1998. leta pa deluje tudi Društvo učiteljev geografije Slovenije (DUGS). Slednji so med svoje naloge zapisali težnjo po povezovanju učiteljev geografije tako na področju izobraževanja in izmenjave poklicnih izkušenj kot tudi pri uveljavljanju njihovih pravic (Lipovšek, 1998). Koliko so pri tem uspešni, je težko presoditi. Izkušnje zadnjih let kažejo, da se učitelji relativno malo udeležujejo oblik neformalnega izobraževanja, ki potekajo preko tematskih posvetovanj in okroglih miz, strokovnih predavanj, ekskurzij, razstav, promocij novih strokovnih publikacij in druge (Kolenc Kolnik, 2005). Opazovalec na tovrstnih prireditvah bo opazil več ali manj iste učitelje geografije, ki so tudi sicer aktivni pri formalnih oblikah izobraževanja. Kot primer lahko navedemo izkušnje enega od dveh regijskih društev, ki delujeta v okviru ZGDS. Geografsko društvo Maribor je imelo v letu 2004 včlanjenih okoli 80 članov, od tega je bilo samo sedem učiteljev geografije. Društvo letno organizira od 6 do 7 različnih strokovnih aktivnosti, in čeprav poštejo 30 vabil na vse osnovne in srednje šole v Mariboru in okolici, je odziv učiteljev majhen. V poprečju se na vabilo odzovejo širje učitelji geografije. Njihove prireditve obišče od 50 do 80 obiskovalcev. Večinoma so to študenti geografije. Prireditve obiskujejo tudi negeografi, saj so brezplačne in odprte za širšo javnost (ustni vir, predsednik društva dr. Uroš Horvat, februar 2006). S podobno nizko motiviranostjo in odzivnostjo učiteljev geografije za sodelovanje pri delu (ozioroma za neformalno in informalno izobraževanje) se srečujejo tudi v Društvu učiteljev geografije Slovenije in drugi prireditelji strokovnih posvetov namenjenih učiteljem geografije (Kolenc Kolnik, 2005).

3. Empirična raziskava

Andragoški center RS je v letih 2000 in 2001 sodeloval v mednarodni raziskavi Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju. V raziskavi so preučili fenomen participacije odraslih v organiziranih programih izobraževanja v vseh segmentih družbe, v različnih časovnih obdobjih ter v sklopu nacionalnega kot tudi mednarodnega konteksta. Rezultati raziskave so pokazali, da se v Sloveniji kar 41,5 odstotka odraslih ne izobražuje in se tudi ne želi izobraževati in pri tem osebe z že doseženo univerzitetno stopnjo izobrazbe (sem uvrščamo tudi učitelje) niso posebno velike izjeme (www.acs.si/projekti/002/rezultati.html, 2005).

3.1. Vsebinska opredelitev raziskave

Raziskovalno vprašanje je usmerjeno v ugotavljanje motiviranosti učiteljev geografije za vseživljenjsko učenje in prepoznavanje različnih kategorij namerne učne/izobraževalne aktivnosti. Pri tem smo želel ugotavljati, ali obstajajo razlike med učitelji geografije in študenti geografije (bodoči učitelji geografije) v opredeljevanju pomena in potrebe po stalnem strokovnem spopolnjevanju.

Ciljna usmerjenost raziskave je bila, ugotoviti:

- kolikšno pomembnost pripisujejo učitelji geografije stalnemu strokovnemu spopolnjevanju kot pomembnemu delu vseživljenjskega izobraževanja,
- razlike v ocenah pomembnosti posameznih kategorij namerne učne/izobraževalne aktivnosti med učitelji geografije in študenti geografije.

3.2. Metodološka opredelitev raziskave

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Osnovna množica, vzorec

Osnovno populacijo, ki smo jo proučevali, predstavljajo osnovnošolski in gimnazijiški učitelji geografije in študentje dodiplomskega in poddiplomskega pedagoškega študija geografije v Sloveniji. V raziskavi je sodelovalo 46 učiteljev geografije, ki poučujejo na osnovnih šolah in srednjih šolah in 33 študentov dodiplomskega študija geografije in 5 študentov poddiplomskega študija geografije v študijskem letu 2005 in 2006, ki nimajo rednega delovnega razmerja.

Zaradi majhnega vzorca posameznih skupin smo pri nadaljnji obdelavi osnovnošolske učitelje in srednješolske učitelje obravnavali kot eno skupino (v preglednici 2 jih označujemo z učitelji). Poprečno so imeli 17,6 leta delovne dobe (najmanj 2 leti in največ 32,5 leta) in so bili v času anketiranja stari 39,2 leta (najmanj 25 let in največ 61 let). Prav tako smo v eno skupino združili vse študente (ne glede na to, ali so dodiplomski ali poddiplomski, saj nihče od anketiranih ni imel stalne zaposlitve oziroma več kot eno leto delovne dobe. V času anketiranja so bili povprečno stari 24,2 leta.

Opis merskega instrumenta

V skladu z nameni kvantitativnega pristopa raziskave smo izdelali instrument za zbiranje podatkov – Anketni vprašalnik za učitelje geografije in Anketni vprašalnik za študente dodiplomskega in poddiplomskega pedagoškega študija geografije. Anketna vprašalnika sta sestavljena iz dveh delov. V uvodnem delu je predstavljen namen anketiranja, navodila za izpolnjevanje in splošni podatki o anketirancu. Sledi vsebinski sklop, v katerem je petstopenjska (deskriptivna) ocenjevalna lestvi-

ca, kjer smo anketirance spraševali po pomembnosti in eno vprašanje polodprtrega tipa odgovorov.

Postopek zbiranja podatkov

Raziskava je potekala od marca do junija 2006. Na 35 osnovnih šol in 21 srednjih šol Slovenije, ki sodelujejo s Pedagoško fakulteto Maribor pri praktičnem usposabljanju študentov, smo posredovali 100 anketnih vprašalnikov za učitelje geografije. K sodelovanju smo prav tako povabili 52 redno vpisanih študentov četrtega letnika študija geografije in 18 študentov poddiplomskega študija geografije za potrebe izobraževanja Pedagoške fakultete Maribor. V predvidenem roku smo dobili vrnjenih 46 anketnih vprašalnikov od učiteljev geografije in 38 anketnih vprašalnikov študentov, kar predstavlja 46 odstotkov odzivnost pri učiteljih in 54,3 odstotkov odzivnost pri študentih.

Obdelava podatkov

Najprej smo podatke ocenjevalnih lestvic ponderirali: deskriptivno izraženim stopnjam smo priredili numerične vrednosti, in sicer od ocene 1, ki je pomenila najnižjo oceno pomembnosti, do ocene 5, ki je pomenila najvišjo oceno pomembnosti. Pridobljene podatke smo statistično obdelali v skladu z nameni in predvedeniji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za Windows (verzija 12). Uporabili smo Mann-Whitneyjev test za ugotavljanje razlik med opazovanimi anketiranimi skupinama.

3.3. Rezultati in interpretacija

Pri ocenjevanju pomembnosti izbranih področij vseživljenjskega izobraževanja učiteljev geografije izidi Mann-Whitneyevega preizkusa kažejo, da anketirani učitelji geografije in študentje geografije precej homogeno ocenjujejo potrebo po načrtinem informalnem usposabljanju in pridobivanju ter obnavljanju spretnosti, ki so potrebne za nenehno sodelovanje v družbi znanja. Na teh dveh področjih razlike med njihovimi odgovori niso statistično značilne. Izpostaviti pa velja drugi dve področji: participacija učiteljev geografije pri osebnem strokovnem usposabljanju in pripravi vseživljenjskega načrta profesionalnega razvoja in pa ocena pomembnosti obvezne udeležbe pri eni od formalnih oblik usposabljanja vsakih pet let poučevanja. Obema področjem so tendenčno bistveno bolj naklonjeni študentje ($R=12,65$, $R=12,68$) kot pa učitelji geografije ($R=8,35$, $R=8,25$).

V sklopu vprašanj, vezanih na prepoznavanje različnih kategorij namerne učne-izobraževalne aktivnosti, smo anketirane prosili, da naštejejo vse vrste namernih učno-izobraževalnih aktivnosti, ki so jim poznane. Prosili smo jih tudi, da zapišejo, koliko so se jih sami posluževali v zadnjem šolskem letu. Na vprašanje je odgovorilo 44 učiteljev in 38 študentov.

Tabela 1: Ocenjevanje pomembnosti izbranih področij vseživljenjskega izobraževanja učiteljev geografije

<i>Učitelj geografije</i>	<i>Skupina</i>	<i>R</i>	<i>U</i>	$\alpha=2P$
naj bi participiral (finančno in z dela prostimi dnevi) pri osebnem strokovnem usposabljanju in pripravil svoj vseživljenjski načrt profesionalnega razvoja kot sestavni del delovne obvezne	učitelji	8,35		
	študentje	12,65	28,5	0,067
naj bi se vsakih pet let obvezno udeležil vsaj ene oblike formalnega usposabljanja (npr. specializacije, podiplomski študij, eksperimentalne skupine pri ZRSS...)	učitelji	8,25		
	študentje	12,68	27,4	0,060
naj bi se tudi načrtno informalno usposabljal (aktivno delo v stanovskih društvin, pedagoških organizacijah,...)	učitelji	8,95		
	študentje	12,05	34,5	0,203
naj bi pridobil in obnavljal spremnosti, ki so potrebne za nenehno sodelovanje v družbi znanja: npr. uporabljal IKT pri svojem strokovnem delu in za potrebe lastnega poklicnega razvoja, se učil tujega jezika, organizacije dela in podjetništva,...	učitelji	9,20		
	študentje	11,80	37,0	0,298

Pogosteje, kot kažejo poprečja odgovorov anketirani učitelji geografije, le-ti poznajo formalne (FOR) in neformalne (NEF) kategorije učnih aktivnosti ($FOR=2,31$, $NEF=1,72$) kot anketirani študentje ($FOR=1,89$, $NEF=1,34$). Izrazito pa zaostajajo za njimi v poprečnem poznavanju informalnih (INF) kategorij učnih aktivnosti, saj samo vsak drugi anketirani učitelj pozna vsaj eno. Razumljivo je, da prihaja v segmentu udeležbe pri formalnih izobraževanju do velikih razlik med anketiranimi skupinama, saj skupina anketiranih študentov neposredno izhaja iz tega statusa ter je zato v neenakovrednem položaju s skupino anketiranih učiteljev in zato zanje nismo izračunavali statističnih parametrov. Se pa odgovori anketirancev glede na njihovo porazdelitev statistično pomembno razlikujejo v segmentu udeležbe anketirancev v zadnjem šolskem letu, χ^2 -preizkus ($\chi^2=40,1776$ pri $P=0,001$ in $g=3$) potrdi tisto, kar je sicer razvidno iz tabele oziroma stvarnih podatkov: razlike v odgovorih anketirancev so jasno prepoznavne v kategoriji uporabe formalnih učnih aktivnosti učiteljev geografije kot v kategoriji udeležbe študentov v informalnem izobraževanju. Ho zavrnemo na ravni tveganja $P=\alpha<0,001$.

Z vsebinskega vidika so anketirani učitelji najpogosteje zapisovali tiste kategorije neformalnega izobraževanja, ki sodijo v sklop njihovih rednih delovnih obveznosti (najpogosteje: redovalne in pedagoške konference, predmetni oziroma strokovni aktivi ipd.). Samo vsak šesti anketirani učitelj geografije se je v preteklem

šolskem letu udeležil ene izmed formalnih kategorij učnih aktivnosti (tečaj računalništva, jezikovni tečaji, šiviljski tečaj, šola za ravnatelje, specialistični študij okoljevarstva). Vsak tretji anketirani učitelj geografije je zapisal eno izmed informalnih izobraževalnih aktivnosti (najpogosteje: branje strokovne literature, spremljanje aktualnih dogodkov doma in po svetu preko medijev). V tej skupini odgovorov se izkažejo tudi največja odstopanja v izkazanih aktivnostih obeh anketiranih skupin. Kar 90 odstotkov anketiranih študentov geografije je brskanje po svetovnem spletu (internet) zapisalo kot svojo aktivnosti s področja priložnostnega učenje, tega načina informalnega izobraževanja ni zapisal nihče od anketiranih učiteljev geografije.

Tabela 2: Poznavanje kategorij učnih aktivnosti in udeležba v njih v zadnjem šolskem letu

	<i>Vrste učenja</i>	<i>Odgovori učiteljev</i>		<i>Odgovori študentov</i>	
		<i>vseh</i>	<i>povprečno</i>	<i>vseh</i>	<i>povprečno</i>
<i>Kategorije učnih aktivnosti</i>	FOR	102	2,31	72	1,89
	NEF	76	1,72	51	1,34
	INF	24	0,54	82	2,15
<i>Udeležba v zadnjem šolskem letu</i>	FOR	7	0,15	38	1,00
	NEF	33	0,75	11	0,25
	INF	13	0,29	49	1,28

Iz pridobljenih rezultatov lahko sklepamo, da so anketirani učitelji geografije, ki že imajo delovno mesto, v njegovo ohranitev (in ohranjanje oziroma dvig kvalitete dela) pripravljeni manj vlagati (finančno in časovno) kot pa anketirani študentje, ki šele bodo (ozioroma del podiplomskih študentov je že) stopili na trg delovne sile.

To, da so učitelji geografije bolj naklonjeni neformalnemu in informalnemu izobraževanju kot pa formalnemu, nas tudi ne preseneča, saj se obe našteti kategoriji izobraževanja v veliki meri izkazujeta z atributi: neobvezujoče, časovno kratko, finančno manj zahtevno. Z vidika dviga kakovosti šolske geografije je zaskrbljujoče, da se že nekaj let ohranja stanje izobraževalne indolentnosti dela učiteljev geografije. V predhodnih raziskavah o novih nalogah in novih kompetencah učiteljev geografije (Kolenc Kolnik, 2005) je bilo ugotovljeno, da del učiteljev geografije (srednja generacija ter moški izraziteje kot ženske) ne doživlja stalno strokovno spopolnjevanje pomembno za svoje delo. Velik del anketiranih učiteljev je v teh raziskavah izkazoval precejšnjo pasivnost v iskanju možnosti za stalno strokovno spopolnjevanje in ob prvih ovirah (ne spodbudne reakcije vodstva, malo

financ, oddaljenost seminarja, manj primeren čas njegovega izvajanja) hitro izgubil motiviranost zanj. Med delom učiteljev geografije je še vedno prisotno mnenje, da je strokovno spopolnjevanje dodatno delo in napor in ne nujno potreben pogoj za nenehno profesionalno rast. Očitno še vedno mislijo, da so glavni dnevi izobraževanja za njimi tisti hip, ko prejmejo želeno diplomo.

4. Sklep

Ob prenovah izobraževalnega sistema v Sloveniji ne smemo pozabiti, da bodo le-te uspešne samo, če bodo v šolah poučevali strokovno ter profesionalno suvereni in samozavestni učitelji. Izobraževanje učiteljev je dinamičen proces, ki mora biti večplastno in sistemsko zasnovan. Omogočati in upoštevati mora raznolike oblike formalnega, neformalnega in informalnega izobraževanja in predvsem dvigniti povpraševanje po izobraževanju in razširiti njegovo ponudbo. V motiviranosti učiteljev geografije za osebni izobraževalni in profesionalni razvoj je možno opaziti v zadnjem desetletju precejšnjo stagnacijo. Ugotovljeno je, da je pozitiven odnos do vseživljenjskega izobraževanja in pripravljenost zlasti za formalne oblike večja pri anketiranih študentih geografije kot pri starejši generaciji – učiteljih geografije.

Nobenega dvoma pa ni, da bi delodajalci morali razviti individualne spodbude za vseživljenjsko izobraževanja učiteljev. Posebna pozornost v naslednjih letih bi morala biti namenjena tistim učiteljem, ki so starejši od 45 let. Delno so razlog za to demografski trendi, saj se povečuje delež starejših učiteljev geografije in kot je v raziskavah ugotovljeno, udeležba v nadaljevalnem izobraževanju in usposabljanju močno upada s starostjo. Drugo razlog pa je dosedanje prevladajoče osredotočanje na probleme mladih učiteljev pripravnikov in učiteljev začetnikov (ki jih je v celotni učiteljski populaciji vedno manj) in pozabljanje na probleme starejših učiteljev.

Motiviranost in sposobnost, da razvijajo odprte in participatorne izobraževalne poti, bi morala postati bistveni del profesionalnih spremnosti za geografske izobraževalce tako v formalnih kot tudi v neformalnih učnih okoljih. Aktivno učenje predpostavlja motivacijo za učenje, sposobnost kritičnega ocenjevanja in zavedanja, zakaj se učiti. Ugotovitve iz raziskave so pokazale, da se tega bistveno bolj zaveda mlajša, prihajajoča generacija geografov, ki postopno že odkriva nove naloge učitelja geografije. Mednje uvrščamo tudi potrebo po vseživljenjskem izobraževanju za kreativno uporabo znanja.

Kako lahko vlaganja v učenje postanejo bolj motivirajoča tako za posameznika kot tudi za delodajalca in kateri so obetavni načini spodbujanja posameznikov, da sofinancirajo in nadzirajo lastno učenje, so vprašanja na katera ne bodo iskali odgovore samo učitelji geografije, ampak vsi učitelji, ki bi radi ohranili konkurenčnost na trgu delovne sile.

LITERATURA

1. A Memorandum on Lifelong Learning. Memorandum EU o vseživljenjskem učenju (prevod). Najdeno na: <http://linux.acs.si/memorandum/prevodi/>, 2.6.2005.
2. Cvetek, S. (2003). Koncept, proces in produkt izobraževanja učiteljev na Pedagoški fakulteti med "tehnično racionalnostjo" in postmodernim stanjem. Predavanje za učitelje in sodelavce ter študente Pedagoške fakultete, 26.11.2003.
3. Day, C. (1999). Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. Palmer press. London.
4. Ellis, B. (1997). Working Together, Partnership in the Education of Geography Teachers. The geographical Association. Sheffield.
5. Eurydice 2000: The Challenge of Lifelong Learning for the Education Systems of European Union Member States. Evropska enota, izziv vseživljenjskega učenja za izobraževalne sisteme držav članic Evropske unije (prevod). Bruselj.
6. Hayon, L. K., H. C. Vonk, R. Fessler (1993). Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
7. Kolenc Kolnik, K. (2000). Education of future geography teachers in Slovenia. Učitelj a jeho univerzitetni vzdělávání na prelomu tisíciletí. Univerzita Karlova, Praha, str. 85-92.
8. Kolenc Kolnik, K. (2005). Nove naloge za nove kompetence učiteljev geografije. Geogr. v šoli, letnik 15, št. 3/2005, str. 2-10.
9. Kunaver, J., Kolenc Kolnik, K. (2000). Prizadevanja za kakovostno izobraževanje bodočih učiteljev geografije – Ob okrogli mizi na 11. Ilešičevih dnevih in obisku na Pedagoški fakulteti v Mariboru, Geografski obzornik, letnik 47, št. 1/2000, str. 22-26.
10. Marentič Požarnik, B. (1997). Filozofija, doktrina in praksa v izobraževanju učiteljev, zbornik prispevkov Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje – potrebe – rešitve, Pedagoška fakulteta, str. 9-18.
11. Marking a European Area of Lifelong Learning a Reality. Najdeno na: <http://europa.eu.int/comm/education/life/>, november 2001.
12. Niemi, H., V. Kohonen (1995). Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher evelopment: Empirical Findings on Teacher Education and Induction. University Tampere.
13. Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju. Najdeno na: <http://www.acs.si/projekti/002/rezultati.html>, november 2005.
14. Pušnik, M., Zorman, M. (2004). Od znanja h kompetencam. Vzgoja in izobraževanje, I.35, št. 3/2004, str. 9-18.
15. Razdevšek Pučko, C., A Taštanoska, T. Plevnik (2003). Kakovost izobraževanja s poudarkom na izobraževanju učiteljev in ostalih izobraževalcev. Predavanje na konferenci "Slovenija in skupni evropski cilj na področju izobraževanja in usposabljanja". Ljubljana (8.10.2003): Cmepius.
16. Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? Sodobna pedagogika, 55/(posebna številka), str. 52-74.
17. Simons, R., J. J. Linden, T. Duffy (2002). New Learning. Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
18. Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi – Umea universitet, ur. F. Buchberger et al., 2001.

Matematični jezik bodočih učiteljev razrednega pouka

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.851

DESKRIPTORJI: bodoči učitelji, zgodne izobraževanje, matematično izobraževanje, matematični jezik, epistemološka prepričanja

POVZETEK – Strukturiranje učenčevih matematičnih kognitivnih struktur lahko analiziramo skozi komunikacijo pri pouku. Matematični jezik s svojo specifiko lahko nesporazume med udeležencami matematične razprave povzroči že v nižjih razredih osnovne šole. Funkcionalna uporaba matematičnega jezika bi torej morala biti nujni sestavni del učne kulture v razredu. Prispevek privzame interodvisnost misli in jezika v učni situaciji in tezo, da so epistemološka prepričanja povezana s področjem študija. Predstavljena je povezava med ubesedenimi in konceptualnimi dosežki bodočih učiteljev ($N=215$) pri klasičnih matematičnih nalogah in analiza razlik kognitivnih in komunikacijskih matematičnih sposobnosti glede na splošno in specialno didaktično matematično znanje.

Author review

UDC 372.851

DESCRIPTORS: pre-service teacher, early education, mathematics education, mathematical language, epistemological beliefs

ABSTRACT – Classroom talk is a rich resource for the analysis of students' cognitive structuring of mathematics. Due to the nature of mathematical language, misunderstandings between participants in mathematical discourse are to be expected also in mathematical education in lower grades. Mathematical discourse should therefore become a necessary part of any classroom learning culture. This paper adopts the interdependence of thought and language in the educational setting, and the thesis that epistemological beliefs are consistently related to the fields of study. The paper provides the results of concept and language performance of elementary pre-service teachers ($N=215$) in classical mathematical tasks and of the differences in cognitive and language mathematical abilities regarding content and the pedagogical content knowledge of elementary pre-service teachers.

1. Uvod

Raziskovalci s področja kognicije gledajo na študentov sistem osebnih ali implicitnih prepričanj o izvoru, strukturi in metodi spoznavanja in veljavnosti spoznanja oziroma o naravi znanja in učenja (na njihova epistemološka prepričanja) kot na množico predpostavk, znotraj katerih nastopa učenje in razmišljanje (Schoenfeld, 1983). Definirajo pet dimenzij osebnih prepričanj, kjer vsaka izmed njih prehaja med izobraževanjem od bolj naivnih proti bolj sofisticiranim. Tri izmed dimenzij predstavljajo naravo znanja: struktura, ki iz prepričanja o preprostih izoliranih dejstvih prerašča v prepričanje o kompleksnih in organiziranih konceptih; določenost, ki iz prepričanja, da je znanje absolutno in določeno, preraste v

prepričanje, da je znanje nedoločeno in razvijajoče se ter vir, ki se iz prepričanja, da znanje prihaja od avtoritet, razvije v prepričanje, da je znanje rezultat razuma. Četrta dimenzija je poimenovana hitrost, kjer najprej velja, da se učimo hitro ali pa sploh ne. Dimenzija se razvije do prepričanja, da je učenje postopen proces. Zadnja dimenzija govori o metakognitivnem vidiku in je poimenovana kontrola. Učenec, dijak oziroma študent je najprej prepričan, da je sposobnost učenja določena in nanjo nimamo vpliva, med izobraževanjem pa se izoblikuje prepričanje, da lahko sposobnost učenja izboljšamo in torej tudi nadzorujemo. Raziskovalci ugotavljajo (Paulsen in Wells, 1998), da so epistemološka prepričanja povezana z naravo izbranega študija.

Akademski področja lahko delimo glede na tri kriterije (1) trdo/mehko, (2) čisto/uporabno in (3) realno/virtualno. Študenti čistih področij imajo manj naivna prepričanja o pridobivanju znanja nasploh. Za naš prispevek je zanimivo ugotoviti, ki se tiče uporabnih področij, kamor prištevamo tudi izobraževanje. Ugotavlja, da imajo študenti uporabnih področij bolj naivna prepričanja o naravi znanja ter o hitrosti pridobivanja znanja kot študenti čistih področij. Bodoči pedagoški delavci torej nekoliko preveč verjamejo v izolirana absolutna dejstva, ki prihajajo od avtoritet in se jih, kar bomo posebej izpostavili v nadaljevanju, naučimo hitro ali pa sploh ne. Za razliko od izobraževanja sodi matematika med čista akademika področja, katerih študenti predstavljajo drug pol pri raziskavah o epistemoloških prepričanjih. Študenti matematike naj bi torej dojemali znanje kot kompleksen, organiziran koncept, ki se med postopnim procesom razvije kot rezultat razuma (Paulsen in Wells, 1998).

Epistemološka prepričanja učiteljev matematike so torej razpeta med mehko, uporabnostjo in živo naravo poučevanja ter trdoto, čistostjo in virtualnostjo poučevanih vsebin matematike, še posebej z vidika strukture znanja in hitrosti pridobivanja le-tega. Učitelj matematike v nižjih razredih osnovne šole je verjetno bolj "učitelj" kot pa "matematik". Kot tak, hipotetično gledano, verjame v to, da so učinki poučevanja vidni takoj, kajti znanje pridobimo glede na njegovo epistemološko prepričanje hitro ali pa sploh ne. Zato je nekoliko preveč prepričan v nujnost takojšnjih rezultatov metod, ki jih uporablja pri pouku. Akademika opredelitev matematike pričakuje diametralno nasprotje. Matematično znanje nastaja na sofisticiran način, v kompleksnem in zapletenem procesu, katerega učinki so mnogokrat vidni šele z velikim zamikom. Metode in oblike pouka matematike, ki jih razvija stroka, so torej vpete v pogled, ki ne sovpada z epistemološkim pogledom učitelja v na primer prvi triadi. Učitelj mora zato biti na primer odprt tudi za pristope, katerih učinki so vidni šele na daljši rok, čeprav njegov sistem osebnih ali implicitnih prepričanj takega pristopa ne podpira.

Ker čutimo v tej dualnosti vzrok za nekatere težave, s katerimi se srečuje razredni učitelj, ko poučuje matematiko, želimo v nadaljevanju prispevka predstaviti matematični jezik oziroma komunikacijo kot primer pristopa, katerega učinki so vidni šele čez čas, je pa nujno potreben za kakovosten razvoj matematičnih

konceptov. V ta namen poskušamo najprej opredeliti specifiko matematičnega jezika in matematične razprave. Matematična razprava je konkreten primer komunikacije v matematičnem jeziku, pri čemer ni nujno, da komunikacija poteka s pomočjo nekega mediatorja, na primer jezika. Komunikacija v obliki razmišljanja lahko poteka le znotraj učeče se osebe (Sfard, 2000). V nadaljevanju bomo privzeli le tiste oblike razprave, ki potekajo preko govorjenega ali zapisanega naravnega jezika, v našem primeru slovenskega jezika.

Osvetlimo slavno dilemo med misljivo in jezikom (prim. Justin, 2005) z matematičnega vidika. Sierpinska (v Baker in Czarnoch, 2002) meni: "Piaget ne bi trdil, da lahko komunikacija spremeni razvojni potek. Nasprotno, trdil bi, da je doseganje neke razvojne stopnje osnovni pogoj za to, da se oseba lahko jasno pisno izraža. Vygotsky pa je trdil, da lahko ima pisno izražanje dejanski vpliv na razvoj." Piagetov model temelji na relaciji med proceduralnim in konceptualnim znanjem, ki sta v njegovem modelu učenja in razvoja neločljivo povezana in sta sestavni-neločljivi del kognitivne sheme. Ko posameznik postane ekspert za proceduralno znanje in ga internalizira, se prične proces refleksije, ki vodi k novem konceptualnemu znanju. Tristopenjski model (Mason, Johnston-Wilder, 2004) predvideva asimilacijo konceptov v kognitivno shemo v zadnji izmed treh stopenj, ki so poimenovane interiorizacija, kondenzacija in reifikacija. Postopek je interioriziran, ko ga lahko izvedemo mentalno brez fizičnih mediatorjev. V prvi fazi se pisno izražanje omeji na "primere pojma" ali "razlaganje postopka z lastnimi besedami". V fazi kondenzacije oseba o danem procesu vse bolj razmišlja kot o celoti in čuti vedno manj potrebe, da se spušča v podrobnosti. Pisno izražanje se kaže v obliki "razloži, kako rešiti problem" ali "razloži, kako so koncepti povezani". V zadnji fazi se tvori nova enota znanja, ki se loči od procesa, ki jo je proizvedel in začne smisel iskat v dejstvu, da pripada določeni kategoriji. V tej fazi se kognitivna shema prestrukturira. Primerni so pisni zapisi o tem "kako bi lahko rešili nov problem na različne načine". Asimilacija se zgodi na višjih stopnjah kognitivnega razvoja, ki jih karakterizirajo abstrakcija, metakognicija in konceptualna misel. Višje stopnje pa nastopijo šele, ko se dopolni prva stopnja, to je internalizacija proceduralnega znanja. Nekateri avtorji (Haapasalo in Kadijevich, 2000) iz tristopenjskega modela sklepajo, da je pridobitev konceptualnega znanja odvisna od učinkovitosti proceduralnega znanja. Po njihovem mnenju je proceduralna učinkovitost zahtevana pred metakognicijo in konceptualno mislio. Matematična misel, izražena v pisni obliki, je torej odvisna od kognitivnega razvoja in ga kot tako ne more prehitevati ali celo spodbujati. Za Vygotskega sta pisno izražena in matematična misel podobnega značaja, saj obe potrebujejo refleksijo na prvotno nezavestno ali intuitivno misel, kar sam Vygotsky imenuje "spontana koncepta" govora in aritmetike. Aritmetično mišljenje se začne z zavestno refleksijo nad nezavednim ali spontanim konceptualnim znanjem. Pisno izražena matematična misel zato ni odvisna le od proceduralnega znanja ali kognitivnega razvoja. Še več, pozitivno lahko vpliva na razvoj obojega (Shayer, 2003).

Kaže, da se raziskovalci dandanes strinjajo, da sta matematična misel in matematični jezik medsebojno povezana oziroma interodvisna in da na primer nov matematični koncept vzbudi novo besedo, v matematično učni situaciji pa je kot sredstvo komunikacije, pa tudi notranje reprezentacije, beseda nujno pomembna (Devlin, 2000; Pimm, 1990; Sfard, 2000; Shayer, 2003; Usiskin, 1996). Interodvisnost matematike in jezika podaja mnoge odgovore na vprašanja didaktike matematike kot na primer: Ali lahko otrok usvoji koncept števila sedem, še preden se nauči imen za števila? Ali je dobro otroka postaviti v situacije, kjer je treba kombinirati dve skupini predmetov, še preden mu predstavimo termine tipa "dve plus tri"? Ali, obratno, naj otroka spodbujamo, da uporablja besede kot na primer milijon, še preden zares razume, kaj pomenijo?

Matematični jezik je težko definirati, zato se najprej vprašajmo, do katere mere matematični jezik odstopa (če sploh) od običajnega jezika oziroma do kakšne mere izpolnjuje splošno sprejete kriterije za jezik.

Usiskin (1996) trdi, da je matematika prav tako jezik kot na primer angleščina ali slovenščina. Jezik je sistem za komuniciranje ali razmišljanje, ki uporablja reprezentacije skupaj z metaforami in neko vrsto logične slovnice, pri čemer predpostavimo zgodovinski ali vsaj začasni standard za resničnost. Običajno jezik opisujemo z naslednjimi komponentami: (1) slovar besed ali simbolov, (2) pravila, kako uporabljamo slovar (slovница), (3) skupina ljudi, ki razume in uporablja simbole, in (4) domena pomenov, ki jih lahko priredimo simbolom. Matematični slovar besed in simbolov vsebuje simbole, kot na primer 1, 2, +, ali manj uporabljane, kot na primer ≠, ∂, ∞. Kot vsak poklic ima matematika tudi svojo terminologijo. V posebnih primerih ima beseda, ki je splošno uporabljana, drugačen pomen znotraj matematike kot na primer operacija, nekatere besede pa uporabljamo le znotraj matematičnega področja na primer množenec. Na oba tipa besed morajo biti učitelji posebej pozorni. Slovница, ki določa, ali je matematičen argument veljaven ali ne, se imenuje matematična logika. V principu bi lahko katerokoli matematično izjavo napisali v formalnem jeziku, ki bi jo preverili po pravilih logike. Goedlov aksiom o nepopolnosti pove, da se celotne matematike ne da postaviti na aksiomično podlogo, saj vsak formalni jezik, ki bi bil dovolj močan, da bi zajel matematiko, vsebuje tudi nedoločljive izjave. Kljub temu pa je za večino matematičnih izjav določljivo, ali so pravilne ali ne, in obstoj nedoločljivih izjav ni resna ovira običajnimi matematiki. Skupina ljudi, ki razume in uporablja matematične simbole, sebe imenuje matematiki in predstavljajo globalno skupnost. Kulturnih preprek v moderni matematiki je zelo malo, kar na primer dokazujejo mednarodna tekmovanja v matematiki kot na primer mednarodna matematična olimpijada. Matematiko uporabljamo za izmenjavo informacij na zelo širokem spektru predmetnih področij. Mnoga področja matematike (npr. geometrija ali verjetnost) so nastala z namenom, da opišejo in rešijo pojave v realnem svetu. Matematiko uporablja moderna fizika in inženirstvo, najdemo jo v kozmologiji, pa tudi v kvantni mehaniki. Matematika opisuje tudi abstraktne strukture, ki nimajo nobenih znanih

povezav z realnim svetom. In nenazadnje matematika opisuje matematiko na področju, imenovanem metamatematika, kamor spada tudi delo Chomskega, povezano z univerzalno slovnico.

V nadaljevanju si bomo ogledali še nekaj mitov, ki podpirajo tezo, da naj bi matematika odstopala od kriterijev za jezik. Miti so povzeti po Usiskinu (1996). *Matematika je izrazito simbolni jezik.* Če izvzamemo simbole, ki jih uporabljajo le ozko specializirani matematični raziskovalci, lahko naštejemo približno enako število simbolov v matematiki in angleščini. *Matematika je mrtvi jezik.* "Čemu se to učimo?" je stavek, ki ga pri matematičnih urah mnogokrat slišimo in pomeni znak za alarm. Matematiko izenači z latinščino. Uporabnost matematičnih idej moramo vedno na novo definirati. Dandanes je pisno deljenje z večmestnimi števili mrtvo, tudi pisno množenje umira, kalkulatorji in grafična računala rišejo diagrame. Še vedno pa noben program ne zna matematično modelirati realne situacije. *Matematika je jezik nesmislov.* Človeški um se lahko uči nesmislov, a priklic je mnogo manjši kot v smiseln razporeditvi. Na tem dejstvu slonijo teorije učenja, ki poudarjajo strukturo znanja. *Matematika je abstrakten jezik.* Ne ukvarja se samo matematika z abstraktnimi pojmi: poštenost, domovina in čast so sila abstraktnejši pojmi, a ob ustreznih vpeljavi ne predstavljajo težav. Za abstrakciji pojmov "poštenost" ali "lik" enakovredno velja, da postajata boljši ob uskladitvah z obdajajočo družbo. Povzemimo: matematika je jezik kot vsak drug, a se jo včasih napak uči (kot mrtev jezik, jezik nesmislov ali abstrakten jezik). Pred didaktike so zato postavljeni naslednji izzivi:

- Katere so spremnosti matematičnega komuniciranja in kako naj jih poučujemo?
- Kako pripraviti učitelje na to vlogo?
- Okrog kakšnih aktivnosti se naj razvija matematična komunikacija? (Sfard, 2003)

V prispevku se osredotočimo predvsem na drugo vprašanje in poskušamo uteviljiti, da je del učiteljeve priprave na spremnosti matematičnega komuniciranja v razredu tudi njegova lastna sposobnost verbalizacije matematične misli z ustreznim terminologijo.

2. Metoda

2.1. Cilji in temeljna raziskovalna metoda

Ker se učiteljeva epistemološka prepričanja prenašajo na učenca, smo raziskali relacijo med matematično mislio in matematičnim jezikom pri bodočih učiteljih razrednega pouka glede nasprotujočih si vidikov Piageta in Vygotskega. Poskušali smo odgovoriti na vprašanje, kako znajo svoje matematično znanje ubesediti bodoči učitelji na razredni stopnji. Sklepali smo, da bodo njihove lastne sposobnosti

vplivale na oblike komunikacije pri pouku matematike oziroma na stopnjo pozornosti, ki jo bodo bodoči učitelji namenili matematični terminologiji ter verbalni in pisni argumentaciji v razredu. Ugotoviti smo želeli, kakšne so povezave med splošnim in specifičnim matematičnim znanjem ter tipom bodočih učiteljev, karakteriziranim z relacijo misel – jezik. Zato smo posebej analizirali odgovore tistih bodočih učiteljev, ki so pokazali razumevanje pojma, a ga niso znali ubesediti v pisni obliki. Ugotavljalni smo tipične napake in jih analizirali. Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno in kavzalno-eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

2.2. Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 215 študentov drugega in tretjega letnika Oddelka za razredni pouk Pedagoške fakultete v Mariboru, ki so poslušali predmet izbrana poglavja iz matematike in predmet didaktika matematike, in sicer 110 študentov drugega in 105 študentov tretjega letnika. Kot običajno je v vzorcu močno prevladalo število deklet (med študenti je bilo le 8 fantov).

2.3. Postopek zbiranja podatkov

Naloge, ki smo jih obdelali v naši raziskavi, so bile zastavljene v klasični obliki kolokvija, ki je bil sestavni del končne ocene pri matematičnem predmetu. Kolokvij je vseboval pet nalog z različnih vsebinskih področij elementarne matematike. V smislu raziskave smo s tem dosegli, da se študenti niso zavedali, da na isto vprašanje odgovarjajo z dveh vidikov. Dosegli smo tudi dokaj visoko stopnjo zunanje motivacije oziroma želje po pravilnem odgovoru. Izmed petih nalog, ki jih je vsak študent reševal, sta dve služili namenu raziskave. Prvo so reševali ločeni v skupini A in B, zadnja naloga je bila skupna obema skupinama. Prva naloga nakazuje razumevanje koncepta najmanjšega skupnega večkratnika, zato igra vlogo matematične misli tega pojma. Naloga nastopa v dveh variantah: v prvi trije sateliti v različnem času obkrožijo Zemljo, zanima nas čas, ki preteče med "srečanjem" vseh treh satelitov na začetni točki; v drugi varianti trije avtomobili dirkajo na krožni stezi. Druga naloga predstavlja matematični jezik in zahteva verbalizacijo koncepta najmanjšega skupnega večkratnika v smislu opisne definicije. Predpostavili smo, da se bodoči učitelji nahajajo v fazi kondenzacije, in zato naloga sodi v drugo fazo tristopenjskega modela. Pojem najmanjšega skupnega večkratnika se pojavlja tudi v raziskavi matematične platforme 534 bodočih učiteljev razrednega pouka študentov na Flamskem: Med 30 nalogami se je naloga, kjer je zahtevana definicija in ilustracija tega pojma, znašla med petimi najslabše reševanimi (Verschaffel, Janssens, Janssen, 2005).

Spošno matematično znanje študentov smo merili z dosežkom pri predmetu izbrana poglavja iz matematike. Dosežek je pridobljen kot povprečje treh kolokviјev, ki so jih vrednotili trije ocenjevalci. Specialno didaktično matematično znanje smo merili s pomočjo povprečja dosežkov pri predmetu didaktika matematike. Pet ocenjevalcev je vrednotilo matematično izražanje v simulaciji nastopa, dveh avtentičnih nastopih, refleksiji po nastopu in dveh projektnih nalogah. Oba dosežka sta merjena na skali od 0 do 100.

2.4. Postopek obdelave podatkov

Razlike med študenti, ki jih karakterizira sposobnost matematične misli in/ali matematičnega jezika, smo preverili s χ^2 -preizkusom ob upoštevanju Yatesove korekture. Če so se med skupinami izkazale statistično pomembne razlike, smo izračunali še Cramerjev koeficient V. Za preverjanje razlik med skupinami, karakteriziranimi z relacijo misel – jezik, in skupin, ki so nastale s kategorizacijo različnih tipov pravilnih in nepravilnih odgovorov, smo uporabili enofaktorsko analizo variance (splošni F-preizkus) s preizkusom homogenosti variance (Levenov preizkus). Če so bile med skupinami statistično pomembne razlike, smo s poseriornim testom ugotavljali, katere skupine se statistično pomembno razlikujejo, pri čemer smo uporabili Tukeyev HSD test.

2.5. Rezultati in interpretacija

Bodoči učitelji se glede na relacijo misel – jezik razdelijo v štiri skupine ne glede na letnik, saj razlike med obema tipoma znanja glede na letnik niso statistično pomembne. Povprečen študent v skupini 00 pojma ne razume popolnoma in ga ne zna sporočati okolici; v skupini 01 pojma ne razume popolnoma, a uspešno komunicira o njem; v skupini 10 pojmom razume popolnoma, a o njem ne zmore komunicirati ter povprečen študent v skupini 11 pojmom razume popolnoma in uspešno komunicira o njem. Le nekoliko več kot desetina bodočih učiteljev (13 odstotkov) dosega optimalno relacijsko strukturo, pojmom kognitivno dojemajo, pa tudi ubesediti znajo svoje znanje. Več kot četrtina študentov pojma najmanjšega skupnega večkratnika ne razume in o njem ne zna komunicirati. Da bi se izognili nesporazumu o težavnosti pojma, pojasnimo, da temeljni standard sedmega razreda zahteva, da "učenec na pamet določi najmanjši skupni večkratnik dveh števil" (Učni načrt, 1998 str. 78). Posebej izpostavimo še skupino 10, ki jo sestavlja približno petina študentov, ki svojega znanja ne znajo podati oziroma verbalizirati, kar je v učiteljskem poklicu nujno potrebno. Zadnja in tudi najmočnejša skupina (skoraj 40 odstotkov vseh študentov) potrjuje hipotezo o epistemoloških prepričanjih bodočih učiteljev. Gre za študente, ki so se opis pojma oziroma definicijo naučili "na pamet" brez razumevanja, kar je značilno za naivna prepričanja o pridobivanju znanja. Ker se epistemološka prepričanja učiteljev prenašajo na učence, bi bilo zanimivo

raziskati, koliko učenja na pamet je zaslediti pri pouku matematike v naših učilnicah.

Tabela 1: Število in struktura študentov po dosežkih na kognitivnih in jezikovnih nalogah.

		Misel		Skupaj
		DA	NE	
Jezik	DA	28 (13,0%) 11	83 (38,6%) 01	111 (51,6%)
	NE	47 (21,9%) 10	57 (26,5%) 00	104 (49,4%)
Izid χ^2 testa (Yatesova korekturna)				$\chi^2 = 8,565, g = 1, P = 0,003, V = 0,209$

Hipotezo neodvisnosti misli in jezika lahko zavrnemo na osnovi χ^2 -testa ob upoštevanju Yatesove korekture ($\chi^2(1)=8,6$) s tveganjem 0,003. Matematična misel in matematični jezik bodočih razrednih učiteljev sta statistično pomembno povezani, kar smo v smislu interaktivnostne teorije tudi pričakovali. Učitelji, ki imajo bolj poglobljene konceptualne predstave o elementarnih matematičnih pojmih, o le-teh tudi bolj fleksibilno govorijo in s tem posredujejo znanje učencem. Rezultati analize variance so podani v tabeli 2.

Tabela 2: Izzidi analize variance razlik med skupinami študentov z različnimi tipi znanja v njihovem splošnem matematičnem in specifičnem matematičnem znanju.

		Misel-jezik	Aritmet. sredina	Stand. odklon	Analiza homogenosti variance		Analiza variance	
					Levene	Sig.	F	Sig.
Splošno	Sporočanje-koncept	00	69	14	1,877	0,135	2,700	0,047
		01	71	12				
		10	70	15				
		11	75	13				
Specialno-didaktično	Sporočanje-koncept	00	54	13	0,812	0,436	24,265	0,000
		01	68	10				
		10	63	12				
		11	73	14				

Z analizo variance ugotovimo, da obstajajo statistično pomembne razlike v splošnem in specifičnem znanju matematike med štirimi skupinami. V tabeli 3 so povzeti rezultati post hoc Tukeyevih HSD testov. Zapisali smo rezultate, ki so bili statistično pomembni (5 odstotno tveganje), in tiste, kjer je bilo tveganje manjše od 10 odstotkov. Pričakovane so razlike v splošnem znanju med skupinama 00 in 01 ter 11, saj je pomembnost platforme matematičnega znanja pri učiteljih matematike bila že večkrat potrjena. Prva tako smo lahko vnaprej predvideli, da sta skupini 00 in 11 na obeh skrajnostih in se v splošnem in specialno didaktičnem znanju močno statistično razlikujeta. V specialnodidaktičnem znanju, ki nas trenutno bolj zanima, obstajajo statistične razlike na stopnji tveganja 9 odstotkov med skupinama 10 in 11, kar je tudi najbolj zanimiv rezultat. Skupini predstavljata osebe, ki nimajo težav z razumevanjem matematičnih vsebin, se pa razlikujejo v sposobnosti verbalizacije svojega znanja. Gre za razliko med učiteljem, ki zna snov "povedati", in tistim, ki tega matematično ustrezno ne zmore, kar se manifestira kot razlika v specialnodidaktičnem znanju.

Tabela 3: Rezultati razlik posteriornega testa primerjav med skupinami glede na splošno in specialno matematično znanje (vpisane so le relacije, kjer lahko razlike predpostavimo s tveganjem, ki je manjše od 10 odstotkov).

Tukeyev HSD	01	10	11
00	splošno P<0,000	splošno P=0,002	splošno P<0,000 spec. did. P=0,093
10			splošno P<0,000 spec. did. P=0,087

Z namenom izboljšati kvaliteto matematične razprave v učilnici smo kategorizirali pisne zapise. Z abstrahiranjem skupnih značilnosti smo določili tri tipe pravilnih odgovorov in sedem tipov nepravilnih odgovorov v smiselnih izbranih skupinah. Nepravilne odgovore smo na primer analizirali le v skupini 10, ne pa v skupini 00. Kratke opise in povezave s splošnim in specialnim znanjem podaja tabela 4. Izhajali smo iz dejstva, da so nekateri pojmi zapovedani z učnim načrtom in so za učitelja pomembnejši, ter napake uredili v tabeli 4 od "najhujše do najlažje".

Napaka N4, ki smo jo opazili pri skoraj desetini vseh študentov in na katero bi posebej opozorili, prikazuje zamenjavo pojmov "deli" in "je deljiv z". Gre za pojma, katerih fluentno uporabo učni načrt zahteva pri učencih v četrtem razredu (Učni načrt, 1998, str. 26).

Tabela 4: Struktura študentov glede na tip odgovora.

Tip odgovora	Oznaka odgovora	N	Splošno mat. znanje	Specialno-didaktično mat. znanje
Brez odgovora	N1	34	61	71
Največje število, ki deli dani števili	N5	6	63	69
Najmanjše število, ki deli dani števili	N4	14	72	71
Število, ki je deljivo z danima številoma	N3	12	62	69
Najmanjše skupno število	N2	11	59	70
Produkt danih števil	N6	6	58	55
Drugo (manj kot 4 odgovori)	N7	21	49	71
Najmanjše naravno število, ki je večkratnik danih števil	P1	17	67	78
Najmanjše naravno število, ki je deljivo z danima številoma	P2	93	73	78
Količnika sta tuji si števili	P3	1	63	70

Dodajmo, da so se bodoči učitelji izražali pisno in so imeli dovolj časa za razmislek, katero izmed formulacij uporabiti. Splošno in specialno didaktično znanje študentov, pri katerih smo opazili napako N4, je relativno dobro. Pripomniti moramo namreč, da so druge napake matematično gledano mnogo bolj neutemeljene oziroma nesmiselne kot omenjena, ki smo jo tokrat izpostavili zaradi povezosti z učnim načrtom. Tokrat nobenih statistično pomembnih razlik ne najdemo v splošnem in specialnem znanju študentov glede na tip odgovora.

3. Sklep

Učni načrt za matematiko kot prvi splošni cilj navaja matematiko kot sredstvo komunikacije (Učni načrt, 1998, str. 7). S tem sledi trendom v svetu. Kot prvo izmed petih kategorij specifičnih učnih ciljev navede, da morajo učenci spoznati osnovno matematično abecedo (prav tam, str. 9). Tudi operativna izvedba poudarja potrebo po matematičnem sporočanju. Operativni cilji so razdeljeni na tri teme: Geometrija in merjenje, Aritmetika in algebra ter Druge vsebine. Druge vsebine sestavljata na nižji stopnji osnovnošolskega izobraževanja podsklopa Logika in jezik ter Obdelava podatkov. Čeprav področje Logika in jezik govori posebej o matematičnem sporočanju, učni načrt še posebej izpostavi, da "logika in jezik nista ločeni vsebinai, ampak imata svoje pomembno mesto v vseh matematičnih vsebinah. Z vsebinami

tega sklopa naj bi učitelj/učiteljica spodbujal otrokov kognitivni razvoj, hkrati pa naj bi otroka naučil pravilnega in natančnega izražanja” (Prav tam, str. 14). “Pomemben je razvoj sposobnosti razumevanja in analiziranja matematičnih besedil ter oblikovanje odprtih vprašanj iz besedila. Zato je treba še posebej skrbno paziti na jasno izražanje, jasen matematični jezik, razumevanje prebranega. Pomembna je tudi ustna komunikacija.” (Prav tam, str. 36)

Rezultati potrjujejo pomembnost baze matematičnega znanja bodočega učitelja, govorijo o (pre)velikem deležu “učenja na pamet” in potrjujejo interaktivno teorijo oziroma povezavo misli in jezika. S tem poudarjajo pomembnost sposobnosti matematičnega izražanja učitelja tudi v nižjih razredih osnovne šole. Ker pomembni del študentov (približno četrtnina) nekatere elementarne matematične pojme obvlada, ne zna pa jih ustrezno verbalno ali pisno posredovati, kar je ena izmed osnovnih kompetenc učitelja začetnika, mora še posebej pri učiteljih matematično izobraževanje poudarjati matematično izražanje.

Matematika je v sodobnih družbah postavljena ob bok materinščini in tujemu jeziku. Posebej v rani dobi govorimo o matematičnem sporočanju, ki je eno izmed osnovnih izraznih sredstev. Pomembnost spodbujanja matematične konverzacije se zdi jasna. Kar pa je lahko manj jasno, je implementacija tega, kar se zdi, zelo jasnega principa. Čeprav je mnogo načinov, kako spremeniti razredno diskusijo v vir priložnosti za učenje, pa je prav gotovo še več načinov, kako se diskusija sprevrže v izgubo časa ali, celo huje, v oviro, kajti (1) zadolžiti učitelja za efektivno komunikacijo je lahko, podpirati ga v doseganju tega cilja z uporabnimi nasveti pa je včasih zelo težko. Kombiniranje lastnega matematičnega razmišljanja s poskusom poslušanja drugih reševalcev se zdi ena od najtežjih nalog učitelja, ki je ne moremo pričakovati od vseh učiteljev, niti od vseh matematikov. (2) Preveliko vztrajanje na glasnem razmišljanju lahko zmoti notranji dialog in s tem misel samo. (3) Komunikacije se moramo učiti, in tako učitelji kot učenci. Matematična komunikacija, ki so jo matematiki razvijali stoletja, se ne more razviti kot stranski produkt spontane komunikacije. (4) Matematična razprava je natanko definiran termin, ki pa ga učenci še ne poznajo. Učenci spontano ne morejo razviti pravil in norm, ki običajen pogovor spremenijo v matematični pogovor. Učiteljeva pomoč je nujno potrebna (Sfard, 2003). Avtorji verjamejo, da je za točko (3) med izobraževanjem koristen koncept Didaktičnega petkotnika (prim. Drnovšek, Lipovec, 2005).

Prispevek ima klub nekoliko nenavadni zasnovi naslednje poslanstvo: poiskati način, kako opozoriti učitelje na dejstvo, da morda niso najbolje pripravljeni na fluentno uporabo matematične terminologije v razredu. Za razliko od kemije, biologije in drugih znanosti je matematika znana po tem, da uporablja “mehke besede za trde ideje”. Učence, pa tudi učitelje, je treba posvariti, da uporaba pogovornega jezika v znanosti ni sprejemljiva, kajti nivo nedoločenosti specifičnega matematičnega pojma je v naravnem jeziku previsok.

LITERATURA

1. Baker, W. in Czarnocha, B. (2002). Written meta-cognition and procedural knowledge. ERIC Accession No. ED 472 949.
2. Drnovšek, U. in Lipovec, A. (2005). Avtentične oblike ocenjevanja dela študentov znotraj koncepta Didaktični petkotnik. Preverjanje in ocenjevanje, 2 (4), 63-75.
3. Devlin, K. J. (2000). *The Math gene: How Mathematical Thinking Evolved or Why Numbers Are Like Gossip*. New York: Basic Book.
4. Haapasalo, L. in Kadijevich, Dj. (2000). Two Types of Mathematical Knowledge and Their Relation. *Journal fuer Mathematik-Didaktik* 21 (2), 139-157.
5. Justin, J. (2005). Platon, govor in poučevanje. Šolsko polje 16 (5/6), 197-228.
6. Paulsen, M. B. in Wells, C.T. (1998). Domain Differences in the Epistemological Beliefs of College Students. *Research in Higher Education* 39 (4), 365-384.
7. Pimm, D. (1990). *Speaking Mathematically. Communication in Mathematics Classrooms*. London, NY: Routledge.
8. Schoenfeld, A.H. (1983). Beyond the Purely Cognitive: Belief Systems, Social Cognitions, and Metacognitions As Driving Forces in Intellectual Performance. *Cognitive Science* 7(4): 329-363.
9. Sfard, A. (1998). Symbolizing Mathematical Reality Into Being or How Mathematical Discourse and Mathematical Objects Create Each Other. V P. Cobb, K. E. Yackel in K. McClain (ur.), *Symbolizing and communicating: perspectives on mathematical Discourse, Tools, and Instructional Design* (str. 37-98). NY: Erlbaum.
10. Sfard, A. (2000). On reform movement and the limits of mathematical discourses. *Mathematical Thinking and Learning* 2 (3), 157-189.
11. Sfard, A. (2003). Balancing the unbalanceable: The NCTM standards in the light of theories of learning mathematics. V J. Kilpatrick et al. (Ur.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 353-392). Reston, VA: NCTM.
12. Shayer, M. (2003). Not just Piaget; not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as alternative to Piaget. *Learning and Instruction* 13, 465-485.
13. Usiskin, Z. (1996). Mathematics as a Language. V P. C. Elliott (ur.), *Communication in Mathematics K-12 and Beyond* (str. 231-243). Reston, VA: NCTM.
14. Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Matematika. (1998). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
15. Verschaffel, L., Janssens, S.m Janssen, R. (2005). The development of mathematical competence in Flemish preservice elementary school teachers. *Teaching and teacher education* 21, 49-63.

*Dr. Alenka Lipovec (1968), docentka za didaktiko matematike na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Naslov: Makedonska ul. 32a, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 041 744 364
E-mail: alenka.lipovec@uni-mb.si*

*Helena Bezgovšek (1978), asistenka za matematiko in didaktiko matematike na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Reka 8, 3270 Laško, SLO; Tel: (+386) 03 734 76 03
E-mail: helena.bezgovsek@uni-mb.si*

Vloga šole pri oblikovanju odgovornega državljanstva

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.034

DESKRIPTORJI: demokracija, državljanska vzgoja, domovinska vzgoja, odgovorno, interaktivno državljanstvo, politična pismenost, globalizacija

POVZETEK – V prispevku analiziramo razvijanje odgovornega državljanstva v šoli in v družbi. Slovensko državljanstvo vključuje tudi elemente evropskega in globalnega državljanstva znotraj enotnosti v različnosti kultur. Na vseh treh ravneh gre za vprašanje, kako spodbujati odgovorno, (inter)aktivno državljanstvo. Odgovorno interaktivno državljanstvo se lahko razvija le s pozitivnim odnosom državljanov do lastne države, spodbudnim vplivom države na državljanje, s sodelovanjem med raznimi (civilnimi) skupinami, z izobraževanjem za in njegovimi alternativnimi cilji in z razvijanjem demokratične politične in pedagoške kulture. Pri vzgoji in za odgovorno interaktivno državljanstvo so pomembni zlasti šolski predmeti državljanska vzgoja in etika, državljanska kultura ter (osmyletki) etika in družba. V prispevku pokažemo, kako učne vsebine ustrezajo postavljenim ciljem pri nas in v nekaterih drugih evropskih državah omenjenim trem državljanstvom. Posebej analiziramo možnost uvedbe domovinske vzgoje kot posebnega predmeta v osnovne šole, česar pa ne ocenjujemo kot primerno. Opredeljujemo se za interdisciplinarni pristop vključevanja teh vsebin v obstoječe predmete.

Author review

UDC 37.034

DESCRIPTORS: democracy, civic education, homeland education, responsible interactive citizenship, political literacy, globalisation

ABSTRACT – The paper analyses the process of shaping a responsible citizen in school and in society. The Slovene citizenship includes some elements of the European and global citizenship following the principle of unity within the diversity of cultures. At each level, a question is asked: how to encourage responsible (inter)active citizenship. Such citizenship is possible only if citizens have a positive attitude towards their own state, if the state has an encouraging influence on its citizens, if various (civic) groups cooperate, if education for responsible citizenship offers also some alternative goals, if it is possible to develop simultaneously the democratic political and educational culture. In the education from and for a responsible interactive citizenship, school subjects such as civic education and ethics, civic culture, and ethics and society (in the eighth year of primary school) play an important role. The paper indicates how these subjects suit the goals set by Slovenia and by some other European countries with regard to three mentioned citizenships. A special attention is given to a possible introduction of the subject on homeland education in primary schools, what we do not assess as suitable. We favour an interdisciplinary approach, i.e. to include such topics in the existing subjects.

1. Uvod

Če hočemo odgovoriti na vprašanje o vlogi šole pri oblikovanju državljanstva, se moramo najprej vprašati, kam sodi šola kot kompleksni edukacijski sistem družbe. Po Parsonovi AGIL shemi sodi le v eden, in to je kulturni podsistem družbe, danes pa vemo, da se povezuje tudi z drugimi podsistemi, ker razvija poleg

kulturnega še druge vrste kapitala, zlasti človeškega in socialnega. Parsonsova shema vsebuje še ekonomski, politični in socialni podsistem (Parsons, 1951). To pomeni, da tudi pojem državljanstva vključuje vse družbene dejavnosti in ne le političnega, da bi Slovenija morala vse te podsisteme razvijati, da bi se v desetih letih uvrstila med najbolj razvite članice EU in da nas kritika neoliberalistične tržnopodjetniške zaslove šole vrača k sprejetju Parsonsove teze o šoli kot kulturnem podsistemu družbe zaradi izzivov edukacije za medkulturno sožitje v multikulturni skupnosti.

Politični podsistem družbe se je v državah v tranziciji prilagodil ekonomskemu podsistemu z uveljavljanjem interesov kapitala, ki se zavzema za večjo tekmovalnost, storilnost, raznolikost razvojnih poti, svobodno izbiro šol in programov, veliko selektivnost in višjo kakovost znanja oziroma prilagojenost šolanja procesom družbene reprodukcije. Takšna politika spodbuja drugačen, fleksibilnejši proces socializacije, ki omogoča večjo zaposljivost tistim posameznikom, ki razpolagajo z različnimi vrstami kapitalov¹ in so komunikativni na različnih področjih družbenih dejavnosti.

Državljanstvo je kompleksen pojem z različnimi razsežnostmi, kot so gospodarska, pravna, kulturna in socialna. S članstvom Slovenije v Evropski uniji (v nadalnjem besedilu EU) slovensko državljanstvo ni več le nacionalno, ampak postaja tudi internacionalno "evroslovensko", ker naj bi uravnoteženo zdrževalo obe identiteti, tako slovensko kot evropsko (Hribar, 2004). Z upoštevanjem različnih vidikov, idej, stališč in vrednot skupnega evropskega državljanstva bi postala naša identiteta bolj fleksibilna in prilagodljiva. Smo namreč le eden izmed subjektov evropske skupnosti, v kateri enakopravno z drugimi sodelujemo pri njenem oblikovanju. Vprašanje za EU in nas kot ene izmed njenih članic pa je, ali bodo obe zmogli ustvarjati in ohranjati enotnost v mnogoterosti kultur. Poleg nacionalnega in evropskega Slovenci tako kot druge nacije države (*nation states*) v Evropi razvijamo tudi svetovno (po Kantu *Weltbürgerschaft*), globalizacijsko državljanstvo v nastajajoči "kozmopolitski demokraciji" (Giddensov izraz). Seveda je treba tudi uvideti, da brez obstoja evropske in svetovne "države" evropsko in globalno državljanstvo ne moreta biti pravno normirana. Zato predpostavljamo, da je transnacionalno državljanstvo šele v fazi političnega gibanja kot sestavina politike možnega in nastajajočega.

Etično odgovorno in komunikacijsko interaktivno državljanstvo² šola spodbuja in razvija z zavedanjem človekovih pravic in dolžnosti ter državljanskih vrednot.

¹ Poznamo različne vrste kapitalov, kot so finančni, človeški, socialni, kulturno-simbolni, intelektualni. Socialni kapital se nahaja v sposobnostih posameznikov, da si s pomočjo mobilizacije medsebojnih stikov, ki jih imajo s članstvom v različnih omrežjih, izboljšajo položaj v družbi. Gre za samoorganizacijo znotraj določenih ustanov in za sodelovanje na osnovi zaupanja sebi ter drugim in norm, ki prispevajo k večji učinkovitosti šole in podjetja. Vse to je treba upoštevati v Sloveniji, da bomo lahko okreplili socialni kapital.

² Med 11 državami, ki so identificirale spremnosti "odgovornega državljanstva" (responsible

Razlikujemo med etično-osebno, formalnopravno in zgodovinsko oziroma globalizacijsko odgovornostjo. Vse te odgovornosti pa ni mogoče zastopati brez razvijanja interaktivne komunikacije na medosebni, lokalni, nacionalni in svetovni ravni v okviru globalne etike. Seveda je pasivnih državljanov pri nas in v svetu še vedno več kot aktivnih. Bistveno vprašanje pa je, ali šola in druge ustanove (npr. za izobraževanje odraslih) v zadostni meri spodbujajo državljanje za aktivno politično delovanje. Za izoblikovanje učinkovite strategije učenja aktivnega državljanstva morajo namreč sodelovati pristojne lokalne in nacionalne ustanove (Kalčina, Sardoč, 2005), ki naj bi spodbujale in izvajale funkcijo celovitega vseživljenskega učenja.

Zavedamo se, da smo Slovenci zaradi podrejenega položaja v tujih državah do nedavna poznali predvsem podaniško politično kulturo. Demokratična kultura (*democratical culture*) je še v nastajanju, ker se že v našem nezavednem nahaja nezaupanje tudi v našo novo državo. Obstaja strah, da morda ne bomo odigrali v samostojni Sloveniji večje in aktivnejše državotvorne vloge kot smo jo v prejšnjih treh državah, kot so Avstro-Ogrska, stara in nova Jugoslavija. Naše ozemlje je izrazito tranzitno na križišču evropskih poti. V naši politični kulturi občutek ogroženosti zaradi močnejših sosednjih držav počasi pojenuje zaradi zgodbe o uspehu znotraj EU kot rezultatu hitrega prilaganja novim razmeram. Nova samozavest Slovencev se krepi. Takšna spoznanja naj bi prešla kot vsebine in cilji tudi v državljanško vzgojo³.

2. O navideznih dilemi uvajanja domovinske vzgoje v OŠ

Že zaradi takšnih zgodovinskih razlogov bi samostojna Slovenija potrebovala dosledno patriotsko vzgojo, naslednji razlog je, da je v dobi demokratizacije in globalizacije spoštovanje lastnega naroda, kulture in maternega jezika pogoj spoštovanja drugih narodov. Tako državljanstvu kot ljubezni do domovine kot domoljubju je skupen pozitiven odnos do svojega naroda in drugih narodov, ki se ustvarja znotraj učenja z delovanjem (*Deweyev learning by doing*) na osnovi zgodovinskega spomina. Še danes nismo preboleli preobremenjevanja z ideologijo desno levih nihanj (npr. vprašanje NOB in povojnih pobojev). Kot vemo, je v šoli sklop

citizenship), ki naj bi jih državljanji obvladali pri državljanški vzgoji, je tudi Slovenija. Eurydikcova publikacija (2005) govori le o odgovornem državljanstvu. Odgovornost lahko sicer razumemo in razvrščamo na več načinov. Jaspers (1965) razlikuje med kazensko, politično, moralno in metafizično odgovornostjo. Kriterij prve je sodišče, kriterij druge je politična skupnost, v kateri posameznik živi, kriterij tretje je lastna vest in kriterij četrte je Bog, zato bi jo lahko imenovali tudi religiozna. Državljanstvo v najširšem smislu vključuje predvsem politično odgovornost, ki je povezana z vsemi drugimi.

³ Angleško sintagmo "citizenship education" prevajamo kot državljanška vzgoja, čeprav pri tem implicitno označujemo tudi izobraževanje.

družboslovnih predmetov v šoli bolj izpostavljen spremembi ideologij⁴ kot sklop naravoslovnih in jezikoslovnih.

Ker pa so kurikularne spremembe pogojene z različnimi dejavniki, ki jih ne opredeljujejo kurikularne teorije, ampak tudi ideološkim spremembam, tudi domovinska vzgoja ne more biti le političnoideološki projekt. Analiza učnih načrtov predmetov devetletke kaže, da sta državljanska in domovinska vzgoja najbolj sistematično vključeni v predmetna področja "državljanska vzgoja in etika" in "državljanska kultura", manj pa v druge učne načrte. Razlika med "vzgojnim predmetom"⁵ državljanska vzgoja in zamislijo domovinske vzgoje je v tem, da je prva predstavljena celovite in sistematično, medtem ko je domovinska vzgoja z domnevno preskromnim deležem znanj prepuščena didaktičnim izvedbam posameznih učiteljev, pa četudi so vključeni v timsko, medpredmetno sodelovanje. Prizadevanja za uvedbo dodatnega predmeta domovinska vzgoja naletijo na resen pomislek preobremenjenosti učencev in učiteljev. To je tudi empirično potrjeno (Kolenc, 2004). Zato bi predlagali, da naj bi manjkajoče učne vsebine domovinske vzgoje (še prej bi seveda morali doseči nujni konceptualni konsenz o tem, kaj vključuje domovinska vzgoja): interdisciplinarno vključili v učne načrte obstoječih predmetov, kot so slovenština in zgodovina in v večino drugih predmetov, in naj bi morda razširili z njimi obvezni predmet državljanška vzgoja.

Kolenc (2004) meni, da znotraj domoljubne vzgoje organizirano druženje učencev največ prispeva k njihovi osebni rasti in k občutku za skupnost, v manjši meri pa se krepi njihov kognitivni odnos do domovine. Ta bi se bolj krepil pri aktivnih oblikah participacije v skavtskih in taborniških organizacijah, druženju v šolskem parlamentu, podmladkih političnih strank, etničnih organizacijah in drugo. Zanj predmet domovinska vzgoja ni potreben, ker to vlogo opravljajo že drugi dejavniki, kot so družina, vrtec, sovraštniki, politični sistem in podobno.

V Sloveniji razpravljamo o uvajanju domovinske vzgoje v devetletko na različnih ravneh, kot so diskurzi o vzgojni naravnosti šole, ideološkosti šole in trenutna popularnost z namenom političnega prepričevanja doma. Razprava, ki poteka tudi širše na globalni mednarodni ravni, se strukturno pokaže v ideoloških opozicijah, kot so: liberalno – konzervativno, emancipatorično – represivno, lokalno – kozmopolitsko, nacionalno – internacionalno in podobno (Štrajn, 2004b). Zato se zdi, da je domovinska vzgoja pri nas v največji meri še vedno politično-ideološki projekt, čeprav bi moral biti najprej pedagoško-didaktični, sociološki, politološki. Če bi hoteli pri razpravljanjih o obeh vrstah vzgoje⁶ razvrstiti razpravljavce

⁴ Tudi ideologija je večpomenski pojem. Zato ni nenavadno, da se teza D. Bella o koncu ideologij po padcu Berlinskega zidu ni uresničila. T. i. države v tranziciji so sicer doživele konec enopartijske socialistične ideologije, izpostavljene so pa še vplivu neoliberalne, neokonservativne in nacionalistične ideologije.

⁵ Izraz "vzgojni" je sicer kolokvialno spoznaven, vendar pa predmeti, ki jih tako imenujemo, vsebujejo tudi izobraževalne teme. V vsakem primeru gre za demokratično edukacijo.

na politično-ideološki kontinuum levo – desno, lahko identificiramo zavzemanje levice za širšo državljanško vzgojo in desnice za domovinsko vzgojo, čeprav še ni jasno, kaj naj bi ta vključevala. Jasno je, da domovinska vzgoja ne bo rešila vseh težav, ker je šola le eden od agensov socializacije, ki lahko učinkovito prispevajo k vzpostavljanju (inter)aktivnega in odgovornega državljanstva. Pri tem se vprašujemo, v koliki meri so učne vsebine v kurikulih državljanške vzgoje (ali potencialnih prihodnjih kurikulih) usmerjene k preseganju slabosti naše dosedanje politične kulture zlasti nevroticizma, konvertitstva in pomanjkljivega socialnega kapitala⁷.

Ne le navedeni predmeti, ampak tudi "zgodovina, geografija in slovenščina" (Justin, Sardoč, ur. 2003) do določene meje politično socializirajo mladega človeka, ko ga oblikujejo v zdravo, samostojno, fleksibilno, odgovorno in celovito osebnost, ki ne bo niti egocentrična niti sociocentrična in bo sposobna aktivno odgovarjati na politične krize. Šola do določene meje oblikuje autonomne, demokratično vzgojene osenosti, ki raziskujejo in znajo reševati ekološke probleme, uporabljajo raziskovalne rezultate in se zavzemajo za kritično neodvisno javnost in sredstva javnega obveščanja.

Oblikovanje takšnega "demokratičnega človeka" (Masarikov izraz) je precej zahtevna naloga. Klemenčičeva (2005, str. 397) ugotavlja, "da je bilo v Sloveniji deset let demokracije brez ustreznega spodbujanja in ozaveščanja mladih, da je pomembno (s)poznati politiko delovanja države in se vanjo aktivno vključevati", čeprav je od nastanka samostojne Slovenije dalje državljanstvo naše skupno izhodišče in povezovalni element ateistov in vernikov. Ker pa ne gre za pasivno državljanstvo, ampak odgovorno in (inter)aktivno, se ga učimo vseživljenjsko v komunikaciji medpredmetnega povezovanja, ki se po Krapšetovi (2002, str. 32-33) dogaja multidisciplinarno, transdisciplinarno in interdisciplinarno. Multidisciplinarni model, ki presega iskanje informacij znotraj enega šolskega predmeta, vključuje zmožnost kritičnega mišljenja za reševanje problemov realnega sociokulturnega življenja oziroma "modela realnega sveta" (izraz Krapšetove). Učne vsebine so v novih učnih načrtih razdeljene po tematskih sklopih po splošnih in operativnih ciljih ter specialnodidaktičnih navodilih trans- in interdisciplinarno, od nižjih do višjih taksonomskih ravni. Obenem pa tudi predvidevajo učenčeve odgovornost za samostojno učenje iz izbiro ustreznih strategij učenja.

⁶ Stranka slovenskega naroda (SSN) v svojem Programu (2006) zagovarja navezanost na slovensko zemljo in slovenski jezik, le nacionalno šolstvo brez mednarodnih gimnazij, neposredno demokracijo po švicarskem zgledu in je proti multikulturalnosti v javnem življenju s kritično distanco do EU. S tem implicira zamenjavo državljanstva za domoljubnost.

⁷ Vemo, da je socialni kapital z medsebojnim zaupanjem državljanov v politične ustanove pomemben za razvoj demokracije, zato ga v Sloveniji želimo krepiti. Razlogi za krepitev socialnega kapitala so še močan vpliv na blaginjo, gospodarsko in politično stabilnost, na kulturo in demokratične vrednote, kot so toleranca, enakost, avtonomija, svoboda, vpliv na srečo posameznika ter na njegovo pripravljenost za prostovoljno delo v skupnosti. Državljanje navaja na izpolnjevanje obveznosti in moralnih norm, na pripadnost državi ter k lojalni skupnosti.

Do modela realnega sveta pa prihajamo prek tradicije. Po Gerjolju (2004, str. 93) se "zakonitosti vzgoje za sožitje v tisočletni zgodovini niso bistveno spremenile. Tudi danes sta sprava in sožitje možni samo ob spoštovanju in sprejemanju medsebojne različnosti, samostojnosti in suverenosti, hkrati pa tudi v zaupanju v poštenost drugega", zato je "izziv katarze kot osebni in kolektivni učni proces v naših in evropskih vzgojnih prizadevanjih vse bolj potreben". S tem podkrepljuje Hribarjevo misel o "narodnem očiščenju za kulturno sproščenost" (Hribar, 2004).

Katarza ali očiščenje je potrebno, ker domovinska vzgoja po svojem ekstremizmu vodi v nacionalizem, kot smo videli v 20. stoletju kot času ekstremov. Njena slabost je v tem, da s trkanjem na nacionalna čustva ne ustvarja samo sovražnikov onkraj meja lastne domovine, ampak tudi znotraj njih. Podobno kot postaja narod v globalizacijskih povezavah že transnacionalen, je tudi domovinska vzgoja sprejemljiva v kontekstu drugih vrst vzgoje, kot so vzgoja za vrednote, mir, sožitje, državljanstvo, globalno etiko in podobno.

3. V kolikšni meri slovenska šola vzgaja za odgovorno participacijo državljanov?

Ni dvoma, da nacionalna šola s spodbujanjem aktivnosti mladih v šoli (sodelovanje pri pouku, na primer pri izbranih temah, sodelovanje v šolskem parlamentu, vključevanje v načrtovanje izvenšolskih dejavnosti, soudeležbi pri pripravi šolskih pravil itd.) le-te vzgajajo tudi za participacijo izven nje. Participacije se namreč bolj kot s teorijo naučimo s konkretno udeležbo⁸. S participacijo mladi razvijajo kritično mišljenje, strpnosti do drugače mislečih, razvoj demokratičnega in (inter)aktivnega državljanstva, odgovornost državljanov in podobno, ki je nujna pedagoško-etična predpostavka in osnova standardov znanj številnih (predvsem) družboslovnih področij.

Stališče Sveta Evrope je, da je participacija temeljna prvina demokratične stabilnosti, če omogoča sodelovanje posameznikov pri javnem odločanju, ki je ena temeljnih pravic vsakogar ter medkulturni in medinstirutionalni dialog. Seveda pa različne evropske države dosegajo v šoli participacijo kot sestavino državljanške kulture na različne načine in v različni meri, ker igra demokracija v njih različne funkcije učnih vsebin, odnosov med učenci in učitelji, didaktičnega načela, didaktične metode dela, vrednote v šoli in družbi, spodbude za aktivno udeležbo državljanov v družbenopolitičnem življenju in podobno (Klemenčič, 2005, str. 431). Vse

⁸ Podobno velja za razlikovanje teorije in prakse državljanstva. Teorija državljanstva vključuje le znanje o abstraktnem državljanu, medtem ko učenci praktične večine pridobivajo le pri učenju v situaciji kot konkretni državljanji. V osnovni šoli je teorija državljanstva le implicitna, ker je pomembnejše uporabno znanje.

te funkcije še niso optimalne in jih v prihodnosti šole še lahko izboljšujejo (Židan, 2005).

Zavedamo se, da je pojem demokracije v vzgojno-izobraževalnem sistemu večpomenski in večnamenski. Uresničevanje demokracije v njem je pogoj razvijanja demokracije v družbi. Razvoj demokracije⁹ in edukacije za demokracijo sta sicer še odprta, a od Deweya (1970) dalje dopolnjujoča projekta, ki naj bi tako mladino kot odrasle etično pripravljala na aktivno udeležbo – participacijo v smislu razpravljanja in odločanja o političnih problemih. Danes umikanje socialne države in širjenje privatnega sektorja spodbuja državljan, da čedalje bolj skrbi za svojo ekonomsko in socialno varno prihodnost.

V demokratičnem svetu participacijo sicer razumemo kot eno ključnih prvin (inter)aktivnega, odgovornega državljanstva, vendar pa tudi ugotavljamo, da se seli iz formalnih na neformalne, družbenocivilne ravni delovanja. Tako v veliki večini evropskih držav volilna udeležba na lokalni, nacionalni in evropski ravni iz leta v leto upada kljub pestri ponudbi programov političnih strank. Še posebej je nizka udeležba na volitvah in vse manjše zanimanje za udejstvovanje v javnem in političnem življenju prisotno med mladimi. Dejstvo, da imamo v Sloveniji trenutno registriranih 37 političnih strank, kaže na širok politični pluralizem in na še neizkoriščene možnosti participacije. Kaže pa tudi na to, da je demokratično državljanstvo¹⁰ precej kompleksen pojem, ker ne obsega le različne vrste demokracije, ampak tudi različne plasti osebnosti in družbena področja, na katerih se uveljavlja.

Demokratična država je zainteresirana za demokratični razvoj kot skupni učinek vseh državljanov, čeprav ga razume vsaka stranka, civilno gibanje in držajan drugače. Zato ni nenavadno, da učni načrti v nekaterih državah postavljajo na prvo mesto človekove in državljanske pravice, v drugih politično pismenost, v tretjih pa osebnostno rast. Demokratična pedagoška kultura¹¹ je v slovenski šoli na začetku razvoja na več ravneh, kot so racionalna argumentacija pri pouku, medinstucionalna povezava šole in univerze, timsko in problemsko poučevanje, osebnos-

⁹ Ker ima vsaka država svojo pot v demokracijo, ima univerzalizacija zahodnega modela demokracije svoje meje, kot trdi tudi Huntington.

¹⁰ Na spletnih straneh Sveta Evrope: <http://www.coe.int>, <http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Themes/ECD/> dobimo definicije izobraževanja za demokratično državljanstvo, informacije o aktivnosti Sveta Evrope, o uresničevanju ciljev Evropskega leta itd. Leto 2005 je namreč Odbor ministrov Sveta Evrope razglasil za Evropsko leto državljanske kulture "European year of Citizenship through Education".

¹¹ Več o opredelitvah pedagoške kulture glej Bruner, J. (2003). Pedagoška kultura je bila v polpreteklem obdobju socializma podrejena politični monopolideološki kulturi komunistične partije, sedaj pa se postopno osamosvaja, tako da se z njo delno avtonomno prepleta. V obdobju totalitarizma je šlo za podrejanje. V tranziciji pa se začenja medsebojno pogojevanje med družbenimi spremembami in šolo v smeri demokracije. Na splošno velja, da je javna šola tem bolj totalitarna, čim bolj je določen politični sistem totalitaren in tem je bolj demokratična in tem bolj je demokratičen tudi politični sistem, čeprav so tudi izjeme.

tno pomembno učenje in podobno. To je pomembno zaradi približevanja slovenske šole evropskemu modelu na področju državljanstva.

Razlikujemo med participacijo, ki nastaja v interakcijami med članicami EU in evropsko skupnostjo samo, in participacijo znotraj projektov samih članic. Kar zadeva prvo točko se področju šolstva v EU ne predvideva homogenizacije v smislu uniformiranja politik, ampak poenotenje politike in njenih izvedbenih rešitev s tako imenovanim načelom podpore – subsidiarnosti. Medveš (2001) pokaže, kako to funkcionira. Na evropski ravni (v Evropski komisiji in drugih organih EU) sicer lahko legitimno nastajajo predlogi o razvoju izobraževalnih dejavnosti in sistema, toda odločitev, ali bo te rešitve posamezna država včlanila v svoj pravni red ter jih uvedla v prakso, je odvisna od suverenih odločitev te države. To načelo se od maastrichtske pogodbe dalje formalno imenuje maastrichtska formula, po kateri naj bi bili kulturna in šolska avtonomija znotraj "evropske hiše narodov" popolnoma zaščiteni. "V formalnem pogledu si niti evroskeptiki ne morejo domisliti kakе utemeljene kritike Unije v tej točki." (Medveš, 2001, str. 6) Vzgojno-izobraževalne dimenzijs, ki jih priporača EU, so navedene le kot smernice, "vendar večino teh aktivnosti spremljajo praktične poteze, ob katerih nacionalna šolska politika preprosto ne more pasivno čakati" (Medveš, 2001, str. 8). Priporočila mobilnosti učencev se, mednarodne primerljivosti ravni znanja, širši projekti kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela in podobno so tisti elementi, ki vplivajo na (pre-, do-)oblikovanje ciljev, strategij in standardov znotraj posamezne države. Skupno poročilo evropskega foruma o izobraževanju (Zelnik, 2003) vsebuje predloge za EU za določanje izobraževalne politike članic EU. Ti predlogi, ki izhajajo iz analiz stanja držav članic in se nanje nanašajo, vsebujejo vrednote demokratične, strpne, solidarne in socialno pravične družbe in predvidevajo razvoj sodobne evropske skupnosti.

K drugi točki projektov znotraj članic EU ugotavljamo, da imamo v Sloveniji mnogo ustanov, projektov, združenj in organizacij, ki spodbujajo participacijo mladih in njihovo (inter)aktivno vlogo državljanov. Mednje vsekakor sodijo: ZPMS (otroški parlament), EU – Evropska komisija (Pomladni dan v Evropi), EIP – Šola za mir, Svet Evrope, Unesco ASP mreže šol (Dediščina v rokah mladih; Slovenija – Mladi posvojijo spomenik) in vrsto drugih. Mnogo projektov, ki so prisotni v našem prostoru že nekaj let, poteka ob podpori ali spodbudi tako Svet Evrope kot EU. Kajti ena najpomembnejših nalog vzgojno-izobraževalnega sistema je (Jelenc-Krašovec, 1998), da pripravlja in spodbuja posameznike na dejavno vključevanje v politično, družbeno in kulturno življenje v vedno bolj raznoliki družbi. Ti pa kot državljeni uresničujejo svoje možnosti, pravice in dolžnosti vplivanja na odločitve, spremembe in razvoj družbenega, političnega in socialnega sistema, prav tako pa tudi na oblikovanje izobraževalne in kulturne politike.¹²

¹² Državljanstvo se je, se in se bo spremenjalo v vsakokratnih družbenih razmerah državljanov. Jelenc-Krašovec (1998, str. 18-19) ugotavlja, da so že v času socializma v 70-tih letih veliko

V duhu (inter)aktivnega državljanstva predvsem na demokracijo in globalizacijo so razmišljali tudi na 15. nacionalnem otroškem parlamentu Mladi in Evropa. Njihove sklepne ugotovitev in predlogi o demokraciji se nanašajo na ugotovitev, da je demokracija proces v nastajanju. Želijo biti priznani kot aktivni državljeni, ki lahko izražajo mnenja, predvsem o zadevah, ki se nanašajo nanje (želijo, da se volilna pravica zniža na 16 let – ko gre za vprašanja, ki zadevajo otroke in mladostnike). Potrebujejo čim več aktualnih, njim prilagojenih informacij.

Pri vključevanju Slovenije v Evropo imata pri nas osrednje mesto državljanska vzgoja in etika¹³ v sedmem in osmem razredu in izbirni predmet državljanska kultura v devetem razredu devetletke,¹⁴ ki smo ju uvedli v osnovno šolo šele v šolskem letu 1999/2000. Otroci naj bi pri obeh predmetih spoznali človekove pravice, pravice in dolžnosti državljanov, civilno družbo, etična načela in vrednote pri sprejemaju odločitev in podobno. Izbirni predmet državljanska kultura v devetem razredu najprej predvideva ponovitev tega, kar so se pri pojmu demokracija učenci naučili pri predmetu državljanska vzgoja in etika, nato se osredotoči na politične ureditve in institucije, človekove in otrokove pravice ter enakost in različnost. Izbirni predmet vzgoja za medije (enoletni predmet, ki ni vezan na razred, predvideva pa se v zadnjih treh razredih) ima pri pojmu demokracije za cilj učenca pripeljati do kritičnega medijskega posameznika. Podobno izbirni predmet okoljska vzgoja predvideva pri okoljskih problemih demokratične procese odločanja. Tudi v gimnaziskem programu obstajajo vsebine, ki dopolnjujejo obvezne vsebine državljanske vzgoje ter izbirne vsebine državljanske kulture v devetletki. Te vsebine so v dogovorenem minimalnem obsegu obvezne za vse vrste gimnazij.¹⁵ Gimnazije lahko same določijo obliko in načine njihove izvedbe. Vsebine so obvezne v navedenem obsegu 15 ur, vendar pa gimnazija lahko po svoji presoji ponudi tudi obširnejše vsebine. V predpisanim obsegu (15 ur)¹⁶ je obvezno obravnavati tri od navedenih tem (Ustavna ureditev RS; Država; Posameznik, družba,

pozornosti namenjali izobraževanju in usposabljanju posameznikov za čim aktivnejše in kvalitetnejše delo, kar se je reaktualiziralo v 90-tih letih. Zaradi vseh sprememb, vključno s spremembo statusa državljanstva, Jelenc-Krašovec (1998, str. 16) razlikuje med državljanstvom in državljanstvo po tem, da državljanstvo opredeljuje kot status, ki ga imajo posamezniki v državi z vsemi pravicami in dolžnostmi, ki iz statusa izvirajo, državljanstvo pa opredeljuje kot sposobnosti, spremnosti in vedenja, s katerim posamezniki izražajo in udejanjajo državljanstvo.

¹³ Osemletka ima predmet etika in družba že od osamosvojitve Slovenije dalje. Zanj obstaja več učbenikov. V učbeniku Devjak, et al. (2002) se v drugem poglavju tudi obravnava razvoj demokracije v družbi in v šoli.

¹⁴ Ker je verjetno, da se šole tem manj odločajo za določene izbirne predmete, čim večja je njihova ponudba, sklepamo, da se v šolskem letu 2004/2005 večina devetletk za državljansko kulturo ni odločila.

¹⁵ S podobnimi vsebinami se srečamo tudi v poklicnem srednjem izobraževanju, kjer je predmet Družboslovje (v različnem obsegu glede na tip šole), ki vključuje tri samostojne vsebinske sklope: geografijo, zgodovino in državljansko kulturo.

¹⁶ Za primerjavo navajamo, da na Švedskem državljansko vzgojo poučujejo približno 90 ur, v Italiji in Avstriji poučujejo 5 ozira na 4 leta. Navedeno velja za stopnjo ISCED 3.

Država; Politični sistemi; Ekonomski sistem RS). Učitelj pa po dogovoru skupaj z dijaki izbere določene teme. Preostale teme lahko izvajajo v okviru dijakove proste izbire (kot dodatna ponudba šole).¹⁷

V učbeniku Etika in družba (1999, str. 53) se že pojavlja izraz "odgovorni in kritični državljan". Ta učbenik členi demokracijo na pojav v družbi, šoli in razredu in na učno vsebino. V njem se učencem zastavlja problematiko vprašanje, kdaj lahko razumejo "urejanje skupnih zadev" demokratično glede na podvprašanja, kdo določa pravila ravnanja, kako so razdeljene pravice in dolžnosti med učence in učitelje oziroma med družbene subjekte, kako se pogovarjam in ali imamo občutek svobode misli in govorja.

V učne vsebine osnovne in srednje šole sodi tudi problem svobode tiska oziroma vloge medijev v družbi. Kot poučen primer navedimo karikature Mohameda, ki so se pojavile v začetku 2006 v danskem tisku. Povzete so jih nekatere zahodne časopisne hiše. Naletele so na burne množične reakcije v muslimanskem svetu. Videti je, da sta obe sprti strani prekoračili meje medkulturnega sožitja v smeri Huntingtonovega trka civilizacij in kultur. Karikature¹⁸ so žalile verska čustva muslimanov, ti pa so z nasilnimi, ekstremističnimi in ekskluzivističnimi reakcijami začasno zavrnile možnost dialoga. Vemo, da imajo medkulturni stiki več razsežnosti. Ni dovolj, da so le pravno regulirani, ampak so predvsem etično in religiozno usmerjeni,¹⁹ pomeni, da dejavnosti državljanov ne slonijo le na tem, kar smejo, ampak tudi na tem, česar ne smejo delati. Očitno je, da nadaljevanje "časa ekstremov" (Hobsbawmov izraz) iz 20. v 21. stoletje državljanje ohranja kot kritično maso za podporo obstoječim politikam. Državljeni, ki so kritični do njih, nastopajo kot "vest človeštva", člani civilnih, mirovnih in antiglobalizacijskih gibanj. Kritični in odgovorni državljeni po eni strani opozarjajo, da se nevarnost sprevrženja formalne demokracije v odkrito diktaturo ponavlja vedno znova (weimarski sindrom z nevarnostjo holokavsta), po drugi strani pa skušajo najti nove oblike demokracije, ki bi nas zaščitila pred njo. Vemo, da idealne demokracije ni in da tako imenovana protektivna demokracija še ni stabilna. Tudi tako imenovane zgodnje zahodne demokracije prvega vala še vsebujejo totalitarne in imperialne značilnosti. Stopnjo demokratičnosti določene nacije – države (*nation state*) ne smemo več meriti le z epohalnimi zgodovinskimi valovi, kakor jih je opredeljeval Huntington, državami zmagovalkami (*survivors*) in poraženkami

¹⁷ Ker se pred sodobno šolo postavlja zahteva po aktualizaciji vsebin, bi bile omenjene karikature vsekakor lahko primerja spodbuda za kritično mišljenje pri pouku. Temo bi lahko priporočili kot primerno pri večini predmetov, ki so interdisciplinarno povezani s predmeti državljanjska vzgoja in etika, državljanska kultura ter verstva in etika.

¹⁸ V učbeniku Verstva in etika Ocvirk (2003) piše o različnih fundamentalizmih od verskih do laicistčnega, ki potiska religijo v privatno področje. Znotraj islamske religije so islamski fundamentalisti, znotraj katoliške vere so Lefebrovci integristi in znotraj hindujske v Indiji so hindujski.

¹⁹ Po Vanhanenovih merah (1997) je namreč ZDA najbolj in Rusija najmanj razvita demokratična država.

(*break down countries*) v drugi svetovni vojni in tudi ne s stopnjo ekonomskega razvoja, ki jo lahko izrazimo v stopnji nacionalnega bruto produkta.

Huntington (1991) se zaveda, da je vprašanje demokracije precej kompleksno in da ga ni smiselnovzajati le na tri zaporedne valove. Za reševanje družbenopolitičnih problemov znotraj demokracije je treba negovati situacijsko, izkušenjsko, inovativno učenje v šoli in v družbi. Huntington (1991, str. 38) izpostavlja dejavnike razvoja demokracije v naslednjih točkah:

- noben dejavnik ne more razložiti razvoj demokracije v vseh državah ali v posamezni državi,
- noben dejavnik ni nujen za razvoj demokracije v vseh državah,
- demokracija v vsaki državi je rezultat kombinacije različnih dejavnikov,
- kombinacija dejavnikov se spreminja od države do države,
- kombinacija dejavnikov zanjo se spreminja od enega vala demokracije do drugega,
- dejavniki, ki omogočajo začetni režim znotraj istega vala, se razlikujejo od tistih, ki omogočajo kasnejšega.

Normativna, pravna država je le formalni, ni pa zadostni pogoj obstoja demokracije. Ker v demokraciji ne gre le za kontrolo od zgoraj navzdol s strani države, ampak tudi od spodaj navzgor. Najbolje je, če se obe smeri delovanja ujameta, kar pa sodi k učenju za participacijo.

4. Izobraževanje "o", "za" in "iz" procesov demokratizacije in globalizacije v šoli

Z demokratizacijo procesov globalizacije povezujemo znanje, vrednote in norme, ki jih učeči se subjekti pridobivajo tudi v šoli. Vendar ne moremo pričakovati, da bodo razumeli in bili sposobni vrednotiti demokratizacijo in globalizacijo, če ne usvojijo vsaj osnove, ki jo ta pojma vsebuje.

Kriterij razlikovanja predmetnih ciljev glede na usmeritve "o", "za" in "iz" je prikladen za presojanje kakovosti izobraževanja iz državljanstva in zanj, ki bolj ali manj zadeva predvsem družboslovne, humanistične in jezikoslovne predmete. Kot primer za to razlikovanje navajamo predmet verstva in etika, ki ponuja kritično presojo in možnost orientacije med svetovnimi religijami, ne da bi dajal prednost eni pred drugo. Kerševan (2005) opredeli naravo izbirnega predmeta verstva in etika (7., 8. in 9. razred)²⁰ kot predvsem informativnega, ne pa kot vzgojnega predmeta. To pomeni, da se učenci pri tem predmetu informirajo "o" dejstvih

svetovnih religij, ne glede na možnost formiranja "v" različnih religioznih praksah. V Sloveniji imamo državljeni možnost takšnega formiranja v 35 registriranih verskih skupnostih, kar kaže na širok versko-kulturni pluralizem.

Glede na razlikovanje izobraževanja "o" (*education about*), "za" (*education for*) in "iz" (*education from*) gre pri tem predmetu za prvi tip izobraževanja, kar je v skladu z ustavnim načelom ločitve Cerkve od države. Pri državljanški vzgoji in etiki ter državljanški kulturi se povezujejo vsi trije tipi izobraževanja in znanje iščemo na vseh treh ravneh, se pravi konativni, kognitivni in emocionalni. Kajti v procesu oblikovanja (inter)aktivnega in odgovornega državljanstva ima šola (pouk) specifično vlogo, ki jo lahko identificiramo skozi dejavnosti vzgoje in izobraževanja, ki ju povezuje komunikacijska interakcija.

Vsa tri področja edukacije so medsebojno usklajena in enakovredno porazdeljena po teh predmetih, ki vključujejo državljanško vzgojo, državljanško kulturo ter verstva in etiko.

Pojem demokracije kot standard znanj se prvič pojavi v sedmem razredu pri predmetu državljanška vzgoja in etika pri tematskem sklopu Sporazumevanje in odločanje v skupnosti. Cilj tega poglavja je, da učenci spoznajo pomen sporazumevanja za demokracijo in znajo pojasniti, zakaj je enakopravnost udeležencev sporazumevanja bistveni pogoj za demokratično sporazumevanje in razreševanja konfliktov. Pojmovne zveze, ki pri tem pomagajo, so: demokratično/nedemokratično sporazumevanje, vloga medijev pri razvijanju demokracije, nevarnost medijskih monopolov za demokracijo.

Bolj sistematično pa je pojem demokracije, predstavljen v osmem razredu pri tematskem sklopu Urejanje skupnih zadev: vprašanja demokracije, kjer se veže pojem demokracije na naslednje pojme: interesi, usklajevanje razlik, skupno dobro, oblast, sodelovanje pri odločanju, pravice, odgovornosti, dolžnosti, civilna družba in podobno. Tudi pri predmetu zgodovina najdemo zapisan pojem demokracije, ki se nanaša na demokracijo pri starih Grkih.

Vse bolj postaja pomembno, da se učenci ne učijo le "o" demokraciji, ampak "za" njen razvoj. To dosega z uveljavljanjem svojih (tudi političnih) interesov in njihovim povezovanjem z drugačnimi interesi drugih. Učijo pa se tudi od njih distancirati.

Zaradi vključitve Slovenije v EU (in tako imenovanega demokratičnega deficita, ki se odraža tudi v nizki stopnji udeležbe na lokalnih, nacionalnih in evropskih volitvah) sta postala predmeta državljanška vzgoja in državljanška kultura v zadnjih razredih devetletke še pomembnejša pri razlikovanju in povezovanju nacionalne (slovenske) identitet z evropsko. Otroci naj bi predvsem pri predmetu državljanška vzgoja in etika spoznali človekove pravice, pravice in dolžnosti državljanov, civilno družbo, etična načela in vrednote pri sprejemanju političnih odločitev in drugega. Podobno naj bi odrasli obnovili, reaktualizirali in poglobili ta spoznanja.

²⁰ Učitelji verstva in etike se usposabljajo na posebnem študijskem modulu za kvalificiranost, ki je v domeni Teološke in Filozofske fakultete.

Odgovornega udejanjanja kompleksnosti pravic in dolžnosti na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja ni brez razvoja politične pismenosti.²¹

V EU postaja vse bolj aktualno vprašanje, kako vzugajati in izobraževati "za" demokracijo.²² Razčlenujemo ga na naslednjih pet vprašanj: za katero demokracijo v družbi gre²³, ali je vzgoja sama že demokratična glede na stile vodenja (avtokratski, laissez-faire, kooperativni, situacijski), kdo in kako vzugaja državljanje; kateri sklop vrednot odlikuje demokratično vzgojo.

Jasno je, da šola vzugaja za več vrst demokracije, pri čemer uporablja različne vodstvene stile, zlasti demokratičnega. Med vrstami demokracije Gutmannova izpostavi vodilno načelo ta imenovane dogovorne – deliberativne demokracije, ki jo osredotoča na vzajemnost med svobodnimi in enakopravnimi posamezniki: državljanje in njihove predstavnike zavezujejo kolektivni zakoni. Če demokracija ni deliberativna, so zanjo ljudje zgolj predmet zakonodaje, ne pa državljeni, ki sodeluje pri vladanju tako, da sprejemajo in zavračajo razloge v zvezi z vzajemno zavezujočimi zakoni in politikami. Deliberativna demokracija poudarja pomen javno podprtega izobraževanja, ki omogoča vsem sedaj učečim se kot tudi bodočim svobodnim in enakopravnim državljanom razvijanje sposobnosti razpravljanja. Deliberativno sprejemanje odločitev in odgovornosti (ki je najbolj upravičen način v predstavniški demokraciji) predpostavlja državljanje, ki jih je izobraževanje pravilo na razpravljanje in vrednotenje rezultatov razprav njihovih predstavnikov. Primarni cilj javno priznanega šolanja je torej kultiviranje večin in vrlin razpravljanja, večin pismenosti, računske spretnosti, kritičnega mišljenja z upoštevanjem pogledov drugih ljudi. Vrline, ki jih obsegata razpravljanje, pa vključujejo: resnicoljubnost, nenasilnost, praktično razsodnost, državljansko poštenost in širokosrčnost, da bi se uveljavila pravičnost. Demokratična vzgoja je tako nujen pogoj za ustrezno državljansko vzgojo, ki razvija večine in vrline deliberativnega državljanstva (Gutmann, 2001, str. 1-4). V Sloveniji so še številna odprta vprašanja, ki zadevajo razvoj deliberativne demokracije, na primer študentske zahteve ob uvajanju bolonjskega procesa prenove univerze kot tudi šolske in ekonomsko-socialne reforme.

²¹ Politična pismenost, ki vključuje tudi nekatere druge pismenosti, kot so literarna, funkcionalna, tehnološka, medijska, kritična itd., pomeni sposobnost vzajemne komunikacije pri vključevanju državljanov v politiko in njihovo sposobnost uveljavljanja človekovih pravic. Politično pismeni državljanji misljijo posledice idej in spoznavajo protislovja med njihovimi prepričanji in akcijami. Politike so socialne aktivnosti.

²² Tudi na Finskem se bo od avgusta leta 2006 povečalo število ur, namenjenih državljanski vzgoji (tudi uvedba samostojnega obveznega predmeta – velja za nižje sekundarno izobraževanje).

²³ Razlikujemo med meščansko, parlamentarno – predstavniško, predsedniško, večpartijsko pluralno, neposredno oziroma enopartijsko, liberalno, deliberativno (razpravljalno, posvetovalno), konsociativno (odnos med vladajočo elito in javnostjo, večino in manjšino), participativno demokracijo z udeležbo državljanov pri vodenju javnih zadev, elektronsko in protektivno demokracijo. Za preprečevanje weimarskega sindroma in boja proti terorizmu je najboljši protektivni tip, četudi znotraj elektronskega tipa.

Na peto vprašanje vrednot demokracije odgovarjajo svoboda mišljenja in govor, spoštovanje, strpnost in toleranca do drugače mislečih, samostojno in kritično mišljenje, participacija – sodelovanje s sočutjem in sožitjem, učenje drug od drugega, etična odgovornost. Učitelji učijo učence tolerance tako, da so sami tolerantni v multikulturalnih okoljih, kakršni so v Sloveniji romske, italijanske in madžarske skupnosti. Za tolerantnega učitelja ni značilna le strpnost, ampak tudi potrežljivost, razumevanje, humanost, demokratičnost, prilagodljivost in spoštovanje. Gre za dopuščanje drugačnosti mišljenja učencev (Blažič, 2003, str. 96) v demokratičnem dialogu. Ta sklop vrednot je spremenljiv, ker po Parsonsovi AGIL shemi lahko demokracijo razlagamo kot kompleksni, sinergični učinek kulturne, politične, ekonomske in socialno-etične dejavnosti. Velja pa še vedno opozoriti, da je demokracija občutljiva in krhka družbenega ureditev. Zato weimarski sindrom ni stvar preteklosti. V kritičnih družbenih procesih demokracija lahko prezivi ali propade. Demokratični razvoj je kot trajnostni razvoj še odprto vprašanje, ki pa ga ne smemo zvesti na absolutizacijo enega samega kriterija ali na relativizacijo vseh. Državljeni, ki se izobražujemo le na enem področju družbenih dejavnosti na primer tehničnem ali ekonomskem, se moramo tudi dopolnilno usposabljati na širše politično vplivanje.

Slovenska šola je vključena tudi v multikulturalno sodelovanje natečaja Evropa v šoli.²⁴ Ta poteka že od leta 1953 pod pokroviteljstvom Sveta Evrope, Evropske komisije in Evropskega parlamenta ter Evropske kulturne fundacije.²⁵ Namenjen je učencem osnovnih in srednjih šol. Njegov cilj je širjenje evropske zavesti mladih s pomočjo literarnega, likovnega, fotografskega in internetnega ustvarjanja. Tako mladi spoznavajo kulturne, socialne, jezikovne in druge razsežnosti ter možnosti sodelovanja v Evropi in v svetu. Sodelovanje mladih ponuja možnosti za formalno in neformalno medkulturno vzgojo in izobraževanje, razumevanje drugačnosti, strpnosti do drugače mislečih ter solidarnosti med vsemi ljudmi, narodi, rasnimi in verskimi skupinami; predstavlja obliko spoznavanja človekovih pravic; spodbuja razmišljjanje o skupnih vrednotah evropskega državljanstva in izobraževanja za demokracijo, prispeva k uveljavljanju socializacijskih ciljev osnovne in srednje šole; spodbuja pridobivanje znanj in sposobnosti za (inter)aktivno državljanstvo; prispeva k uveljavljanju sodelovalne kulture, razvoju sposobnosti učencev za odločanje in sprejemanje odgovornosti.²⁶

²⁴ Vsako leto v njem sodeluje okrog 500.000 mladih iz 34 evropskih držav. V Sloveniji smo natečaj prvič razpisali v šolskem letu 2000/2001.

²⁵ Omenjeno sodelovanje je organizirano na vseh ravneh od šolske do regionalne in državne. Na šolski ravni sodelujejo mentorji in učitelji različnih predmetov. Regionalni koordinatorji so organizacije Zveze prijateljev mladine ter Evropska hiša v Mariboru. Na državni ravni natečaj organizira 30-članski Nacionalni odbor. Najboljši mladi ustvarjalci so na vsakoletni zaključni prireditvi v Mariboru, 9. maja, na dan Evrope, med drugim nagrajeni tudi z enotedenškimi aktivnimi počitnicami v Sloveniji, srednješolci pa z udeležbo na mednarodnih taborih nagradcev v drugih evropskih državah.

²⁶ Analizirali smo naslednje učne načrte devetletke: angleščina, biologija, družba, fizika, geogra-

V učnih načrtih sta obseg in vsebina pojma demokracije predpisana, obseg in vsebina pojma globalizacije pa nista. Analiza pojmov demokracija in globalizacija je pokazala njuno kvalitativno razliko v učnih načrtih. Če o pojmu demokracija še lahko govorimo kot tistem, ki predvideva usvojeno vsebino, temelječo na predznanju, dedukciji in indukciji, modelnem in razmišljajočem ter kritičnem učenju, delno transferno zastavljenem. V takšni obliki je prvič predstavljen v sedmem razredu devetletke. Za pojem globalizacije pa to ne velja, saj ga ne predvideva učno načrtni pojmovni razvoj nobenega od predmetov devetletke. Ponuja sicer zgolj posredno izpeljavo pri dveh temah celotne devetletke (pri predmetu državljanstva vzgoja in etika – pri globalnih učinkih medijev v sedmem razredu ter pri globalnih problemih migracije, lakota, izginjanje tradicionalnih kultur v osmem razredu).

Dejansko pa v svetu proces globalizacije ni nič bolj (ne)pregleden in (ne)obvladljiv kot proces demokratizacije. Za Friedman (2006) je globalizacija proces demokratizacije informacij, informacijskih tehnologij in pretoka kapitala. Ljudje smo bolj povezani v dobrem in v slabem. Svet se je "sploščil" (*flat*) z vsako izvoženo/uvoženo banano ali prejetim in oddanim elektronskim pismom. Vedno več ljudi ima vedno manj ovir za vstop v svetovno gledališče in za soodločanje o dogajanju. To je nova moč, ki terja tudi večjo odgovornost. Po Coganu (2000, str. 40-51) naj bi razvijal globalni državljan kot član globalne skupnosti sposobnosti opredeljevanja in reševanja probleme in konflikte na nenasilne načine, sodelovanja z drugimi in sprejemanja odgovornosti, razumevanja, tolerance in razumevanja kulturnih razlik kot tudi sposobnost kritičnega in sistematičnega mišljenja v kritični javnosti, prilagajanja življenjskih stilov in navad cilju varovanja okolja, zastopanja pravic človeka in državljana ter uporabe informacijskih tehnologij. Za globalnega državljana so pomembne še fleksibilna osebna identiteta, totalna mobilnost, planetarna oziroma kozmopolitska zavest, mrežna povezanost in soodvisnost. Obsotojega globalnega državljana Cogan opredeljuje kot potrošnika v velikem supermarketu (podobno Friedmanovi McDonald teoriji), ki le izbira med političnimi opcijami tako kot med ponujenimi ekonomskimi dobrinami, nima pa širše aktivne vloge. Le-to pa naj bi z usposabljanjem na vseh ravneh šele pridobil v novih komunikacijskih in mrežnih povezavah. Rizman (2004) opozarja, da globalizacija od zgoraj pomeni dominacijo, globalizacija od spodaj pa decentralizacijo-demokratizacijo s širjenjem osebnih računalnikov. Če bo prevladovala dominacija, bo naraščala neenakost dostopov do znanja in izobraževanja.

Pri presojanju teh pojavov naletimo na paradoks, da učitelji po eni strani od učencev pričakujejo, da bodo kritični do njih, po drugi strani pa se čutijo premalo usposobljene, da bi kakovostno izpeljali pouk do najvišjih taksonomskih ravni učnih

fija, gospodinjstvo, glasbena vzgoja, kemija, likovna vzgoja, matematika, naravoslovje, nemščina, slovenščina, spoznavanje okolja, tehnika in tehnologija, zgodovina ter (nekaterih izbirnih predmetov) hrvaščina, italijanščina, latinščina, francoščina, filozofija za otroke, logika, verstva in etika, državljanska kultura, vzgoja za medije in učni načrt okoljska vzgoja.

načrtov. Učenci so že po lastni izbiri virov informacij in samostojnem razmišljjanju kritični do pojavov demokracije in globalizacije. Medtem ko demokracijo povezujejo z demokratičnim državljanstvom, pa globalizacijo vidijo kot sodoben pojav, na katerega sami ne morejo vplivati, ki pa ima svoje prednosti (odprtost gospodarskih poti, lažje potovanje, prost pretok informacij) in slabosti (revčina, brezposelnost, propad slovenskih podjetij). Za odpravo teh slabosti predlagajo razvoj kulturnega, izobraževalnega in športnega področja.

Vse to kaže, da je učenje "iz" treh državljanstev in "za" njihov razvoj bolj učinkovito kot zgolj reproduktivno učenje "o" njih. Dokler so (nekateri) državljeni pasivni znotraj vseh treh državljanstev, so brez avtorefleksije. Šele aktivno delovanje državljanov znotraj procesov demokracije in globalizacije pomeni njihovo refleksivno transformativno izkušenjsko učenje (*reflective transformative experiential learning*). Zato obstaja nevarnost, da se učenci osnovne šole, ki po eni strani pogosto ne dosegajo najvišje ravni primerjalno-sinteznega kritičnega znanja "o" demokraciji, po drugi strani tudi ne učijo v zadostni meri izkušati demokracijo "iz" demokratičnega življenja in zanj.

5. Sklep

Videli smo, da je vloga šole kot kulturnega pod sistema družbe, ki je povezan z drugimi podsistemi, vzgoja za sožitje med različnimi kulturami. Vemo, da se demokratična politična in pedagoška kultura v samostojni Sloveniji še razvijata. Sedaj presegamo nekatere mite o zamudništvu, miroljubnem narodu, odrešitvi poganskih junakov, literarnem humanizmu, ogroženosti in podobno. Slovencem se kaže pretirana prilagodljivost zunanjim vplivom kot nuja, saj v tem stoletju živimo že v četrti državi, kar pomeni, da hitro spreminja svojo identiteto. Le postopno se uvrščamo med države, v katerih je zmagala demokracija. V tem smo v podobnem položaju kot druge postsocialistične države v tranziciji. Postali smo politično pluralna družba.

Razvoj demokracije je v permanentni krizi. Ne samo, da posttranzicijske države še niso prebolele "otroških bolezni" demokracije (npr. pri nas reforme, ki jih ljudstvo ne razume), ampak imajo tudi tako imenovane stabilne demokracije svoje šibke točke, nacionalistične zadržke (npr. protekcionizem), pomanjkanje posluha za skupni evropski dom (dve zavrnitvi evropske ustave) in za potrebe mladih (protesti v Franciji). Zaradi nevarnosti terorizma in stihiskih učinkov globalizacije nastaja potreba po zaščitni, to je protektivni demokraciji. Teza o treh državljanstvih državljanov kot pripadnikov države-nacije, evropskega in globalnega prostora za Evropece je še evro-utopična. Domovinska vzgoja zadeva le del učnih vsebin s področja nacionalnega državljanstva. Zato je verjetno ne bomo uvedli kot poseben predmet v osnovni šoli.

Učni načrti raznih držav ideje o treh državljanstvih še nimajo razdelane v zadostni meri. Evropske države sicer gojijo različne pristope k vzgoji učencev za odgovorne državljanje. Vendar pa se vse države ravnajo pri načrtovanju kurikula za državljanstvo po naslednjih treh skupnih načelih: interdisciplinarnost, koherencija in uravnoteženost med znanjem, razumevanjem (politična pismenost), stališči in vrednotami ter dejavno vključevanje učencev v lokalne skupnosti. Vse države že v šoli gojijo interaktivno, participativno šolsko kulturo, v kateri je vsak učenec vključen v proces vodenja in odločanja. 14-letni osnovnošolci v 28 državah, ki so sodelovale v raziskavah IEA²⁷ (Krek, Šimenc, 2003), imajo sicer osnovne pojme o državljanstvu, ne morejo pa še presojati političnih pojmov kompleksno. Bistveno je, kakšen tip (ali tipe) državljanstva zastopa učitelj, ki jih poučuje, in kakšni se uveljavljajo v določenem okolju. Prav tako je pomembno, katera demokracija v določeni državi prevladuje in kakšen odnos imajo starši do politike. Zato je odnos državljanov do sestavin, ki tvorijo kakovostno državljanstvo, od države do države kakor tudi od okolja do okolja različen. Na osnovi podatkov IEA študije predvidevamo, v koliki meri v njih prevladuje učenje "iz" situacije in v koliki meri le učenje kot pomnjenje dejstev in pojmov, ki pomeni zanje "o" pojavih.

Ugotovljamo, da samo nacionalno državljanstvo sloni na državi, medtem ko transnacionalni, kot sta evropsko in globalno, te podlage nimata in sta šele v stanju "možnosti". Nadalje smo ugotovili, da državljanstvo obsega vse družbene dejavnosti po Parsonovi AGIL shemi in ne le politično, šolsko ali kulturno. V najširšem smislu državljan iz vseh izhaja in se za vse usposablja, ker v njih deluje. Demokratično državljanstvo ima svoje močne in šibke točke in je situacijsko spremenljivo. Tako kot je boj za človekove pravice in svoboščine stalna naloga državljanov, je tudi edukacija za državljanstvo stalna naloga šole. In kot kaže (aktualna dogajanja doma in v svetu), bo v prihodnje vedno bolj potrebna.

LITERATURA

- Blažič, M. et al. (2003). Didaktika, visokošolski učbenik. Visokošolsko središče, Novo mesto.
- Bruner, J. (2003). The culture of education. Harvard University Press, Cambridge-London.
- Cogan, J. (2000). Developing Tomorrow's Citizen. A Multidimensional Conceptual Framework. In: The School Field. Theorizing Citizenship Education IV. International journal of theory and research in Education. V. XI. No. 3/4. Automn/Winter 2000, str. 37-60.
- Devjak, T. (2002). Etična in državljanstva vzgoja v osnovni šoli. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Dewey, J. (1970). Vaspitanje i demokratija. Obod, Cetinje.

²⁷ Kratica IEA pomeni International Association for Evaluation of Educational Achievement. Skupni projekt članic IEA pa ni bilo le državljanstvo, ampak tudi TIMSS. Tako je TIMSS 2003 že tretja ponovitev mednarodne raziskave osnovnošolskega raziskovanja na ravni 9-letnih in 13-letnih učencev.

- Eurydice (2005). Državljanstvo v Evropi (prevod dela Citizenship education at school in Europe). Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Friedman, L., Th. (2006). The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century. Ferrar Straus & Giroux, New York.
- Gerjolj, S. (2004). Vzgoja in izobraževanje pred nekaterimi izzivi globalizacije. V: Macura, D. & Babšek, J. (ured.). Kakšna bo šola prihodnosti? Didakta, Radovljica, str. 89-99.
- Gutmann, A. (2001). Demokratična vzgoja. Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana.
- Hribar, T. (2004). Evroslovenstvo. SM, Ljubljana.
- Huntington, S. P. (1991). The Third Wave. Democratization in the Late Twentieth Century, Norman and London, University of Oklahoma Press.
- Huntington, S. (1998). Sukob civilizacija i preustroj svetskog poretku. Izvori, Zagreb.
- Jansen, T. (2004). New Perspective for Learning – Briefing Paper 64. Enaging People in Active Citizenship in Central and Eastern Europe. In: <http://www.pjb.co.uk/npl/pb64.htm>, final report, str. 1-7.
- Jaspers, K. (1965). Die Schuldfrage. Muenchen, R. Piper GMbh & Co.
- Jelenc-Krašovec, S. (1998). Koncept dejavne državljanstvo. V: Lorenčič, I. (ur.) Vzgoja in izobraževanje. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, št. 5, let. XXIX, str. 16-22.
- Justin, J. & Sardoč, M. (ured.) (2003). Državljanstvo pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. i2, Ljubljana.
- Kalčina, L. Sardoč, M. (ured.) (2005). Izobraževanje za demokratično državljanstvo. Slovar izrazov izobraževanja za demokratično državljanstvo in Priporočilo odbora ministra Sveta Evrope o izobraževanju za demokratično državljanstvo. Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope, Ljubljana.
- Kerševan, M. (2005). Svoboda za Cerkev, svoboda od Cerkve. Sophia, Ljubljana.
- Kramžar-Klemenčič, V. (ured.) (2003). Verstva in etika. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Klemenčič, E. (2005). Edukacija za demokracijo. V: Haček, M. & Zajc, D. (ured.). Slovenija v EU: zmožnosti in priložnosti. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, str. 415-434.
- Klemenčič, S. (2005). Deset let demokracije brez zadostnega ozaveščanja in ustrenega spodbujanja mladih o njej. V: Haček, M. & Zajc, D. (ured.). Slovenija v EU: zmožnosti in priložnosti. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, str. 397-414.
- Kolenc, J. (2004). Domoljubna vzgoja v osnovni šoli? V: Šolsko polje, Ljubljana, I. XV, št. 1-2, str. 133-154.
- Kos, M. (2005). Velika preobrazba Slovenije. Nova revija, Ljubljana.
- Krapše, T. (2002). Ciljno in medpredmetno načrtovanje v devetletni osnovni šoli. V: Vzgoja in izobraževanje, št. 1, let. XXXIII. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, str. 30-33.
- Krek, J. & Šimenc, M. (ured.) (2003). Državljanstvo in izobraževanje v osemindvajsetih državah (prevod: cizezenship and education in twenty eight countries-civic knowledge and engagement at age fourteen – IEA). Liberalna akademija, Center za študij edukacijskih strategij, Ljubljana.
- Medveš, Z. (2001). Evropa in šolstvo (Uvod k tematskemu delu). V: Resman, M. (ur.) Sodobna pedagogika, št. 4, let. 52. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana, str. 6-8.
- Milharčič-Hladnik, M., Peček-Čuk, M. Devjak, T. (1999). Etika in družba. DZS, Ljubljana.
- Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo (maj, 2005). Nacionalni raziskovalni in razvojni program za obdobje 2006-2010. Osnutek za javno razpravo (najdeno na spletnih straneh www.mvzt.gov.si).

29. Musek, J. (2004). Raziskovanje vrednot v Sloveniji in vrednotni univerzum Slovencev. V: Pogovori o prihodnosti Slovenije pri predsedniku Slovenije. 2, O vrednotah. Urad Predsednika Republike, Ljubljana, str. 151-167.
30. Ocvirk, D. (2003). Človekove pravice in svetovna verstva. V: Kramžar-Klemenčič, V. Verstva in etika. Zavod SR za šolstvo, Ljubljana, str. 131-143.
31. Parsons, T. (1951). Toward a General Theory of Action. University Press, New York.
32. Rizman, R. (2004). Znanje in šola v dobi globalizacije. V: Macura, D. & Babšek, J. (ured., 2004). Kakšna bo šola prihodnosti? Didakta, Radovljica, str. 100-106.
33. Sardoč, M. (ured.) (2005). Državljanska vzgoja v Evropi (prevod Citizenship education at school in Europe, Eurydice). Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
34. Štrajn, D. (ured.) (2004). Uvod: Državljanska ali domovinska vzgoja? Šolsko polje, Ljubljana 2004a, L. 15, št. 1/2, str. 3-4.
35. Štrajn, D. (ured.) (2004). Politika vzgoje identitete in razlike. Šolsko polje, Ljubljana 2004b, l. 15, št. 1/2, str. 85-94.
36. Vanhanen, T. (1997). Prospects of Democracy. A study of 172 countries. Routledge, London and New York.
37. Zelnik, M. (2003). Evropski forum o izobraževanju, Šolski razgledi, št. 12, 21.6.2003, str. 5.
38. Židan, A. (2005). Vzgoja za (evropsko) demokracijo. V: Haček, M. & Zajc, D. (ured.). Slovenija v EU: Zmožnosti in priložnosti. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, str. 375-385.

Mag. Marjana Penca Palčič

Povratna informacija učitelja in motivacija učencev za učenje

Pregledni znanstveni članek

UDK 159.953

DESKRIPTORJI: motivacija za učenje, preverjanje in ocenjevanje znanja, povratna informacija, motivacijske usmerjenosti

POVZETEK – Preverjanje in ocenjevanje, ki vstopata skozi vse faze poučevanja in učenja s povratno informacijo pomembno vplivata na motiviranost učencev za učenje. Ključnega pomena je predvsem povratna informacija o tem, kaj je učenec dosegel, kaj je treba še narediti, da bo znanje izboljšal. S kvantitativno in kvalitativno raziskavo daje članek vpogled v to, kako različne vrste povratne informacije vplivajo na motiviranost učencev za učenje, in sicer katere povratne informacije in načini posredovanja le-teh vplivajo na to, da so učenci motivirani za učenje zaradi znanja, dosežkov ali pa se učenju izogibajo. Analiza rezultatov raziskave je pokazala, da je večina učencev 3. in 4. razreda motivirana za učenje, bodisi zato, ker jih žene želja po dosežkah ali pa zaradi želje po znanju samem. V primerjavi z učenci 4. razreda, ki so ocenjeni opisno in številčno, so učenci 3. razreda, ki so ocenjeni opisno, pogosteje motivirani za učenje zaradi znanja. Raje se učijo kot učenci 4. razreda, pri učenju so vztrajni. Kljub težavnosti, nalogo želijo rešiti in jih ne zanima ali so pri reševanju boljši ali slabši od svojih sošolcev. Želijo se naučiti kaj novega in napredovati v znanju.

Author review

UDC 159.953

DESCRIPTORS: learning motivation, pre-grading assessment and grading, feedback, motivation orientation

ABSTRACT – Pre-grading assessment and grading, which are present in all aspects of teaching and learning, together with feedback, impact strongly pupils' motivation to learn. Feedback about what pupils have already achieved and how they can enhance their knowledge plays a key role in their motivation. The article is based on a research which provides an insight into what kinds of feedback affect pupils' motivation to learn: which kind of feedback and its presentation motivate pupils either to learn in order to know, to achieve or to avoid learning. The analysis of the research results proved that the majority of third- and fourth graders are motivated to learn either to achieve results or to enhance their knowledge. In comparison to fourth-grade pupils, who are graded descriptively and numerically, third-grade pupils, who are graded descriptively, show more motivation to learn in order to enhance their knowledge. They are keener on learning and also more persistent. Despite the fact that a task may be difficult, they wish to solve it and are not interested in how well they perform in comparison with their peers. They wish to learn something new and achieve progress in their learning.

1. Uvod

Med učenci na vseh stopnjah šolanja prihaja do razlik v učni uspešnosti in motivaciji, ki jih spodbuja pri učenju. Nekateri učenci stremijo po uspehu in si želijo pridobiti čimveč znanja tudi takrat, ko ni nekoga, ki bi jih nadziral ali jih zunanje motiviral s pohvalami in ocenami. Privlačijo jih zahtevnejše naloge. Na drugi strani

Dr. Bogomir Novak (1944), višji znanstveni sodelavec na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani, raziskovalec področja alternativnega šolstva, avtor številnih raziskav.

Naslov: Glinškova pl. 8, 1111 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 544 89 95
E-mail: bogomir.novak@pe.si

Eva Klemencič (1978), mlada raziskovalka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani.
Naslov: Vlahovičeva 1, 2325 Kidričevo, SLO; Telefon: (+386) 02 796 19 81
E-mail: eva.klemencic@pe.si

pa so učenci, ki so previdni in se vseh dejavnosti lotevajo z negotovostjo in pod vplivom zunanjih pritiskov, za delo niso dovolj motivirani. Učitelji pogosto opažamo, da mnogim učencem primanja motivačije, ki bi jih spodbujala k učenju zaradi znanja samega in ne le zaradi želje po dobrih ocenah ali preseganju drugih. Vedno lahko najdemo tudi učence, ki za učenje niso motivirani in se v največji možni meri izogibajo šolskemu delu in učenju. Za uspeh pri učenju ni pomembno le, da se znamo učiti, ampak tudi, da smo pripravljeni usmerjati svojo energijo v doseganje zastavljenih ciljev, tudi zahtevnejših, in pri tem vztrajati. Vrsta in stopnja motivacije določata temeljito učenje ter kakovost doseženih rezultatov, in sicer ali bo šlo za trajno, uporabno, poglobljeno znanje ali le za kratkotrajno, površinsko, podatkovno znanje. Pri poučevanju v razredu je mogoče opaziti, da ima povratna informacija učitelja velik vpliv na motiviranost učencev za učenje. Dajanja kvalitetne povratne informacije, ki učence usmerja predvsem v nadaljnje učenje, se lahko naučimo in na ta način pripomoremo h kvalitetnejšemu izobraževanju. Različni viri (Black Wiliam, 1998 a, 1998 b; Draper, 1999; Airasian, 2001; Harris et al., 2001; Boston, 2002; Marentič Požarnik, Peklaj, 2002) v večini sicer omenjajo, kako pomembna je povratna informacija za nadaljnje učenje, vendar pa ne govorijo o njeni zvezi z motivacijskimi cilji, in sicer ali lahko povratna informacija vpliva na to, da so nekateri učenci motivirani za učenje zaradi znanja, da so nekateri bolj motivirani za učenje zaradi dosežkov oziroma da se nekateri učenju izogibajo.

Good in Brophy (2000) ločujeta med motivacijo za učenje, ki spremlja učni proces, in storilnostno motivacijo, ki spremlja učni rezultat. Raziskave so pokazale, da je motivacija za učenje močno povezana z učno uspešnostjo, ki se poveča in prispeva h kvalitetnejšemu znanju takrat, ko izhaja iz učenčevega notranjega vzgiba (McCormick, Pressley, 1997). Pedagoški psihologi govorijo o različnih ciljnih usmeritvah učencev, in sicer učencih, usmerjenih v nalogu, znanje (napredovati, naučiti se, ne glede na napake ali nespretnost pri učenju), učencih, usmerjenih v dosežke – z egom okupirani učenci (prevladuje želja po preseganju drugih, pomembno je le ocenjevanje drugih in ne znanje ter trud), ter o učencih, ki se izogibajo delu in učenju (do uspešnega počutja pride takrat, ko se ni treba truditi, kadar je delo lahko ali se delu lahko izognejo) (Stipek, 1998; Woolfolk, 2002). Marentič Požarnikova (2000) pravi, da je iz motivacijskega vidika pomembno razlikovati med cilji, ki so usmerjeni v dosežke ali storilnost, in cilji, usmerjenimi v učenje ali v obvladovanje. Cilji obvladovanja vodijo do kvalitetnejšega znanja in bolj vztrajnega učenja, zato bi jim morali po njenem mnenju s tega vidika dati pomembnejše mesto.

Raziskave kažejo, da je motivacija za učenje najbolj odvisna od akademske samopodobe (Kolenc et al., 2001). Pomemben element dvigovanja samozavesti učencev pa je tudi povratna informacija učitelja, zato mora biti učitelj pozoren na to, kakšno povratno informacijo bo podal (Littlejohn, 2001). Od subjektivnega doživljjanja povratne informacije je namreč v največji meri odvisen njen učinek na motivacijo učenca in pozitivno doživljjanje samega sebe (Woolfolk, 2002). Pozitivna

povratna informacija, ki jo učitelj poda učencu, bi morala motivirati učenca za trdo delo in "dvigniti" njegovo samopodobo (Juvonen, Nishia, 1997).

Učitelj bi moral s svojim delom in ustreznimi povratnimi informacijami doseči, da bodo učenci žeeli preveriti svoje znanje. Povratna informacija je ustrezen element motiviranja, ko informiramo učenca o vrzelih v znanju še pred sumativno oceno (Black, Wiliam, 1998 a).

Razdevšek Pučkova (1994) pravi, da preverjanje in ocenjevanje ne sme biti le vlogi povratne informacije, ki bo krepila pravilne odgovore, temveč mora pridobiti diagnostično in formativno vlogo, ki bo usmerjala učenčev proces mišljenja, omogočala razkrivanje, rekonstrukcijo, primerjavo, izmenjavo in evalvacijo učenčevih idej ter na ta način omogočala učencu, da si bo konstruiral novo znanje. Cameron in Pierce (1994) omenjata, da je dobra ocena za mnoge učence spodbuda za nadaljnje delo, vendar pa nagrada, ki je zunanja motivacija, slabovpliva na prednost delu. Učenje za dobre ocene še ne pomeni, da učenec želi naučeno razumeti. Velikokrat mu bo zadoščalo, da se bo naučil le pravilnih odgovorov, za katerimi pa pogosto stoji nerazumevanje. Gusky (1996) prav tako ugotavlja, da negativne ocene povzročijo izmikanje šoli in slabo vplivajo na učenje, ker jih učenci dojemajo kot nekaj neprijetnega, saj lahko vplivajo na njihov ugled med vrstniki. Učitelji morajo motivirati učence za kvalitetnejše učenje in jih s pretehtano povratno informacijo spodbuditi, da vanj vložijo še dodatni trud. Pomembno je, da ocene ne postanejo cilj učenja in vzrok za vlaganje truda. Učenci morajo preverjanje in ocenjevanje zaznati kot informacijo, kijim pove, kaj so pri določeni nalogi naredili prav oziroma narobe, in ne kot nagrada ali kazen (Spaulding, 1992). Povratna informacija je uporabna in učinkovita, če usmerja pozornost učenca k napredku v učenju, če mu daje občutek lastne učinkovitosti (Black in Wiliam, 1998 b). Sadler (po Mavromatis, 1997) poudarja, da povratna informacija pomaga učencem razviti sposobnosti preverjanja samega sebe in da morajo učenci za dosego dobrih rezultatov poznati zahtevane standarde znanj, vedeti, kaj želijo, primerjati dejansko stanje znanja s standardi in najti primeren način, ki bo vodil k odpravljanju vrzeli v znanju.

Povratna informacija, ki sledi šele takrat, ko je proces učenja že končan, v glavnem ne vpliva več na učenje (Sentočnik, 2000).

2. Metodologija

Problem in cilji raziskave

Učitelji opažamo pri učencih pomanjkanje notranje motivacije za učenje, učenja za znanje, in ne zgolj zaradi ocen in preseganja drugih, kar pogosto privede do površinskega učenja. Pri tem imajo močno motivacijsko vlogo tudi povratne informacije, ki pa ne smejo postati cilj učenja in edina spodbuda za vlaganje truda.

V raziskavi smo želeli ugotoviti, katere povratne informacije (povratna informacija o predznanju, povratna informacija, ki učencu sporoči, kaj je naredil prav in kaj narobe; povratna informacija, ki učencu sporoči, kaj je naredil prav, kaj narobe in kaj ter kako naj znanje izboljša; povratna informacija, ki učencu sporoči, kako je napredoval od zadnjega preverjanja znanja; povratna informacija, ki učencu sporoči, kakšno je njegovo znanje v primerjavi s kriteriji ocenjevanja; povratna informacija, ki s kljukicami in črtami učencu sporoči, kako se je odrezal pri preverjanju; povratna informacija, ki učencu pove, kakšno je njegovo znanje v primerjavi s sošolci; povratna informacija, ki učencu pove le, česa še ne zna) in kateri načini dajanja povratnih informacij (sprotnost povratne informacije, strpno oziroma nestrpno podana povratna informacija) vplivajo na to, da so učenci bolj motivirani za učenje zaradi znanja, dosežkov, ali pa se učenju izogibajo.

V raziskavi smo si zastavili naslednja vprašanja:

- Katere informacije vsebuje povratna informacija, ki motivira učence za učenje zaradi znanja samega?
- Katere informacije vsebuje povratna informacija, ki motivira učence za dosežke?
- Katere informacije vsebuje povratna informacija, ki povzroči izogibanje učenju?
- Kakšno motivacijsko vlogo ima sumativna povratna informacija (opisna, opisna in številčna ocena)? Ali obstaja statistično pomembna povezava med sumativno povratno informacijo (opisna oziroma opisna in številčna) ter motivacijskimi cilji?
- Ali sprotnost in način dajanja povratne informacije vplivata na motivacijske cilje?
- Ali družinske spremenljivke kot sta izobrazba staršev in socialnoekonomski status družine vplivajo na motiviranost učencev?

Metoda

Uporabili smo deskriptivno metodo raziskovanja, saj nas je zanimala problematika na ravni kakovosti. V raziskavi smo uporabili kvantitativno in kvalitativno metodologijo.

Vzorec oseb

V vzorec je bilo zajetih 400 učencev iz šestih osnovnih šol (podatki so pri avtorici raziskave), ki so v šolskem letu 2004/2005 obiskovali 3. in 4. razred devetletke. Zaradi bolj kvalitetnih podatkov in lažje interpretacije pa smo v raziskavo vključili tudi 24 učencev iz OŠ Šentjernej, ki so v šolskem letu 2004/2005 obiskovali 2. razred devetletke, ter nekaj učiteljev, ki poučujejo v 3. in 4. razredu devetletke iz šol, na katerih je potekala empirična raziskava.

Merski instrumentarij in obdeava podatkov

Uporabili smo Likertovo lestvico stališč o motiviranosti učencev in povratnih informacijah, ki jih učenci dobivajo od učiteljev. Vprašalnik smo sestavili na podlagi teorije in že obstoječih raziskav. Vsaka od podlešvic vprašalnika je bila preverjena s Crombachovim alfa testom. Normalnost porazdelitve variabel smo preverili s Kolmogorov-Smirnovim testom.

Učenci 3. in 4. razreda devetletke so odgovarjali na vprašanja v vprašalniku. Vsem učencem so bila podana enaka navodila, vprašalnike so reševali samostojno, zagotovljena je bila anonimnost. Na eni izmed šol smo predhodno izvedli pilotsko raziskavo, ki je pokazala, ali je vprašalnik dovolj razumljiv in ustrezno sestavljen. Za pridobitev kvalitativnih podatkov in za dodatno interpretacijo smo izvedli tudi polstrukturirani intervju z nekaj učitelji iz 3. in 4. razreda devetletke, ki so podali svoje mnenje o vplivu povratne informacije na motiviranost učencev, ter opazovanje z udeležbo v 2. razredu devetletke, kjer sem učencem sama dajala povratne informacije z različnimi sestavinami (povratna informacija o predznanju, povratna informacija, ki bo učencu sporočila, kaj je naredil prav in kaj narobe, kako naj znanje izboljša; povratna informacija, ki bo učencu sporočila, kako je napredoval od zadnjega preverjanja znanja, kakšno je njegovo znanje v primerjavi s kriteriji ocenjevanja; povratna informacija, ki bo s kljukicami in črtami učencu sporočila, kako se je odrezal pri preverjanju; povratna informacija, ki bo učencu povedala, kakšno je njegovo znanje v primerjavi s sošolci; povratna informacija, ki bo učencu povedala le, česa še ne zna), na različne načine, bolj ali manj sprotno, pri tem pa bom opazovala njihove motivacijske odzive.

Uporabili smo:

- osnovno deskriptivno statistiko za vse vključene spremenljivke (pregled podatkov, ocena kvalitete spremenljivk) in t-test za neodvisne vzorce (ali obstajajo statistično značilne razlike v povprečnem motivacijskem strinjanju glede na sumativno oceno (opisna oziroma opisna in številčna) in pri katerih motivacijskih spremenljivkah),
- Pearsonov koeficient korelacije (ugotavljanje povezanosti povratnih informacij-neodvisnih spremenljivk z motivacijskimi skupinami merjencev),
- taksonomsko – cluster analizo (razdelitev skupine merjencev v motivacijske skupine) ter
- faktorsko analizo (ugotavljanje latentne faktorske strukture vprašalnika, preizkušanje faktorske veljavnosti instrumenta).

3. Rezultati in interpretacija

Motivacija je "gibalo" našega življenja. Koliko truda in časa namenimo za učenje, je odvisno od več dejavnikov. Če smo pravilno in dovolj motivirani za učenje, bomo naredili vse, da zadano dokončamo. Na stopnjo motiviranosti poleg osebnostnih lastnosti učenca vplivajo tudi povratne informacije, ki jih učitelj posreduje učencu.

S pomočjo raziskave smo dobili vpogled, kako različne vrste povratne informacije vplivajo na motiviranost učencev za učenje. Raziskava je pokazala, da:

- so učenci 3. in 4. razredov devetletke v večini motivirani za učenje, bodisi zaradi želje po znanju ali pa zaradi želje po dosežkih; učenci, ki se učenju izogibajo, so v manjšem številu;
- obstajajo statistično značilne razlike v povprečnem strinjanju s trditvami o povratnih informacijah glede na vrsto sumativne ocene.

Učenci 3. razreda, ki so ocenjeni opisno, so motivirani za učenje zaradi znanja. Raje se učijo kot učenci 4. razreda, pri učenju so vztrajni. Kljub težavnosti naloga želijo rešiti in jih ne zanima, ali so pri reševanju boljši ali slabši od svojih sošolcev. Želijo se naučiti kaj novega in napredovati v znanju.

Pri učencih 4. razreda, ki imajo poleg opisnega tudi številčno ocenjevanje, pa je že čutiti vpliv številčne ocene, saj so le-ti pretežno motivirani za dosežke. Če česa ne znajo, se raje lotijo nečesa lažjega. Svoje znanje želijo pokazati drugim. Raje se lotijo nalog, za katere so prepričani, da jih bodo znali. Z učenjem želijo čim hitreje končati in se mu izogniti.

S taksonomsko (cluster) analizo smo dobili tri skupine učencev:

- učence, ki se učijo zaradi želje po znanju,
- učence, pri katerih prevladuje želja po dosežkih in
- učence, ki se izogibajo učenju.

V čem se motivacijske skupine bistveno razlikujejo med seboj, prikazujem v tabeli.

Učenci, ki se učenju izogibajo, so v manjši meri deležni diagnostične povratne informacije in dobivajo manj kvalitetne formativne povratne informacije kot učenci, ki so motivirani za učenje. Učitelj jim ne pove, kaj so naredili prav, kaj narobe in kako naj znanje izboljšajo. Povratna informacija, ki jo prejmejo, ni osredotočena na napredek. Učitelj jim predvsem s številom točk in z znaki sporoči, kakšno je njihovo znanje. Povratna informacija poudarja predvsem neznanje. Ti učenci so pogosteje deležni primerjave med sošolci kot učenci, ki so motivirani za učenje zaradi znanja. Povratna informacija jim je podana na manj prijazen način, nestрпно in ne dovolj pogosto.

Učenci, ki se učijo predvsem zaradi dosežkov, ravno tako manj pogosto prejemo diagnosticno povratno informacijo kot učenci, ki se učijo za znanje. Niso

deležni formativne povratne informacije, ki bi jim povedala, kaj so naredili prav, kaj narobe ter jim hkrati podala napotke za izboljšanje. Povratna informacija, ki jo prejmejo od učitelja, je bolj osredotočena na napredek kot pri ostalih dveh skupinah, podana je s številom točk ali z znaki. Učenci so pogosteje deležni primerjave med sošolci. Poudarek povratne informacije je na neznanju. Posredovana je dokaj prijazno, vendar nestrпno.

Tabela: Razlikovanje med skupinami glede na povratno informacijo

Povratne informacije	1. skupina (izogibanje učenju)	2. skupina (učenje za dosežke)	3. skupina (učenje za znanje)
Diagnostična povratna informacija (povsem drži)	++ (61,1%)	++ (67,2%)	+++ (84,4%)
Formativna povratna informacija (povsem drži)	+(38,9%)	+(36,0%)	+++ (78,7%)
Povratna informacija brez napotkov za izboljšanje (nikakor ne drži)	+/ (50,0%)	+(44,8%)	++ (65,6%)
Povratna informacija, osredotočena na napredek (povsem drži)	- (20,4%)	+(44,0%)	-(26,2%)
Povratna informacija s številom točk (povsem drži)	++ (57,4%)	++ (54,4%)	-(21,3%)
Povratna informacija z znaki (nikakor ne drži)	+(31,5%)	+(38,4%)	+/ (50%)
Povratna informacija s primerjavo (nikakor ne drži)	++ (63,0%)	++ (56,8%)	+++ (77,9%)
Povratna informacija s poudarkom na neznanju (nikakor ne drži)	+(38,9%)	- (24,8%)	++ (54,9%)
Prijazno podana povratna informacija (povsem drži)	+(42,6%)	++ (59,2%)	+++ (71,3%)
Nestрпno podana povratna informacija (nikakor ne drži)	+(35,2%)	+(48,8%)	+++ (76,2%)
Pogosto podana povratna informacija (povsem drži)	+(38,9%)	++ (51,2%)	++ (55,7%)

Učenci, ki se učijo zaradi znanja samega, od učitelja dovolj pogosto prejemo diagnostično povratno informacijo in kvalitetno formativno povratno informacijo, ki jim pove, kaj so naredili prav, kaj narobe ter jim pove tudi, kako znanje izboljšati. Povratna informacija, ki jo prejmejo, ni osredotočena le na napredek. Učitelj jim

uspešnosti pri reševanju nalog ne sporoči le s številom točk ali z znaki. Ne poudarja neznanja in jim na prijazen način pove, kako so se odrezali pri preverjanju in dovolj pogosto. Raziskava je pokazala, da povratna informacija, ki učencu pove le-to, kakšno je njegovo znanje v primerjavi s kriteriji ocenjevanja, na motiviranost za učenje nima pomembnega vpliva.

Tudi faktorska analiza je izločila podobne faktorje:

- prvi faktor: učenje za dosežke,
- drugi faktor: izogibanje učenju,
- tretji faktor: učenje za znanja.

Na podlagi analize rezultatov lahko zaključimo, da je večina učencev 3. in 4. razreda motivirana za učenje bodisi zaradi znanja samega ali pa jih žene želja po dosežkih. Na njihovo motiviranost imajo močan vpliv povratne informacije učitelja. Povratne informacije, ki so pozitivno naravnane, prijazno podane, ki učencu povedo, kaj je bilo pri učenju prav, kaj narobe in kako to izboljšati, ter diagnostične povratne informacije z opozorilom na morebitne napake vplivajo na motiviranost učencev za učenje zaradi znanja.

Do podobnih ugotovitev smo prišli tudi s pomočjo kvalitativne raziskave.

Učencem sem podajala povratne informacije z različno vsebino:

- povratna informacija o predznanju z opozorilom na morebitno napačno naučeno učno snov,
- povratna informacija, ki je učencu po preverjanju sporočila, kaj je naredil prav, kaj narobe in kaj naj izboljša ter kako,
- povratna informacija, ki je učencu povedala le, kaj je naredil prav, kaj narobe, ne pa tudi, kako naj znanje izboljša,
- povratna informacija, ki je učencu povedala le, kako je napredoval od zadnjega preverjanja znanja,
- povratna informacija, ki je učencu sporočila, kakšno je njegovo znanje v primerjavi s kriteriji ocenjevanja,
- povratna informacija, ki je učencu le s številom točk sporočila, kakšno znanje je pokazal pri preverjanju,
- povratna informacija, ki je povedala le, kakšno je znanje učenca v primerjavi s sošolci,
- povratna informacija, ki je učencu povedala le, česa še ne zna, ter na različne načine (bolj ali manj strpno, prijazno, bolj ali manj pogosto).

Motivacijski odzivi učencev na posamezno povratno informacijo so bili sproti beleženi. Predznanje učencev je bilo preverjeno pred vsako obravnavo novih učnih vsebin. Dani so bili napotki, kako odpraviti napačno naučena predznanja in vrzeli. Ta povratna informacija je učence motivirala za odpravljanje teh pomanjkljivosti. Ko je učenec odpravil vrzeli v svojem znanju in izboljšal svoje predhodne znanje, je bila potrebna ponovna povratna informacija o njegovem napredku. Učenci so

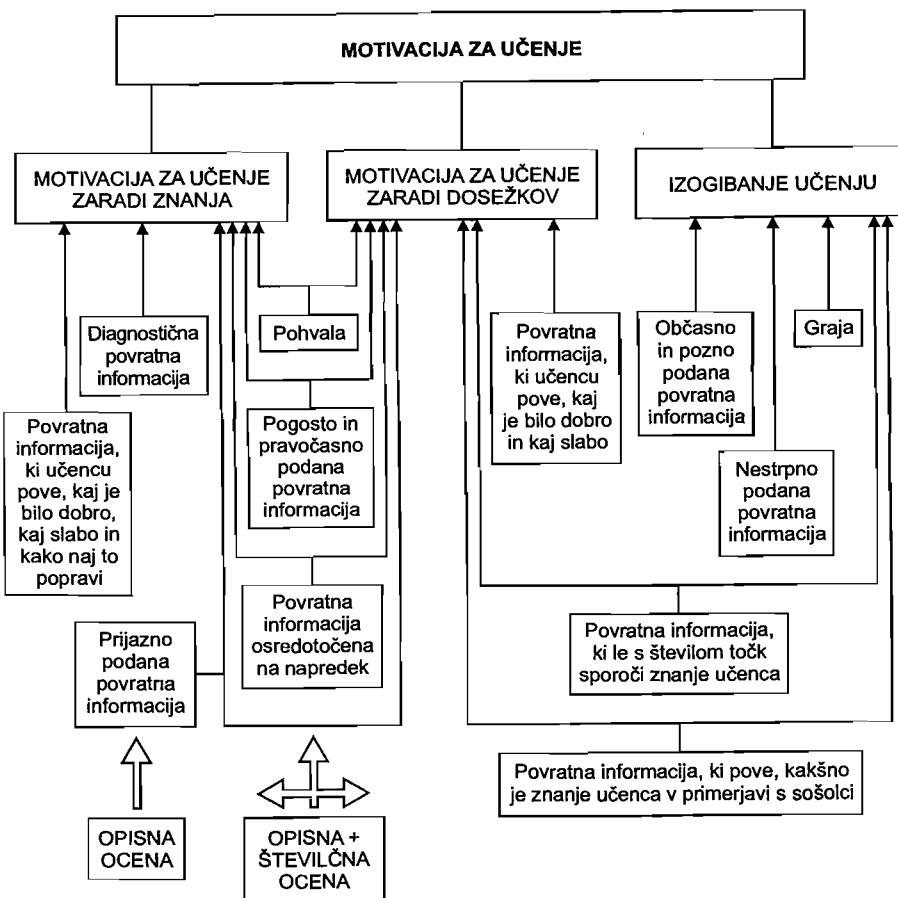
bili za učenje bolj motivirani, če so bila moja pričakovanja v zvezi z njihovim uspehom dovolj visoka, a ne previsoka. Za učenje zaradi želje po znanju so jih motivirale predvsem povratne informacije, ki so jim dale napotke, kako znanje izboljšati. Povratne informacije, ki so omogočale primerjavo med učenci (število točk, kljukice, črtice), so učence motivirale bodisi za dosežke (narediti čim manj napak, doseči čim več točk) ali pa so povzročile izmikanje učenju. Negativna povratna informacija oziroma povratna informacija, ki je učencu sporočila predvsem, kaj je bilo narobe, učence ni posebej motivirala za učenje, razen kadar je bilo z njo specifično podano, kaj je bilo narobe in na učencu prijazen način. Pravočasna, pozitivna povratna informacija, ki je učencu sporočila, kaj je naredil narobe in ga hkrati spodbudila, da zmore izboljšati svoje znanje, je povzročila, da so si že zeleli odpraviti napake. Učenci so na tak način začutili, da kljub napakam, ki jih storijo lahko dobri učenci, lahko s trudem svoje znanje izboljšajo.

Glede na to, da so bili učencem posredovani tudi kriteriji ocenjevanja (povedano jim je bilo, kakšno znanje je zelo dobro, kakšno malo manj in kakšno je še zadovoljivo), so komentarje oziroma opisno oceno (odvisno, ali je šlo za samo preverjanje ali pa ocenjevanje) pod izdelki prebrali. Komentarjev oziroma opisnih ocen niso primerjali med sabo. Čim je bila učencu na koncu naloge podana lestvica A, B, C ali A, B, C, D z opisniki in obkrožena črka pred ustreznim opisnikom, so učenci komentarje oziroma opisno oceno le prebrali, hitro pa so začeli primerjati črke med seboj. To je med učenci povzročilo tekmovalnost. Večini je bilo pomembno le, da so dosegli najvišji možni nivo oziroma boljšega od svojega sošolca, s katerim so se primerjali.

Večina učiteljev pred obravnavo nove učne snovi preveri predznanje učencev, da bi ugotovili morebitne vrzeli v znanju. V primeru, da se je učenec prejšnjo učno snov naučil narobe, mu povedo, kaj se je naučil narobe in kako naj to popravi. Učitelji 3. razreda devetletke so v intervjuju povedali, da učencem s povratno informacijo po preverjanju navadno sporočijo, kaj so naredili dobro, kaj slabo in kako naj to popravijo, medtem ko je več učiteljev 4. razreda devetletke odgovorilo, da učencu po preverjanju sporočijo predvsem, kaj so naredili prav in kaj narobe. Njihova povratna informacija je bila bolj usmerjena na to, kaj je bilo dobro in kaj slabo, manj pa na izboljšanje znanja. Verjetno je vzrok za to tudi številčna ocena, ki je v 4. razredu prisotna poleg opisne. Učitelji opažajo, da povratna informacija, ki je podana nestrpno, učencev ne motivira za učenje zaradi želje po znanju. Če že ima motivacijsko vlogo, učence prej motivira za učenje zaradi dosežkov kot pa za učenje samo. Izpostavili so tudi motivacijsko vlogo pohvale. Dejali so, da le-ta učence motivira za učenje bodisi zaradi znanja samega, dosežkov, nikakor pa ne povzroči izmikanja učenju. Menili so, da povratna informacija, ki jo učitelj poda pozno, nima motivacijske vloge. Le dovolj pogosto podana povratna informacija lahko vpliva na motiviranost učencev. Kako bodo učenci motivirani, je odvisno tudi od same vsebine povratne informacije, in sicer ali učitelj v njej sporoči le, česa učenec še ne zna, ali mu pove le, kaj je v nalogi bilo dobro, kaj slabo, ali pa mu pove

tudi, kako naj svoje znanje izboljša. Učitelji 3. razreda devetletke so dejali, da so njihovi učenci dovolj motivirani za učenje. Večina se jih želi naučiti kaj novega. Na to naj bi po njihovem mnenju imelo vpliv tudi opisno ocenjevanje. Medtem ko so učitelji 4. razreda devetletke menili, da se učenci bolj osredotočijo na številčno oceno, ki je prisotna poleg opisne. Pri večini učencev je namreč mogoče zaslediti večjo motiviranost za učenje zaradi dosežkov kakor za učenje zaradi znanja.

Ugotovitve, ki jih je dala študija primera, so podobne ugotovitvam kvantitativne raziskave. Ugotovitve povzemam s shemo.



Če na kratko povzamemo dobljene ugotovitve, lahko rečemo, da učence *motivira za učenje*:

- diagnostična povratna informacija,
- povratna informacija, ki učencu pove, kaj je naredil dobro in kaj slabo, ter mu hkrati da napotke, s pomočjo katerih bo lahko svoje znanje izboljšal,
- dovolj pogosto in hitro podana povratna informacija,
- prijazno podana povratna informacija,
- pohvala.

Učenci so *motivirani za učenje zaradi dosežkov*, kadar:

- povratna informacija pove učencu le, kaj je bilo dobro in kaj slabo, brez napotkov za izboljšanje,
- poudarja napredek,
- je dovolj pogosta in pravočasno podana,
- je v njej prisotna pohvala.

Povratna informacija pa povzroči *izmikanje učenju*, kadar:

- je poudarek na tem, kaj je učenec naredil slabo,
- je v njej mogoče čutiti grajo,
- je podana nestrpno,
- je podana pozno.

Na motivacijo učencev pomembno vpliva tudi izobrazba matere. Raziskava je pokazala, da se učenci, katerih mati ima nižjo izobrazbo (osnovnošolska, srednješolska), raje lotevajo lažjih nalog, za katere so prepričani, da jih bodo znali, in se potrudijo predvsem takrat, kadar se njihovo znanje ocenjuje. Učenci, katerih mati ima višjo izobrazbo, pa pri učenju radi vztrajajo, tudi če je težko. Le-ti si z učenjem želijo pridobiti čim več znanja.

4. Sklep

Vsek vzgojno-izobraževalni proces je hkrati tudi komunikacija med učiteljem in učencem. Učitelji želimo, da bi bili naši učenci v šoli uspešni. Treba jim je dati trajnejša znanja, življenska znanja, ki jih bodo znali uporabiti v novih situacijah in okoljih. Učenje ne sme predstavljati mučne dolžnosti, temveč način pridobivanja znanja, s katerim bo med drugim vsak posameznik prišel tudi do svojega poklica, ki ga bo veselil. Pri tem ima pomembno vlogo povratna informacija učitelja, ki sledi preverjanju in ocenjevanju.

Preverjanje daje informacije:

- kje je treba začeti,
- kako učinkoviti so učiteljevi pristopi,

- kako učenci napredujejo pri doseganju zastavljenih ciljev,
- kako učenci obvladajo zastavljene cilje.

Od kvalitetne povratne informacije je odvisna motivacija učenca za učenje in posledično njegov učni rezultat. Povratna informacija, ki učencu poda tudi napotke kako naprej in vsebuje pohvalo, kljub napakam, ki jih učenec morebiti naredi, daje učencu občutek, da je pri učenju lahko uspešen. Seveda pa morajo imeti učenci čas za refleksijo svojega dela, da povedo svoje mnenje, da znajo prisluhniti tudi mnenju drugih in ustrezno sprejeti povratno informacijo učitelja.

V raziskavi smo ugotovili, da so učenci 3. razreda devetletke, ki so opisno ocenjeni, bolj motivirani za učenje zaradi znanja, medtem ko se učenci 4. razreda devetletke, ki imajo kombinirano ocenjevanje (opisno in številčno), veliko raje lotevajo lažjih nalog, želijo svoje znanje pokazati drugim in je pri njih v povprečju prisotna manjša želja po učenju.

Od tega, kako bodo učenci dojeli učiteljevo povratno informacijo, je odvisna tudi njihova motivacija za učenje. Zato je pomembno, kako bo učitelj učencu posredoval povratno informacijo. Biti mora prijazen, spodbuden, nikakor pa ne žaljiv ali podcenjujoč. Učenec mora dobiti občutek, da njegovo šolsko delo in učenje nekaj pomenita. Učencu mora s povratnimi informacijami nuditi podporo, ne sme ga spraviti v zadrgo zaradi napak, ki jih je naredil pri določeni nalogi. Znati mora realno preceniti učenca in vedeti, na katerih področjih lahko od njega pričakuje več ter na katerih področjih manj. Nikakor ni smiseln, da učitelj od njega pričakuje preveč, saj mu na ta način zmanjšuje motivacijo in hkrati poslabša možnosti za uspeh, ki bi ga sicer lahko dosegel. Ko so ti pogoji zadovoljeni, potem lahko s povratnimi informacijami vpliva na njegovo motivacijo za učenje. Na ta način ga prepriča, da je z uporabo dobrih učnih strategij lahko boljši in da lahko doseže boljši uspeh ter si pridobi znanje, ki je v današnjem času še kako pomembno. Seveda mora učitelj zato zagotoviti, da so učni cilji jasni. Poudariti mora primerjanje učenca s samim seboj in ne s sošolci. Učencu mora dati vedeti, da svoje učne sposobnosti lahko še izboljša. S povratno informacijo lahko v njem zбудi radovednost. Če učenec pri reševanju naloge naleti na težave, ga mora s povratno informacijo spodbuditi in mu pomagati, da ostane osredotočen na nalogo. Pri tem mu mora dajati stalne možnosti za odzivanje, brez poudarjanja tekmovalnosti.

LITERATURA

1. Airasian, P. W. (2001). Classroom Assessment: concept and applications. Boston: McGraw-Hill.
2. Black, P., Wiliam, D. (1998 a). Assessment and Classroom Learning. V: Assessment in Education, 5, št. 1, str. 7-74.
3. Black, P., Wiliam, D. (1998 b). Inside the black box (Raising standards through classroom assessment). London: King's College.
4. Boston, C. (2002). The Concept of Formative Assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation, <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=9>.
5. Cameron, J., Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a meta-analysis. V: Review of Educational research, 64, št. 3, str. 363-423.
6. Draper, S. W. (1999). Formative feedback to student in levels 3 & 4. University of Glasgow. <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/resources/ffeed.html>.
7. Good, T.L., Brophy, J.E. (2000). Looking in classrooms, eight edition. New York: Longman.
8. Gusky, T. R. (1996). Communicating student learning. Yearbook 1996. Alexandria, Virginija: Association for Supervision and Curriculum Development.
9. Harris, A., Jamieson, I., and Russ, J. (2001). School Effectiveness and School Improvement: alternative perspectives. London, New York: Continuum.
10. Juriševič, M. (1999). Samopodoba šolskega otroka. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
11. Juvonen, J., Nishina, A. (1997). Social motivation in the classroom: attributional accounts and developmental analysis. V: Advances in motivation and achievement, ur.: M.L. Maehr, P.R. Pintrich. Greenwich, London: Jai Press, 10, str. 181-211.
12. Kolenc, Z., Kobal, D., Lebarič, N. (2001). Motivacija za učenje in učenje za motivacijo. V: Anthropos, št. 4/6, str. 325-336.
13. Littlejohn, A. (2001). Motivation. Where does it come from? Where does it go? University of London: Institute of Education, <http://www3.telus.net/linguisticsissues/motivation.html>.
14. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
15. Marentič Požarnik, B., Peklaj, C. (2002). Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
16. Mavrommatis, Y. (1997). Understanding Assessment in the Classroom: phases of the assessment process – the assessment episode. V: Assessment in Education, 4, št. 3, str. 381-399.
17. McCormick, Ch.B., Pressley, M. (1997). Educational Psychology. Learning, Instruction, Assessment. New York: Longman.
18. Razdevšek Pučko, C. (1994). Nova doktrina preverjanja in ocenjevanja znanja. V: Sodobna pedagogika, letnik 47, št. 9-10, str. 411-419.
19. Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. V: Vzgoja in izobraževanje, letnik 31, št. 2-3, str. 82-86.
20. Spaulding, C.L. (1992). Motivation in the classroom. New York: McGraw-Hill.
21. Stipek, D. (1998). Motivation to learn. Boston: Allyn and Bacon. Needham Heights.
22. Woolfolk, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educuy.

Students' perceptions of teaching/learning situation as a trigger for reflection in staff development courses

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 378.147

DESKRIPTORJI: tečaji visokošolske didaktike, študijska situacija, dojemanje študentov, refleksija visokošolskih učiteljev

POVZETEK – Eden od ciljev tečaja osnove visokošolske didaktike je ozavestiti udeležence o tem, kako študentje dojemajo učno situacijo in kako to vpliva na njihov pristop k študiju. Udeleženci morajo prinesti na tečaj odgovore nekaterih študentov na odprti vprašanji: Katera je vaša najboljša/najslabša študijska izkušnja in zakaj. Med tečajem skupine analizirajo odgovore in jih primerjajo s svojimi predstavami o tipičnem študentu. V intenzivnem delu raziskave pa smo grupirali in analizirali odgovore iz zadnjih 4 let. Njihove dobre izkušnje so bile večinsko vezane na dobre učne metode in medosebne odnose, medtem ko so bile slabe izkušnje največ vezane na proces ocenjevanja.

Conference paper

UDC 378.147

DESCRIPTORS: staff development courses, teaching/learning situation, students' perception, reflection of staff

ABSTRACT – One of the aims of the staff development course Foundations of teaching in higher education is to help participants to become more aware of the students' perception of the teaching situation and the effect this can have on students' approach to study. Therefore, participants are required to bring to the course answers of a number of students from their department to the open questions about "the best" and "the worst" study experience and the reasons for it. In the intensive part of the study, we observed the effect of this confrontation on the participants. Some of them felt a kind of "cognitive conflict" which might help them to improve their methods and relationship to students. In the extensive part, we grouped and analysed answers that accumulated in the last 4 years. Good experiences were mostly linked to good methods and interpersonal relationship and bad experiences to assessment.

1. General context of university teaching and learning in Slovenia

The University of Ljubljana, the largest and oldest of the three Slovenian universities (approximately 60.000 students) defined itself recently in its mission statement as "*an institution striving for excellence in research*". The absence of mentioning "*excellence in teaching*" was observed already in 1996 by a group of international experts in the CRE Auditors report (Institutional Audit of the University in Ljubljana).

There has been a marked increase in student numbers in the last years (except in science and technology courses), which is not being compensated for by a corresponding increase in numbers of staff. The only criterion of admission is the number of points obtained in academic achievement in secondary school and in secondary-school leaving national external exams, the latter carrying the decisive weight.

As regards teaching methods at university, lecturing to large groups still prevails, together with seminars in social sciences (which are often nothing more than "lecturing by students") and laboratory and practical exercises in technology and science courses. The contact hours for students often exceed the prescribed 25 hours per week. Among numerous subjects (10-15 in every year per course of study), there are nearly no electives.

The drop-out rate is considerable. Only about one half of the admitted students actually complete their studies. The majority need much longer than the prescribed 4+1 years; they study on average between 6 and 7 years. Every single exam can be repeated 6 or even more times. The efficiency of studies thus leaves much to be desired.

The promotion criteria for university teachers are still based primarily on the quantity of their scientific production. Nominally, 25% of the weight is to be given also to the candidate's pedagogical qualities; but those are mainly reduced to writing textbooks and successful mentoring of MA and doctoral students.

Lately, the "student voice" is also being included in the promotion procedures. A report on the quality of teaching, written by students, is a mandatory part of promotion documentation. In the last 3 years, standard student questionnaires are also widely used as a basis of this report. It is not yet clear what happens in the case of a completely negative report (as it happens from time to time). It can mean a delayed promotion or even a move from a teaching to a research position, but this happens very rarely.

In the context described, what are the main incentives for university teachers to improve their teaching? One may be student opinions, as expressed in the questionnaires, although we still do not know much about what impact – if any – these questionnaires have. At least, they direct some more attention to the area of teaching.

There are only few teachers who, based on their own experiences, feel that something has to be done when students do not achieve the minimum learning outcomes.

Another incentive for the improvement of the teaching process, especially in science and technology, may be the "survival" need of departments to attract and retain more students. As already mentioned, the numbers of their applicants are declining dangerously, which, together with the high drop-out, may affect the "per student capita" funding system and even endanger the existence of some departments.

In addition, increased international mobility means more competition with foreign universities. The big issues concerning the attempts to meet accreditation criteria (in regulated professions) and introducing quality control and quality assurance on the basis of self-assessment are currently causing considerable turmoil and insecurity among university staff. The Lisbon objective of "improving education and training for teachers and trainers" is not yet being applied – mentally or in reality – to tertiary level educators. Their professional development is still regarded as growth in their discipline and not in their teaching proficiency.

In what way is the Bologna Declaration of 1999 affecting the thinking about improving the quality of university teaching in Slovenia? At this moment, not to any great extent as most of the teachers do not seem to be aware of the close connection between the general goals of Bologna and the required changes in the area of teaching. At present, most attention is directed to major organisational, institutional and curricular changes, such as intensifying (shortening!) the existing courses with a re-definition of traditional stages (BA, MA, PhD...), transforming the traditional curricula in the sense of converting the number of class hours into ECTS units, which represent "the new curriculum currency". There should also be more electives and shorter modules, instead of the now prevailing 1-year and even 2-year courses in different disciplines.

It is going to take some time to grasp that the "tuning philosophy", the increased stress on the development of competencies and professional relevance of university study also means a more "student-centred", active approach to teaching and a substantive change in the roles of teachers and students. This change in perspective is, among others, what we try to achieve through our staff development activities.

2. The context of staff development

Courses for university staff development at the University of Ljubljana (on lecturing, small group work, student assessment...) have been offered by the Centre for Educational Development to teachers and assistants since 1975. Of course, they have undergone substantial changes in their format and methods. There is, however, certain continuity in the underlying philosophy, which aims to combine the development of teaching skills (this is usually expected by the participants) with the broadening of teachers' conceptions and beliefs about learning and teaching and their role as facilitators of active learning and the deep study approach on the part of the students (Marentič Požarnik, 1995, 1998; Trigwell, Prosser, 1996).

According to this philosophy, the staff development courses include a minimal amount of direct teaching (there are some mini-lectures) but combine direct teaching with discussions, peer learning, mini lessons by participants with (video) analysis, practical tasks and exercises and a reflection on the process. The processes

are to a great extent based on an adaptation of concepts contained in Kolb's cycle of experiential learning, action learning and collegial (peer) learning (Handal et al., 1996; Marentič Požarnik, 1995). The staff developers usually work in pairs, with mutual evaluation and support. We are also keeping close contacts with international colleagues by attending the biennial Maidstone workshops and by regularly inviting foreign trainers. For some time (1985-1991), we were associated with the Unesco European Network for Teaching and Learning in Higher Education (see Marentič Požarnik, 1995). Now, the time is ripe for a renewal of European networks (like NETTLE, in preparation).

Up to now, over 1,400 university staff have attended the courses, seminars and "summer schools" with the average duration of 3 days. The courses, being optional and limited in number, are thus accessible only to a minority of the interested university lecturers. Mainly those teachers attend that already feel the need to improve or change their existing teaching practices or to get the confirmation that what they are doing is right.

The official Introductory course for lecturers (approved by the University Council) consists of 2 three-day modules, with an application/reflection phase in-between, during which participants are expected to introduce a practical, although small, innovation in their teaching. In the time between the two modules, participants have to apply a principle or technique in their work with a student group, observe and evaluate the experience and report about it. Mini lectures of participants with self- and peer-evaluation, simulations of interactive group work, different tasks in formulating course objectives and assessment methods, discussions, analysis of teaching videos and a continuous reflection are the main ingredients of the modules, intended to put teachers in the role of active and reflective learners.

3. Student perceptions of the teaching and learning situation as a trigger for reflection

3.1. The problem

The starting point of the present study was the observation that participants in the Introductory course for lecturers in their initial formulations of expectations, needs and problems, almost invariably mention unmotivated students as the main problem. Students are "*not interested in anything, passively waiting for information to come in*", "*trying to get through the easiest way*", "*and having not the slightest ambition*". According to the participants, the number of such students seems to increase every year.

According to Biggs, this can be regarded as the first level of thinking about teaching, based on student deficit or "blame-the-student" theory (Biggs, 1999, 22). When asked about their expectations, the participants want to get ready-made "tips" to raise students' motivation and also to become better presenters of information to students with varying backgrounds as differences among students regarding their previous knowledge also seem to increase (Marentič Požarnik, Šteh, 2002). How can the lecturers be helped to move to the next level of thinking about the teaching/learning process ("What the teacher does" is important) and finally to the highest level ("What the student does", is important) (Biggs, 1999)? This was the central problem we tried to tackle in the course. We started to look for the means to increase participants' awareness of students' and also of their own perspective on teaching and help them to see the relationships between those entities.

"University teachers need to take student perspective on teaching and to think about the variation in students' experience and how it may affect the way students perceive and experience what they are designing and structuring (Prosser, Trigwell, 1999, 59)."

3.2. The method

In the last 4 years, we have encouraged the participants to bring to the first session of the Introductory course answers of some students from their department to the following open questions:

- Describe a good study experience – what happened and what made it a good experience?
- Describe a bad study experience – what happened and what made it a bad experience?
- What do you suggest your teachers should learn in the "course for lecturers"?

In this way, we intended to include into the workshop "the student voice" at least indirectly. The answers of individual students that were sometimes quite extensive were compared to the initial problem statement and expectations of participants and used as a basis for reflection in the same "snowball" groups of participants that formulated the initial problems and expectations. In those groups student answers from the participants' respective institutions were analysed, classified and compared to the initial "image" of the characteristics of a typical student.

We hoped that in seeing certain discrepancies, a kind of "cognitive conflict" would occur and help participants to broaden their understanding of student perspective and also to change the conception of their role from a transmissive to a more interactive one.

The participants were asked to state (write down) the most important insights they got from this exercise, especially related to the "image" of typical students and

their study motivation, for example – do most of the students prefer to be passive receivers of knowledge? Did they change their image of the "typical student" in any way?

In the *intensive part* of the study, we observed what happened in different groups during the workshop as the result of this exercise.

In the *extensive part* of the study, we analysed student answers that have accumulated over the years. Thus, we wanted to get an impression of the general trends in those answers and see what we as trainers and also the workshop participants can learn from the good and bad experiences as described by students.

3.2.1. The extensive part

The sample. Student answers brought in by the participants of the yearly workshops from the year 2000-2004 were used in the analysis. The convenience sample thus comprised 116 students, ranging from juniors to seniors (last year of studies), coming from very different faculties (science, social science, technology and humanities). The answers were anonymous; any identification of the teacher was eliminated.

The procedure. In forming categories, we supposed that answers about good and bad study experiences could be classified into clusters of "interpersonal relationship", "teaching techniques", "assessment", and "independence", similar to the scales in the Course Experience Questionnaire developed by Ramsden (1991, cit. after Prosser, Trigwell, 1999). The main categories and those inside those clusters were formed later, on the basis of preliminary analysis of the answers.

In the analysis, we were especially interested in the links between good experiences and active methods. This was one of the criteria of the analysis of answers relating to teaching methods and techniques.

3.3. Some findings

3.3.1. The intensive part

The group process of comparing the initial problem statement and expectations of participants did bear some fruit in about one half of the groups. This means that participants started to feel some discrepancy between their image of students and the descriptions of students themselves. In some cases, they reported about a kind of "cognitive conflict" – being surprised by students' views. They also verbalised some insights and ideas they got on this basis for their subsequent work.

As an illustration, we are going to describe in more detail the process in one of the groups in the 2004 workshop.

Initial problems in this group as they appeared on the poster were mainly about motivating students. Students were passive, with no interest; they were cheating in writing seminar texts. Also, the groups were too large and the curriculum too crowded.

After studying and grouping student answers, the members of the group stated what they learned from students' "best experiences":

- the importance of a good, clear framework of lectures,
- that lecturers should give additional clarification of difficult points,
- students can be motivated by concrete, interesting, professionally relevant tasks, and
- meaningful use of internet.

What have the participants in this group learned from "bad experiences" as described by the students?

- Hurrying through the contents is harmful, as well as
- lecturing for 4 hours without a break(!) (apparently, this still happens!)
- and
- how very important good rapport with students is, and what harm can be done for example by ridiculing a student who asks a question.

What have they learned about student *motivation* (their main problem):

- the importance of treating students as individuals and generally maintaining a good, friendly relationship with them,
- to show more enthusiasm as teachers,
- to link theory and practice,
- to be clear, understandable in their explanations.

Some of those insights may seem trivial; but in the context described, they were important for the participants; especially for the lecturers from technical colleges for example, who did not seem to be aware of the importance of interpersonal relationships for motivation and learning.

As regards the aspect of (inter)active methods: they were mentioned as a motivating force by the students only a few times; students seemed to prefer good traditional teaching. But how can students appreciate something they experience very rarely or not at all? (more about this in the next chapter)

3.3.2. The extensive part

Good/bad study experiences. The results of the classification of student answers on good and bad study experiences are presented in Table 1. From 116 students, 4 did not mention any good experience and 7 no bad experiences. In the text, we present examples of some of the more frequent categories and typical answers.

Table 1: Areas of good/bad study experiences of students

	Good experience (N = 112)		Bad experience (N = 109)	
	f	%	f	%
1. teaching methods and techniques	58	51,8	32	29,4
2. interpersonal relationships	51	45,5	35	32,1
3. assessment	20	17,9	44	40,1
4. administration	6	5,4	12	11,0
5. other	3	2,7	—	—

Area of teaching methods and techniques

A) *Positive study experiences* with teaching methods and techniques were mentioned by 51.8% of the students.

On the *positive side*, in about half of the situations described, *an active role of students* was mentioned or could be identified. *Categories in which students were playing an active role are* (the number of corresponding student answers is added in brackets; the answers could be classified in more categories):

- The teacher encourages cooperation, independent thinking, and active involvement of students* (15 answers). Examples: elicits students' questions, introduces problem solving with appropriate amount of teacher support, offers possibility of choosing topics and working methods, and holds students responsible for fulfilling their tasks...
- "Informative lectures and constant encouragement of students to make them think independently and critically about the content while at the same time allowing students to influence the choice of content presented."
- "In my experience as a student, I felt that both in a personal and professional sense the independent practice work was the most beneficial..."
- Links between theory and practice* by activating students (11 answers): "During lectures, clinical cases were presented and we had to look for solutions. It was very interesting and useful."
- The study leads to relevant, visible, permanent results* (8 answers): students themselves prepared an exhibition, wrote an article, organised an excursion, mastered computer programming...
- Team work in student groups* (5 answers).

Categories in which students' active role was not explicitly mentioned or visible are:

- Students expressed a liking for *interesting, systematic lectures* with good examples (17 answers): "I like professors who are systematic. It is important that the teacher sets a framework at the beginning and makes a summary at the end."

- They also liked *practicals with a lot of good examples*, useful video presentations, excursions, practical relevance (but the active role of students was not explicit) (13 answers).

"The assistant first presented the basic theoretical background; the practical part was a good illustration of the topic, presented during the lecture."

B) Negative study experiences with teaching methods and techniques (29.4% answers):

- Students' negative experiences with teaching methods were mainly connected to the *presentations that were too quick, dull, with too many facts* (18 answers):
"The teacher put on the overhead projector and read the text from the transparencies",
"In order to cover the whole topic, the teacher speaks very quickly; it is not important to him whether we understand".
- Students were also critical of their colleagues *reading seminar papers* aloud when they had their presentation (3 answers).
- Another negative experience was *disregarding the previous knowledge* of students, even ridiculing those (4 answers).

Area of interpersonal relationships

This area also proved to be very much in the foreground of students' attention.

A) On the positive side (45.5% answers), students appreciated very much the following:

- Teachers who are *helpful*, who *take time* to listen to students, pay attention to individual students (26 answers):
"I was pleasantly surprised by the attention of the teacher who listened to every single student, was respectful and helpful",
"The teacher who is willing to answer questions that come up during coursework",
"The willingness of the teacher to take time for students and help them."
- Relaxed, friendly atmosphere, good communication with the teacher (17 answers).
- Friendly climate*, good cooperation, team spirit *among colleagues* (students) (9 answers).
- Fair, respectful relationship*, taking students seriously (8 answers).

B) On the negative side (32.1% answers), students described situations that showed:

- a neglectful attitude* (teacher coming late, unprepared for lectures, never has time for students) (16 answers),
- an arrogant, even cynical attitude* (11 answers),
"The teacher compares your knowledge to his and forgets about his long-standing experiences; he makes a fool of you."

- Excessively controlling attitude* (requiring attendance, regular handing in of assignments, coming on time) (4 answers).

Area of assessment

Situations involving *assessment* were also very prominent in students' descriptions, more often on the negative than on the positive side (44 versus 20 answers).

A) Among positive experiences connected to assessment (17.9% answers) some typical answers are:

- relaxed atmosphere*, a helping attitude of the teacher (4 answers),
- good examination regulations and procedures* – possibility of formative, not only summative assessment (4 answers),
- clear examination criteria* (3 answers).

B) On the negative side (40.1% answers), the following aspects were mentioned most frequently:

- subjectivity* (assessment not fair, not equal criteria for all, looking for gaps in knowledge...) (18 answers),
- examination regulations* (too many exams in a limited time period; insufficient information about exam schedules) (8 answers),
- offending students*, a moralising attitude, rude remarks (7 answers),
- too high standards*, low results in spite of knowledge (7 answers),
- criteria and examination questions not clear*, causes of failure not explained (6 answers).

Area of administration

In the area of administration, there were 6 answers on the positive and 12 on the negative side. On the negative side, long waiting and queuing to get the necessary information was mentioned most often.

Three positive study experiences could not be classified in any of the previous areas. They had to do with *self-regulation* of learning. For example:

"I plan learning and taking exams myself, independently",

"You learn how to learn and understand, you learn that it is worthwhile to strive for certain things, as learning and knowledge gives you something that others do not have".

What should lecturers learn in staff development courses?

108 students answered this question. The analysis of those answers could make participants aware of what students saw as the main undesirable traits – but amendable – in their teachers. It also shows what conceptions and expectations students had of "a good teacher" and "good teaching".

Here also, many answers stressed both the need to improve teaching methods and techniques and the interpersonal relationship.

As regards the first aspect – *teaching methods and techniques*, students stressed more often “the presentation techniques” than the activating role of the teacher. Some examples:

The lecturers should learn to be *better presenters* (51.9% of the answers) – master clear and interesting, logical, systematic explanations and rhetoric skills.

“They should learn to explain things better; some teachers and assistants can not explain so that we understand.”

“Systematic, colourful presentation, attractive slides.”

Similar to this is: they should learn *how to stress the main points*, point out what is really important (9.3% of the answers); also: master *basic teaching skills* (4.6% of the answers) – how to write on the blackboard, give precise directions, organise breaks.

They should also learn *how to link theory and practice* (11.1%) – including practical work, good examples, also from their own practice.

For 10.2% of the students, it is important that teachers learn *how to motivate*, animate students, and get their attention.

Only 12% of the students expected lecturers to learn *how to be more interactive during lectures*: how to activate students, to encourage them to think independently, promote discussions and cooperation. Some examples:

“How to make the subject interesting, not just by talking in a dull manner but by actively involving the students”,

“Lecturers should learn how to discuss, to lead the dialogue, to cooperate. Every teacher is saying that we should talk and ask questions; but very few know how to make us do it”.

Further 2.8% of the students mentioned that teachers should learn how to organise *group work, projects, more creative seminars* (not just reading) and practicals.

The next large group of answers pertains to the *improvement of interpersonal relationships* (31.5% answers): lecturers should learn how to relate to students, how to communicate, make contact.

A similar aspect is: *to develop a better understanding of students*, their needs, and their level of knowledge; show more empathy (17.6%).

“A lecturer should listen to students and explain once more if necessary.”

“They should not forget that they were once in our shoes so they could show more understanding.”

There follow numerous suggestions made by fewer than 5 students.

In the foreground of the descriptions of students’ “best study experiences” and of the expectations about where teachers should improve is the appreciation of clear presentation and of a good teacher – student relationship. Students’ expectations show that the traditional conception of the role of the teacher as provider of information and motivator still prevails. They expect that the everyday provision – presentation of information during lectures – should improve. But they ascribe much weight also to good interpersonal relations and communication, which can be regarded as a precondition for active study. They do appreciate active methods after they have experienced them, but we suppose that they do not experience this very often.

Students are still confronted mainly with lectures and it is understandable that they wish and expect these to be professional and well “performed”. They regard themselves mainly as receivers of information and they feel they “have the right” to a good, clear presentation. Can we say that students are conservative? Yes, but only to the extent that most of the time they are getting one-sided experiences of teaching i.e. transmission. But: they can become “allies” when good innovations are being tried out. When they are exposed to challenges of active learning they usually react remarkably well as can be seen from their answers. We found out in another study that a favourable reaction of students is being regarded by university teachers as the main incentive when trying something new (Marentič Požarnik, Levpušček 2002).

4. Conclusions

What did the participants learn from students’ perceptions of good and bad study experiences? From the data in the intensive part of the study, it is difficult to generalise. There were no dramatic insights. Some participants realised that students could be challenged by interesting problems and active methods. Most deepened their understanding of the importance of a good interpersonal relationship and decent, clear presentation. Many – including ourselves, the trainers – felt unpleasantly surprised by the examples of incompetent teaching where basic principles of interpersonal communication were ignored.

As trainers, we again saw how difficult it is to bring participants to independently search for solutions to their teaching problems, for example the problem of student motivation, and not to expect “recipes”. Their conceptions are changing in small steps (Marentič Požarnik, 1998). Also, the question of teacher motivation, not only of student motivation, is an important one. What is it that motivates university teachers to improve their teaching skills, to take more time for individual students or even to risk innovations in teaching?

We plan to present the results of the extensive study (analysis of student opinions) to a broader public of university lecturers for reflection and discussion. Regarding the workshops, we plan to make them more proactive; we are going to encourage the participants to introduce some interactive elements or activating methods into their teaching, supported by peer tutoring (Handal et al., 1996) and to be especially attentive to the reactions of their students.

LITERATURE

1. Biggs, J. (1999) *Teaching for Quality Learning at University, What Student Does*. Buckingham: SRHE&Open University Press.
2. Handal, G., Hofgaard, K., Lauvas, P. (1996) Peer tutoring among university teachers: thinking together to improve understanding and practice. University of Oslo, Institute for Educational Research. Working paper.
3. Institutional Audit of the University in Ljubljana, CRE Auditors report. Geneve, April 1996.
4. Marentič Požarnik, B. (1995) Staff Development in Slovenian Higher Education. *Zeitschrift fuer Hochschuldidaktik*, 19, pp. 62-71.
5. Marentič Požarnik, B. (1998) From Green to Red Tomatoes or Is there a Shortcut by which to Change the Conceptions of Teaching and Learning of College Teachers? *Higher Education in Europe*, 23, N. 3, pp. 331-338.
6. Marentič Požarnik, B., Puklek Levpušček, M. (2002) Perceptions of quality and changes in teaching and learning by participants of university staff development courses. *Psihološka obzorja*, 11, N. 2, 71-79.
7. Marentič Požarnik, B., Šteh, B. (2002) Staff development workshops as a means to increase university teachers' awareness of students' experience of teaching/learning context. Paper presented at ICEL Conference, Ljubljana, July 2002 (in print).
8. Prosser, M., Trigwell, K. (1999) *Understanding Learning and Teaching, The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE&Open University Press.
9. Trigwell, K., Prosser, M. (1996). Changing Approaches to Teaching: a Relational Perspective. *Studies in Higher Education*, 21, N. 3, pp. 274-284.

Barica Marentič Požarnik (1940), Ph.D. in Psych., Ph.D. in Educ., univ. prof. of Educational Psychology at the Faculty of Philosophy at the University of Ljubljana.

Address: Vidmarjeva 9, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 241 10 36

E-mail: barica.marentic@guest.arnes.si

Barbara Šteh (1965), Ph.D., univ. lecturer of Educational Psychology.

Address: Tržaška 49, 1000 Ljubljana, SLO

E-mail: Barbara.Steh@guest.arnes.si

Dr. Ivan Ferbežer

Izobraževanje mlajših nadarjenih otrok v Reggio Emilia

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 373.32-056.4

DESKRIPTORI: izobraževanje, mlajši nadarjeni otrok, razvoj sposobnosti

POVZETEK – Avtor v prispevku proučuje edukacijo mlajših nadarjenih otrok in kurikularni model v konkretnem družbenem okolju. Mlajši nadarjeni otroci (od rojstva do osmih let) so izobraževalno med najmanj pedagoško oskrbljenimi populacijskimi kljub temu, da ima zgodnja pedagoška intervence pomembne, če ne celo usodne, učinke na njihov nadaljnji razvoj. Predstavi tudi kurikularne modele, ki se uporabljajo v izobraževanju nadarjenih otrok in opredeli vlogo staršev in učiteljev v tem procesu. V drugem delu prispevka avtor poroča o modelu izobraževanja mlajših nadarjenih otrok v Italiji.

Conference paper

UDC 373.32-056.4

DESCRIPTORS: education, young gifted child, development of abilities

ABSTRACT – The article examines the education of gifted young children and the curriculum model in a concrete social setting. Gifted young children (from birth to eight years of age) are a generation of children least provided for in the educational sense in spite of the fact that for them early teaching intervention exercises a fatal impact on their further development. The author presents curriculum models used in the education of gifted children and defines the parental and teachers' role in the process. The second part of the article reports about the education model of gifted young children in Italy.

1. Uvod

Področje izobraževanja nadarjenih otrok je dolgo časa zapostavljalo mlajše nadarjene otroke pred osmimi leti starosti. Na drugi strani pa so se vedno bolj uveljavljala pomembna tri prepričanja:

- Zgodnja izobraževalna intervencia lahko pomembno poveča razlike v razvoju mlajših otrok (Clark, 1965; Whitmore, 1986).
- Okolje ima veliko vlogo v pojavljanju in spoznavanju nadarjenosti v mlajših letih, (Erlich, 1978; Karnes, 1983; Roedell, 1985).
- Mlajši je otrok in bolj pospešen je razvoj njegovih sposobnosti, večja je razlika med kognicijo in vedenjem (Silverman, 1986).

V regiji Emilia, v Italiji, so preučili in izoblikovali posebne edukacijske programe, namenjene za identificiranje in izobraževalno oskrbo mlajših nadarjenih otrok (Borland, Wright, 1994; Shaklee, 1992). Vendarle so Italijani kot narod v državnem pogledu sistematično izključevali mlajše nadarjene otroke iz programov

izobraževanja nadarjenih zaradi dilem, kot so neučinkovita ali nezanesljiva ocenjevalno merska sredstva pri identifikaciji (Shaklee, 1992), načelna omahovanja glede zgodnje identifikacije, zadrege glede razpoložljivosti programov (Gallagher, 1992; Kitano, 1986) in različnih "filozofskih" pogledov pedagogov zgodnjega otroštva in pedagogov nadarjenih otrok (Barbour, 1992).

Zadnji omenjen problem je morda najbolj izstopajoč, če se kritično oziramo na kurikularne probleme za mlajše nadarjene otroke. Avtor Barbour (1992) je sistematično preučeval stične točke med seboj povezanih področij zgodnjega izobraževanja in izobraževanja nadarjenih z namenom, da bi spodbudil sodelovanje med disciplinami, kar bi lahko imelo za posledico rojstvo vzornih programov zgodnjega izobraževanja nadarjenih otrok. Obe disciplini spoštujeta ponavljajoče zanke formativnega, kontekstualnega, avtentičnega ocenjevanja, ki informira kurikulum in pouk. Kot posledica tega se obe disciplini usmerjata na realni, relevantni in integriran razvoj kurikuluma. Druge točke medsebojnega povezovanja imajo opravka s koristjo zgodnje pedagoške intervence in vključevanje staršev in ocenjevalno identifikacijo. Poudarjeno razkrivanje skupnih področij bo imelo za posledico, da bodo kritični problemi kurikuluma za vsako disciplino zagotavljal plodno osnovo za razvoj kurikuluma za mlajše nadarjene otroke. V tem smislu je želena kritika kurikularnih problemov v zgodnjem izobraževanju in izobraževanju nadarjenih. Najprej bomo kritični do vsake posebej, nato pa se bomo kritično ozrli na njuno prekrivanje.

2. Izobraževanje nadarjenih otrok

V zadnjih letih so si italijanski predšolski pedagogi zgradili poti za oblikovanje standardov, priporočenih učnih praks, kurikuluma in strategij poučevanja za pospeševanje razvoja mlajših otrok (Bredekamp, Coople, 1997; Bredekamp, Rosegrant, 1992, 1995). Kot odgovor na sindrom prenaglo razvijajočega se otroka (*hurried child*), manifestiranega v stalnih pritiskih na spretnosti in vsebine v najzgodnejših letih, so predšolski pedagogi izoblikovali (Bredekamp, 1987) in preoblikovali (Bredekamp, Coople, 1997) stališča do razvojno primernih praks (Ferbežer, 2003). Ti dokumenti so zagotovili neko operacijsko definicijo, po kateri so lahko vzgojitelji predšolskih otrok primerjali svoje prakse v smeri prizadevanj za "najboljšo prakso". Neločljivo povezan z operacijsko definicijo je osnovni vodič za strategije poučevanja vzajemno sodelovanje z družinami in ocenjevalnimi postopki. Kar je ostalo nerazjasnjeno, so vsebine kurikuluma.

Kurikulum je bil v splošnem opisan kot tisto področje, ki ga družba visoko ceni in določa, "da bi bilo koristno spoznati". Kurikulum je namenjen temu, da uvede učence v proces, kjer se okoristijo predhodnega znanja, medtem ko se angažirajo v aktivnosti in izkušnje, ki spodbujajo novo učenje. V izobraževanju mlajših nadarjenih otrok prvenstveno izhajamo iz teoretičnih pogledov o učenju in poučevanju

avtorjev Dewey, Piaget, Vigotski in Kohlberg. Konstruktivistični pristop predpostavlja, "da se otrok uči z interakcijo s svojim okoljem, kot aktivni subjekt, ki izgraje ali konstruirja osebno razumevanje svojih izkušenj" (Shaklee, Barbour, Ambrose, Hansford, 1997, str. 11). Na učenje se gleda kot na interaktivni in nepreklenjen proces. Učitelj, učenec in okolje sodelujejo pri oblikovanju pomena. Kadar učitelj razvija kurikulum, strategije poučevanja in ocenjevalne postopke funkcionalira z vidika razumevanja otrokove perspektive. Učitelji polagoma opuščajo naloge celovitega pokritja kurikuluma preko frontalnega poučevanja in nudijo veliko možnosti za raziskovanje in diskusijo v različnih smereh (Shaklee, 1997).

Kurikularni vodič ameriške Nacionalne asociacije za izobraževanje mlajših otrok (The national Association for the education of young children) vsebuje zgolj principe za kurikularni razvoj, ne da bi operativno določal kaj poučevati (Bredekamp, 1987). Proses uporabe tega vodiča pelje v transformacijski kurikulum (Bredekamp, Rosegrant, 1992, 1995), kar je korak preko integriranega kurikuluma. To je nek poskus prečnega povezovanja vsebinskih področij, izbira razumljivih pojmov v smer naraščanja globine znanja. Ta pristop omogoča združevanje vsebin za povezovanje pojmov med različnimi vsebinskimi področji. Transformacijski kurikulum povečuje pomen vsebin z vključevanjem zahtev otrokovih interesov. Vsebine za transformacijski kurikulum so pogosto projektni pristop (Katz, Chard 1989). Projektni pristop omogoča študij v globino določenih pojmov ali področij. Ne glede na uporabljenne metode je sporočilo Naeyc, da je ta kurikulum dinamičen proces prej kot pa zaprt paket. Dinamični elementi so individualne potrebe, kulture in otrokovki interesi znotraj nekega učnega okolja.

Nedavno so pedagogi regije Emilia, majhnega mesta v severni Italiji, pričeli s sistematičnim delom na področju izobraževanja v zgodnjem otroštvu. Kot primer najboljše prakse je predstavljal omenjeni pedagoški pristop potencial za poglobljeno povezavo z razvojem kurikuluma za mlajše nadarjene otroke. Loris Malaguzzi, razvijalka tega pristopa, ki je nadaljevala na osnovah velikih pedagoških teoretikov novejšega časa, posebno tistih, ki so razvijali socialni konstruktivizem, je izoblikovala vizijo izobraževanja mlajših otrok. Celostno sporočilo socialnega konstruktivizma je proces održanja, ponovnega soočanja in požlahtnitve posameznikovega znanja v individualnem in socialnem smislu. Z drugimi besedami, otroci so sestvarjalci, sodelujoči graditelji svojega lastnega znanja, ki zahtevajo več kot ponovljeno, osamljeno in pusto kognitivno procesiranje (Hendrick, 1997). Sledil bo podrobnejši opis te perspektive.

Izobraževanje nadarjenih otrok se še naprej bojuje z definicijami in pojmovnimi opredelitvami "dobrega" kurikuluma za nadarjene otroke. Van Tassel Baska je zapisala, da ima to področje pomanjkanje vsestransko izčrpnega (komprehenzivnega) in kohezivnega ogrodja, ki bi bilo občutljivo na to, kar vsebuje dobro načrtovan kurikulum, spoštovanje študijskih disciplin in zadostno diferenciacijo za nadarjene učence.

Zgodovinsko je bil kurikulum za nadarjene otroke pazljivo pregledan skozi tri vidike:

- Tylorski vidik, ki se usmerja na definiranje ciljev in rezultatov izobraževanja, ki je pogosto kritiziran zaradi pomanjkanja bistva področij disciplin.
- Vidik "sistemskega mišljenja", ki je pogosto kritiziran zaradi pomanjkanja razvijanja sistematičnih spretnosti.
- Diagnostično zaznavni vidik, ki poudarja individualizirane cilje in naloge in je pogosto kritiziran zaradi pomanjkanja natančnosti in pravočasnega ocenjevanja kakor tudi bistvenih povezav oskrbe nadarjenih učencev.

Pogosto smo spregledali poglede na večje kurikularne probleme ob poskusih oblikovati za nadarjene ustrezni kurikulum. Gre za odprte probleme, kot so:

- Kaj je pomembno za poučevanje?
- Kako bom organiziral vsebine, spretnosti in produkte, da bodo imeli smisel?
- Kaj je bolj izkušenjsko prežeta vsebina? (Callahan, 1996; Passow, 1982).

Prav tako se ni uspelo razlikovati med oblikovanjem diferenciranega kurikuluma in oblikovati razred, ki bi izgledal nekoliko nestandardno. Končno, novejše raziskave kurikuluma ponujenega nadarjenim učencem so odkrile (Margolin, 1996), da je manj kot 11 odstotkov kurikuluma posvečenega akademskim disciplinam. Dalje, kurikulum, ki je ponujen nadarjenim otrokom, je pomanjkljiv zaradi pomanjkanja poglobitve vsebin in interdisciplinarne povezave z drugimi disciplinami.

Med tem ko so potekala prizadevanja snovanja kurikuluma za nadarjene učence, se je področje kurikularnih vsebin premaknilo preko pristopa enoznansvenih utemeljitev oblikovanja kurikuluma Tylerjevega tipa v metodologijo hermenavtike (splošni nauk o slehernem razumevanju) oblikovanja kurikuluma (Brubaker, 1994). Hermenavtika poudarja učenca kot kreatorja, ne samo potrošnika kurikuluma, sorodno prej omenjeni različici konstruktivizma v zgodnjem otroštvu. Drugi kurikularni teoretički (Schon, 1983; Zeichner, Liston, 1987) so se usmerjali na konцепциjo kurikuluma kot refleksivne aktivnosti (prakse) s potencialom za demokratično udeležbo in socialno aktivnost. Vzgojitelji, ki so vključeni v praktični pristop kurikularnega razvoja, poudarjajo idejo, kaj je in kaj bi lahko bilo izbrano kot vsebina, kako naj bi bila vsebina organizirana in kako naj bi bila evalvirana (Henderson, 1992; Walker, 1971).

Pred desetletji sta Kitano in Kirby (1986) podala kritiko kurikuluma za izobraževanje nadarjenih s citiranjem številnih razlogov, zakaj nekateri bistveni problemi kurikuluma niso bili nagovorjeni. Razlogi se razvrščajo od pomanjkanja skupne terminologije in definicij do prevladujoče narave definiranja komprehenzivnega kurikuluma za nadarjene učence na razrednih ravneh. Morda je najbolj splošno znana njihova definicija, ki pravi: "Kurikulum je komprehenzivni izobraževalni načrt, namenjen čim večji interakciji pouka in učenja v urešničevanju in

spreminjanju potencialnega vedenja". Avtorja prav tako svarita, da mora kurikulum temeljiti na kulturi, znotraj katere poteka vsebinsko učenje.

Pred nedavnim sta dva vodilna raziskovalca na področju izobraževanja nadarjenih predstavila alternativne poglede kurikularnega razvoja. Avtorica Van Tassel Baska (1997) pravi, da bi moral kurikulum za nadarjene in talentirane učence označevati pet temeljnih značilnosti:

- optimalne ravni učenja,
- prilagoditve kurikuluma morajo biti zasnovane na učenčevih značilnostih oziroma psiholoških lastnosti,
- kurikulum mora biti usmerjen k vsem razvojnima ravnem,
- kurikulum mora načrtovati kombinacijo principov akceleracije in obogativitve,
- evalvacija kurikuluma mora imeti namen, da dokumentira maksimalni potencialni učinek.

Poleg tega avtorica Van Tassel Baska poudarja, da dobro načrtovanje kurikuluma priznava nacionalne in državne standarde, ki jih postavljajo učne asociacije različnih znanstvenih disciplin, kot na primer nacionalni standardi za matematiko (National Council of Teachers of Mathematics). Avtorica predлага nek model integriranega kurikuluma, ki je povezan s pospeševanjem vsebinskih znanj učnih predmetov; višjih ravneh mišljenja in procesiranja spoznavnih spretnosti ter usmerjenost na glavne teme, probleme in ideje, ki so aplikacija realnega sveta. Medtem ko Van Tassel Baska odkrito govorja, da je to zares načrtovan kurikulum, ki je ustrezni nadarjenim učencem, pa nekateri drugi še vedno postavljajo dvomljiva vprašanja.

Tako avtorica Tomlinson (1996) postavlja osrednje vprašanje, ali je to dejansko kurikulum in pouk, ki je edini ustrezni za nadarjene učence. Pravi, če je odgovor "da", ga moramo razčleniti in uporabiti kot standard, po katerem bomo evalvirali izobraževalne programe za nadarjene. In če je odgovor "ne", naj bi "zložili naše šotorje in šli domov". Avtorica Tomlinson predлага vodič, ki se bodo usmerili na učitelje in učence, da presodijo:

- aktivno učno okolje (učenci kot akterji, ne samo prejemniki),
- proces neprekinjenega ocenjevanja,
- fleksibilno razvrščeni učenci,
- jasno artikulirana pričakovanja in
- svetovanje za uspešno učenje.

Nadalje avtorica Tomlinson zapiše "nadarijeni učenci so heterogena skupina in nobena enostranska formula ne bo zadovoljila celoten obseg potreb". Podobno kot enostranska formula ne more popolno zadovoljiti drugih kategorij učencev. Četudi avtorica Tomlinson ni predlagala nekega konkretnega kurikuluma za nadarjene, so trije elementi njenih predlogov primerni za diskusijo o kurikulumu za talente: temeljnega do spremenljivega, konkretnega do abstraktnega, od preprostega do

sestavljenega. V vsakem primeru bi morale odločitve o kurikularnem načrtovanju biti zasnovane na sistematičnem ocenjevanju učenčevega razvoja. Na primer, če gre za nov pojem, bi moral učitelj nadarjenih učencev uporabiti osnovne izkušnje in aktivnosti, da bi aktiviral učenca. Kadar učenec že razume pojmom je pripravljen prenesti informacijo v nove okoliščine, bo takoj prilagodil ali preoblikoval razumevanje. Po avtoričinem mnenju je načrtovan kurikulum fluiden in fleksibilen, namenjen učenčevim potrebam, in omogoča evalvacijo in ocenjevanje med procesom načrtovanja. Tomlinsonovo delo je pisano na kožo mnogim učiteljem in vzgojiteljem predšolskih otrok, ki poudarjajo fluidno naravo otrokovega razvoja in notranjo motivacijo za učenje, ki je prisotno pri vseh zdravih mlajših otrocih.

Zgodnje delo avtorja Kitano (1986) in drugih z mlajšimi nadarjenimi otroci je razkrilo obsežna vprašanja in probleme, ki vplivajo na razvoj kurikuluma. Med temi problemi so vprašanja veljavnosti neprekinjene akceleracije mlajših otrok, ki se pogosto hitreje razvijajo. Glede na to ker nadarjeni otroci lahko pridobivajo znanje in spretnosti že v mlajših letih, ali naj bo zgodnje pridobivanje znanja poglavitni programski cilj. S kakšnim namenom naj bodo pospešeno razvijajoči se dosežki poudarjeni pri mlajši otrocih? Kitanove raziskave govorijo o tem, da je pri mlajših nadarjenih otrocih večja potreba za razvojem "prosocialne motivacije in manjša potreba za učne pritiske". Nadalje preučevanja avtorja Roedella (1986) nakazujejo, da jih neenak (neharmoničen) razvoj napravi ranljive za socialno izolacijo. Zato bi morali tako razvijati kurikulum za nadarjene otroke, da pospešuje razvoj socialnih kompetenc. Končno je Silvermanova (1996) v svojem delu z mlajšimi nadarjenimi otroci zapisala: "asinhronost, ki je očitna zaradi pospešeno razvijajočih se kognitivnih sposobnosti, oblikuje notranjo zavest, da je otrok kvalitativno drugačen od vrstnikov oziroma norme". Omenjena asinhroničnost narašča z višjimi intelektualnimi kapacetetami. Bistveno je, večje je razhajanje, bolj verjetno je, da bo mlajši nadarjen otrok v mentalnohigieniški nevarnosti.

Annemarie Roeper (1997) je v svojih spominih na delo z nadarjenimi otroci zapisala, da je celo najmlajši od njenih otrok v njeni šoli (*The Roeper School*) "imel zelo določne želje in sposobnosti na mnogih različnih področjih". Dalje je zapisala,... "Otroci so pogosto izgubili to spoznavno radovednost zato, ker smo jim naložili na pleča naš kurikulum, ki je skonstruiran v skladu z našim pojmovanjem njihovega učenja in ne kakor se oni v resnici učijo". Model SAI (samouresničevanje in samostojnost), ki ga je razvijala šola Roeper School je bil zasnovan tako, da so prisluhnili otroku pri razvijanju kurikuluma in ga povezali z njegovo željo napraviti življenje razumljivo. Avtorica je dalje komentirala: "...mi ne bomo nikoli uspešno izobraževali nadarjene otroke, če bomo neprekinjeno gradili pojme in poučevali modele, zasnovane na družbenih pričakovanjih ali pričakovanjih nas odraslih, in potem zahtevali, da se nadarjeni otroci prilagodijo tem opisom. Resnični uspeh v poučevanju nadarjenih otrok je lahko dosežen samo, ko je otrokova spoznavna strast, njegova duša in razum osnova, na kateri gradimo most družbenih in naših pričakovanj."

Drugi vodilni eksperti na področju nadarjenosti, kot so Passow, Renzulli, Treffinger, se bodo strinjali, da so interesi in sposobnosti nadarjenih otrok najpomembnejši pri razvijanju kurikuluma. Passow (1987, str. 16) je dodal, da to dvoje odloča o tem "katere vrste kurikularnih izkušenj bomo razvijali, da bomo razvijali zavestnost, zanimanja, osebno odgovornost pri naših nadarjenih otrocih, da ne bodo prezrli groženj človeškega preživetja".

V preučevanju razvoja kurikuluma pri obeh, v zgodnjem otroštvu in v izobraževanju nadarjenih, so bile odkrite nekatere skupne točke in nekatere razlike. Medtem ko oboji vlagajo v individualno otrokovo naravo, se pedagogi zgodnjega otroštva usmerjajo v neprekiniteno odkrivanje tega, kar otrok ve, in oblikujejo kurikulum okoli tega znanja. Na drugi strani pa pedagogi nadarjenih učencev oblikujejo domneve o tem, kako se otrok uči (s hitrejšimi koraki, potreba za večjo kompleksnostjo), in načrtujejo zasnovno kurikulum na teh domnevah. Videti je, da so se pedagogi zgodnjega otroštva bolj prilagodili na bolj konstruktivističen ali socialnokonstruktivističen kurikulum, kjer je podeljeno prizadevanje in znanje med učenci, učitelji in starši. Kakor koli že, z ugledno izjemo Roeperjevega prispevka v izobraževanju nadarjenih otrok najdemo malo dokazov o gibanju preko Tylerjevih (1950) vprašanj:

- Kakšni izobraževalni cilji so bili pedagoško oskrbljeni?
- Kakšne izobraževalne izkušnje so služile tem ciljem?
- Kako so lahko te izkušnje organizirane?
- Kako naj ugotovimo, če so bili ti cilji doseženi?
- Poudarki na viziji odraslih, kaj morajo nadarjeni otroci vedeti in delati.

Četudi strokovne ideje Van Tassel Baska in Tomlinsonove nakazujejo bolj fluiden in dinamičen pristop k razvoju kurikuluma in so tesneje povezane s transformacijskim kurikulumom Naeyc (Bredekamp, Rosegrant, 1992), niti eden niti drugi ne pričneta z osnovnimi potrebami, interesni in sposobnostmi individualnega otroka kot začetno točko razvoja kurikuluma. V iskanju modela kurikuluma, ki se usmerja na otroka, nam postaja zanimiv pristop izobraževanja mlajših otrok v regiji Emilia v Italiji.

3. Izobraževanje nadarjenih otrok v Reggio Emilia

Z vidika kurikularne teorije so se nekateri premaknili preko prej opisane konstruktivistične perspektive v socialno izgradnjo kurikuluma. Pedagogi mlajših otrok v regiji Emilia so primer takega pristopa. Iz te perspektive se kurikulum pojavi v procesu vsake aktivnosti ali projekta in je fleksibilno prilagojen skozi neprekinjeni dialog med učitelji in učenci (Gandini, 1997, str. 22). Medtem ko ne obstaja predpisani kurikulum, imajo učitelji jasne predstave, kje je otrokovo razumevanje, in skrbno načrtujejo, kako bodo premagali začete poti. Središčna točka je sistema-

tično dokumentirati proces preučevanja in predpostavljanja z namenom, da bi oblikovali izzivalno učno okolje. Avtor Rinaldi (1993) je opisal ta pojavljajoč kurikulum: "... projekt, ki ga gledamo kot vrsto avanture in raziskovanja, lahko začne skozi sugestije odraslih ali iz nekega dogodka, kakor je sneženje, ali nečesa podobnega, nepričakovanega. Vsak projekt je zasnovan na pozornosti pedagogov na to, kaj so otroci rekli in napravili, in tudi, kaj niso rekli in niso napravili. Odrasli morajo omogočiti dovolj časa za razvijanje mišljenja in aktivnosti."

"Stotine jezikov otrok" (Edwards, Gandini, Forman, 1994) je začetna točka razumevanja izobraževalnega pristopa mlajših otrok v regiji Emilia. V skladu z njeno ustanoviteljico Loris Malaguzzi (1993) izhajajo teoretične osnove tega pristopa avtorjev Piageta, Vigotskyega, Deweya, Agazzija in kasneje Kagana, Gardnerja in Hawkinsa ter drugih. Vzgojitelji predšolskih otrok so interpretirali te teoretične ideje skozi lastno optiko in jih tudi delno modificirali v svoji praksi. Osnovni principi tega pristopa vsebujejo:

- Osredotočenje na skrbno pripravo okolja z namenom, da bi ustrezalo potrebam učencev.
- Prepoznati, podobno kot Roeper, pomen medsebojnih odnosov, ki so izoblikovani med starši, učitelji in otroci.
- Zasnovati aktivni proces izobraževanja, "ki v večjem delu temelji na otrokovi lastni aktivnosti".
- Uspodbujanje in preusposabljanje učiteljev.
- V teh odnosih prevladujejo pravice otrok.
- Koncept pojavljajočega se in "izpogajanega" kurikuluma.

Pristop regije Emilia ni recept ali formalizirana struktura, ki bi lahko bila vključena v običajno standardizirano idejo in prakso. Pravzaprav je to "filozofija", kdo so (nadarnjeni) otroci in kako se učijo. Morda je najbolj uporabno in poglobljeno sporočilo regije Emilia specifičen pristop, ki ima večinoma opravka s konstituenti pedagoškega procesa, otroci, starši in učitelji.

Osrednje v razumevanju "filozofije koncepta" regije je sporočilo otroka. Lilian Katz (1993, str. 31). Neka učiteljica mlajših otrok je zapisala, da ameriški pedagogi resno "učno snovno precenjujejo otroka in ga podcenjujejo intelektualno. Pogosto vzgojitelji in učitelji spregledajo trenutke, ko bi s svojo pozornostjo lahko poslali otroku sporočilo, da so njegove ideje pomembne". Šole v regiji Emilia imajo v ospredju poglobljeno predstavo o otroku.

Avtor Gandini (1997, str. 22) ugotavlja: "Vsi otroci imajo inherentno v sebi pripravljenost, radovednost in interes za dejaven odnos v socialni interakciji, v navezovanju odnosov, v izgrajevanju svojega učenja in soočati se z vsem, kar jim prinaša okolje. Učitelji se globoko zavedajo otrokovih potencialov in izgrajujejo vse svoje oblikovalno delo in okolje na otrokovi izkušnji prilagojenega odzivanja."

Otrokova predstava, ki je izražena pri pedagogih regije Emilia, je vsebovana v intenzivnem, potencialno radovednem in samomotiviranem učenju. Večini ame-

riških ter svetovnih strokovnjakov in predšolskih pedagogov nadarjenih in drugih otrok najbrž ne bo problematizirala omenjene otrokove predstave.

Otrok oblikovalno funkcioniра v povezavi z drugimi (družina, vrstniki, učitelji) in znotraj širše lokalne skupnosti. V tem smislu ima otrok pravico do temeljnega spoštovanja svoje osebnosti in do kvalitetnega izobraževanja. Podobno imajo starši pravico biti prepoznani in dejansko upoštevani kot dragoceni in nujni partnerji v izobraževanju njihovih otrok. In tudi učitelji imajo pravico biti partner v procesu oblikovanja in uporabe svojega znanja, psiholoških opažanj in vodenja otrokove spoznavne radovednosti ter raziskovanja okolja. Avtor New (1979, str. 231) opiše omenjeno učno strategijo z naslednjim citatom:

"Kumulativni učinki tega, kar otroci, učitelji, starši in člani lokalne skupnosti izkusijo v regiji Emilia, potrjuje bogastvo kompleksnosti življenja otrok, služi kot simpatično potrjevanje pravic staršev in njihovega vključevanja v zgodnje izobraževanje ter osvetljuje širšo odgovornost lokalnega okolja za zgodnje izobraževanje otrok. Te predstave so več kot samo osebno zasnovane impresije, to so tudi politične dimenzijske probleme. V tem je izrazni pomen socialno konstruirane perspektive, ki je drugačen in ki se razlikuje, na primer, od ameriške prakse".

Morda je najbolj simpatično prepričanje italijanskih predšolskih pedagogov združeno v konceptu "sto jezikov" otrok (Gandini 1997). Prispodoba govori o mnogoterih poteh, po katerih lahko otroci predstavljajo svoje ideje. Jezik je lahko besedni, grafični, kinestetični, tridimenzionalni ali pa vsebuje tudi druge oblike izražanja. Ponujeni pa so tudi drugačni mediji, orodja in izzivi z namenom, da bi spodbudili otroka za drugačno spoznavanje. To je samo simbolična predstavitev idej in misli, ki so v jedru idej koncepta mnogo jezikov.

3.1. Učiteljeva vloga

Učiteljeva vloga v tem procesu je, da opazuje, da dokumentirano spremišča, da študira, da preučuje in izziva različne načine otrokovega spoznavanja. Učitelj se opira na pogovore, fotografije in izdelke, ki jih podrobneje študira in jih uporablja z namenom, da spodbudi otroka, da preučuje svoje ideje in hipoteze. Vsebina je pogosto definirana z otrokovimi interesmi in z učiteljevimi izkušnjami, ki pomagajo otroku sodelovati pri izgrajevanju svojega znanja.

"Učitelj vodi učenje skupine otrok z raziskovanjem posameznikovih idej, uporabljenih v skupinskih aktivnostih." (Edward, 1993, str. 154)

Bistveni poudarek dela v regiji Emilio je v sodelovanju. Učitelji pri svojem delu sodelujejo z drugimi, s starši in otroki z namenom, da načrtujejo učne korake. Ideje vzcvetijo in se razvijejo v plodni diskusiji, dialogih, miselnih samogovorovih. Vse je natančno in skrbno organizirano in prediskutirano (Gandini, 1997, str. 20). Ničesar ni prepuščeno slučaju, ključna je fleksibilna priprava. Učitelj služi kot partner,

vzgojitelj in vodič pri izzivanju priložnosti za raziskovalno odkrivanje (Edwards, 1993, str. 154).

3.2. Vloga okolja

V strateškem pristopu regije Emilia je prav tako najpomembnejša vloga okolja pri oblikovanju otrok. Okolje je "kraj, kjer morajo odrasli razmišljati o kvaliteti in učni moči prostora" (Gandini, 1997, str. 17). Prostor mora biti učno vabljiv za otroke, učitelje in starše tako v kognitivnem in estetskem pogledu. Prostor bi moral biti lep in podpirati interaktivno učenje. Prav tako bi prostor moral biti oseben in odražati življenje njegovih prebivalcev. Ti principi predstavljajo bistvene kvalitete šole, kjer je otrokovo učenje izraženo skozi skulpture, risarskimi izdelki na panojih, v gibanju in drugih "jezikih".

Čas je neka dodatna okoljska komponenta. Učitelji nudijo otrokom veliko časa za raziskovanje svojih idej, za preizkušanje svojih hipotez in celo razširijo raziskovanja v dneve, tedne in mesece, če je potrebno. V tem novem učnostrateškem pristopu regije Emilia so pogosto učitelji presenečeni nad tem, kako dolgo so otroci sposobni slediti učenju na projektih in skozi mnoge spirale učenja.

3.3. Vloga staršev

Razumljivo je, da je vloga staršev v teh programih biti enakovredni partnerji v izobraževanju njihovih otrok. Starši so se sposobni vključevati v diskusije o kurikulumu, v vsakodnevne izmenjave mnenj z učitelji in vzgojitelji, v posebne dogodke ter slavlja (Gandini, 1997). Življenje doma in v šoli se kombinira z namenom, da bi zagotovili močno povezano z otrokovim učenjem.

Učno strateški pristop regije Emilia predstavlja vseobsegajoče prepričanje, ki prezema vse znotraj šolske aktivnosti. Zaradi tega je težko ločiti posamezne elemente za namene diskusije. Kakor koli že, je najbolj zanimiva njegova filozofija pojavljajočega se kurikuluma. Kadar se vprašamo, ali ima koncept regije Emilia načrt, Malaguzzi (1993, str. 85) odgovarja:

"Ne, naše šole in vrtci nimajo in ne bodo imeli vnaprej načrtovan kurikulum z enotami in podenotami, kakor bi morda želeli behavioristi. Le-ti bi silili naše šole v poučevanje brez učenja."

Avtor Gandini (1997, str. 85), sodelavec v tem projektu, pravi: "Otroci so tisti, ki oblikujejo svoje šolsko okolje bolj, kakor bi le-to oblikovalo njega."

Tudi obravnavani pojavljajoči kurikulum ni brez priprave. V primeru učnostrateškega pristopa regije Emilia učitelji načrtujejo vrste povezanih projektov, nekatere kratkoročno in druge dolgoročno, ki služijo kot zidarski odri za otrokov razvoj. Za razliko od drugih šol in konceptov, ki uporabljajo podobne tematske

pristope, je težišče na otrocih, da sami določajo sekvence dogodkov in dolžino časa ter interes dela na posameznem projektu. "Učitelji sledijo učencem, ne načrtom." (Malaguzzi, 1993, str. 85) Ogleđovanje terena za gradnjo je bistvena aktivnost učiteljev šol v regiji Emilia. Medtem ko mi govorimo o ocenjevanju učenčevega znanja in učenja, se učitelji v regiji Emilia aktivno angažirajo pri zbiranju podatkov, pri razumevanju in procesiranju tega, kar so zbrali, in razvijajo nove možnosti za učenje njihovih učencev. To je dinamičen in fleksibilen pristop pri razvijanju kurikuluma. Vsekakor pa to ni improvizacija. Za razliko od ameriških šol je v ospredju bolj dokumentiranje kurikularnega načrtovanja kakor evalvacija rezultatov.

Učni projekti so pomembna komponenta dela šol v regiji Emilia. Učitelji skrbno načrtujejo učne aktivnosti, ki bodo vključevale otroke v ponujene individualne in sodelujoče prispevke. V mnogih primerih učitelji razvijajo hipoteze o tem, kako otroci misijo ob vsebinskih aktivnostih, in potem razvijajo svoje ideje vzdolž teh poti. V jedru teh načrtov je pričakovanje, da se bodo otroci soočili s konfliktom, z dialogom in možnostjo reševanja problema (Forman, 1993).

Na primer, učiteljica bo motivacijsko zaposnila svoje otroke na projektu o čebelah, ki bi trajal več mesecev. Skupina štiri- do petletnih otrok je opazila, da čebele prihajajo v razred in boleče nadlegujejo otroke oziroma da so nasploh nagajive. V pogovoru z učitelji so se otroci odločili, da izoblikujejo svojstvene pasti, da ulovijo čebele. Učitelji in vzgojitelji so se pogovarjali o napisanih idejah otrok, ki so jih izrazili razgovorno. S tem bi lahko razširili in poglobili preučevanje in razumevanje čebel ter samih sebe. Omenjene induktivno in ustvarjalno nastajajoče pasti za čebele so šele začetek spoznavanja čebel. V proces spoznavanja, raziskovanja in načrtovanja projekta se polagoma vključujejo tudi starši in strokovnjaki. Omenjeno raziskovanje se nadaljuje dalj časa z natančnim učiteljevim dokumentiranjem načrtovanja in kritičnih ocen. Kulminacija projekta je bila igra, ki traja več tednov. Igra temelji na zbirki spoznanj o čebelah, ki so se jih naučili v procesu raziskovanja, in zajema različne načine predstavljanja teh spoznanj. Otroci so ustvarjalno predstavili igro svojim staršem in prijateljem v šoli. Zbirka teh izkušenj predstavlja vrsto učenja, ki je mnogim učiteljem in tradicionalnim šolam nova in mnogim tudi spodbudna inovacija.

V luči podobe otroka se področje izobraževanja nadarjenih otrok že dolgo pojmuje spoznanje, da nadarjenost srečamo v vseh populacijah, v vseh starostnih skupinah in v vseh socialno ekonomskih slojih. V regiji Emilia gledajo na otroke kot na potencial, ki lahko veliko prispeva družbi z intelektualno in umetniško radovednostjo. Na nadarjene otroke gleda kot na visoko sposobna in kompetentna človeška bitja, ki potrebujejo svetovanje in podporo. Šole regije Emilia se usmerjajo na predstavo otroka kot energičnega in kreativnega, s prirojenimi sposobnostmi in potenciali. Pedagogi regije Emilia so prepričani, da kadar potenciali niso prepoznavni ali so razrabreni, da so otroci žrtev škode, ki je pogosto nepopravljiva. Otrokom s posebnimi potrebami je dana prednost v identifikaciji. Področje izobraževanja nadarjenih izpostavlja potrebo za zgodnjo pedagoško intervenco in

opozarja na škodo, če so otrokom te možnosti preprečene (Karnes, 1983; Kitano, 1986).

Medtem ko je splošno jasno, kako skupno predstavo o nadarjenem otroku prenesti na učenje, pa je praksa uresničevanja kurikulumov, učiteljev in staršev v šolah docela drugačna. Proses izobraževanja nadarjenih se nedvomno usmerja na potrjene individualne potrebe teh otrok. Kakor koli že, interpretacija in uporaba te zavesti pa je popolnoma drugačna kakor tista, ki jo poudarja učnostrateški pristop regije Emilia. Kurikulum za nadarjene in talentirane ni izpeljan iz teh individualnih potreb. Večina modelov kurikulumov za izobraževanje nadarjenih otrok priznava potrebo po identifikaciji učenčevih interesov in sposobnosti, toda v realnosti vse odločitve glede ogrodja kurikularnega načrtovanja slonijo samo na učitelju. Dalje se daje stranska vloga bistvenemu pomenu sistematičnega opazovanja in dokumentiranja učenčevega učenja kot sredstva, iz katerega izpeljujemo kurikulum ali ocenjujemo učenčev razvoj. Pedagogi regije Emilia dajejo tem procesom primarni pomen, saj omogočajo rojevanje kurikuluma.

Opisi učiteljev v regiji Emilia in učiteljev v programih izobraževanja nadarjenih označujejo kot strokovnjake z visoko motivacijo za poučevanje, visoko spoznavno radovednost in željo za znanjem. Učitelji v programih izobraževanja nadarjenih se žal večkrat znajdejo osamljeni v svoji vlogi in zavračani s strani strokovnih kolegov zaradi statusa specjalnih pedagogov za nadarjene. Na drugi strani pa učitelji v regiji Emilia radi sodelujejo pri načrtovanju, dokumentiranju in razvijanju nadarjenih otrok. Učitelji v programih za nadarjene in talentirane so oblikovalci kurikularnih vsebin. Učitelji v regiji Emilia poznačajo splošne parametre vsebin kot področja znanja (na primer grafika, pisni jezik, sporočila, oblike in mediji), toda kurikulum določajo otrokovi interesi. In končno je priprava učiteljev v vsaki od obeh okoliščin nekoliko drugačna. Učitelji v programih za nadarjene se pripravljajo predvsem na pedagoških programih univerzitetnega izobraževanja, učitelji v programih regije Emilia pa se za to delo predvsem pripravljajo v uvajальнem delu na šoli.

Vloga staršev v izobraževanju nadarjenih se je smatrala vedno za zelo pomembno, obstajala so celo prizadevanja, da bi starši imeli besedo pri oblikovanju kurikuluma. Odpira se vprašanje, kakšne možnosti dajejo šole staršem, da sodelujejo pri oblikovanju kurikuluma. Šole v regiji Emilia so našle mnogottere različne poti, da starši sodelujejo na vseh ravneh oblikovanja kurikuluma. Dokumentiranje je glavno sredstvo informiranja in vključevanja staršev v razvijanje kurikuluma. V ZDA obstajajo številne strategije sodelovanja staršev, ki jih najdemo v študijah sodelovanja staršev v izobraževanju nadarjenih otrok.

Končno, problemi časa in prostora šele omogočajo elemente za primerjavo. Izobraževanje nadarjenih poteka v širokem obsegu ponujenih modelov uslug. Nekateri izmed njih celo izključujejo skrbno načrtovanje okolja, kot ga najdemo v programih regije Emilia. Res je, da nekatere tako imenovane "magnetne šole" za nadarjene in talentirane učence omogočajo večje težišče na dejavnike okolja.

Večina obstoječih modelov pa izključuje takšno pozornost na dejavnike okolja, kar ga srečamo v regiji Emilia.

4. Sklep

Opisane pedagoške strategije omogočajo kritično primerjalno razmišljanje o najboljših učno-vzgojnih praksah za mlajše nadarjene otroke. Izobraževanje nadarjenih se usmerja na potrebe posebne populacije. V naši študiji smo preučili trende ali, kot pravi Passow (1987) "upanja" za kurikulumom za nadarjene otroke. Predlagane so nekatere "najboljše prakse" v zgodnjem izobraževanju mlajših otrok, ki lahko rodijo nove ideje o kurikulumu za nadarjene. Četudi to ni neposredni prispevek k oblikovanju kurikuluma za mlajše nadarjene otroke, smo prepričani, da so primerjave utemeljene. Ali obstajajo kakšne koli ideje, izpeljane iz strateškega pristopa regije Emilia in bi se lahko uporabile v izobraževanju mlajših nadarjenih otrok?

Mnogo tega, kar so se Malaguzzi in njegovi nasledniki naučili, izhaja iz narave italijanske kulture in političnega sistema. Ni bilo lahko prezreti globoko usidrana prepričanja, ki ga imajo o otroku, učenju, odnosu do interesov in sposobnosti otrok ter o strokovni vlogi učitelja v modelu regije Emilia. Pri tem ni mogoče spregledati modrih besed, ki jih je zapisala Annemarie Roeper (1997, str. 166): "...ko je otrok rojen, učenje, življenjsko okolje oblikuje sam zase, to je za otroka, od koder vso učenje in razvoj izvira. Ne samo, da so otroci sami svojo lastno originalno učno okolje, temveč oni sami razvijajo svoje lastne svojstvene metode učenja".

Filozofija izobraževanja regije Emilia lahko mnogo prispeva pri presoji, kakšen kurikulum izoblikovati za mlajše nadarjene otroke. Gre za osnovna vprašanja, kdo ima besedo pri oblikovanju kurikuluma in kako načrtovati okolje za pospeševanje otrokovega razvoja. Zaključimo z besedami najboljšega strokovnjaka s področja kurikuluma za nadarjene: "...to, kar vemo o nadarjenosti, je samo potencialna nadarjenost, ki označuje bolj obete kakor izpolnitve sposobnosti in verjetnosti bolj kakor gotovosti o prihodnjih dosežkih in storitvah. Kako visoke so te verjetnosti v vsakem posameznem primeru, pa je odvisno od ujemanja med otrokovimi izgrajajočimi talenti in predvidenimi vrstami izobraževanja in vzgoje" (Passow, 1985, str. 24).

LITERATURA

1. Barbour, N.B. (1992). Early childhood gifted education, Collaborative perspective. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 15, št. 2, str. 145-162.
2. Borland, J.; Wright, L. (1994). Identifying young potentially gifted economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 38, str. 164-171.

3. Bredekamp, S. (1987). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving young children from birth through age 8, Washington, DC, NAEYC.
4. Bredekamp, S., Copple, C. (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs, Washington, DC. NAEYC
5. Bredekamp, S., Rosegrant, T. (1992). Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children, Vol. 1, Washington, DC. NAEYC.
6. Bredekamp, S., Rosegrant, T. (1995). Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children, Vol. 2, Washington, DC. NAEYC.
7. Brubaker, D. (1994). Creative curriculum leadership. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
8. Callahan, C. (1996). A critical self study of gifted education. Healthy practice, necessary evil or sedition? Journal for the education of the Gifted, Vol. 19, str. 148-163.
9. Clark, B. (1995). Growing up gifted. New York, Macmillan.
10. Edwards, C. (1993). Partner, nurturer and guide. The roles of the Reggio teacher in action. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman: The hundred languages of children, str. 151-169, Norwood, NJ. Ablex.
11. Edwards, G., Gandini, L., Forman, G. (1993). The hundred languages of children. Norwood, NJ. Ablex.
12. Elkind, D. (1988). The hurried child. Reading, MA. Addison – Wesley.
13. Erlich, V. (1978). The Astor Program for gifted children. Prekindergarten through grade tree. New York. Teachers College Press.
14. Ferbežer, I. (2003). Several developmentally appropriate practice in the education of young gifted children. V Babič, N.; Irović, S. Dijete i djetinstvo: teorija i praksa predškolskog odgoja. Zbornik radova, Osijek. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Visoka učiteljska škola, str. 99-110.
15. Forman, G. (1993). Multiple symbolization in the long jump project. In Edwards, L.; Gandini, L.; Forman, G.: The hundred languages of children. Norwood, NJ. Ablex, str. 171-188.
16. Gallagher, L. (1992). Notes from the editor desk. Journal for the education of the Gifted, Vol. 15, str. 101-103.
17. Gandini, L. (1997). The foundations of the Reggio Emilia approach. In Hendrick, J.: First steps toward the Reggio way. Columbus, OH. Merrill, str. 14-25.
18. Henderson, J. (1992). Reflective teaching. New York. Mcmillan.
19. Hendrick, J. (1997). Reggio Emilia and American schools. Telling them apart and putting them together. Can we do it? In: Hendrick, J.: First steps toward the Reggio way. Columbus, OH. Merrill, str. 41-53.
20. Karnes, M. (1983). The underserved. Our young gifted children. Reston, VA. The Council for Exceptional Children.
21. Katz, L. (1993). What can we learn from Reggio Emilia? In Edwards C., Gandini, L., Forman, G.: The hundred languages of children. Norwood, NJ. Ablex, str. 19-37.
22. Katz, L.; Chard, S. (1989). Engaging children's mind. Norwood, NJ. Ablex.
23. Kitano, M. (1986). Evaluating program options for young gifted children. In Whitmore J.: Intellectual giftedness in young children. Recognition and development. New York. Haworth Press, str. 89-102.
24. Kitano, M., Kirby, D. (1986). Gifted education. A comprehensive view. Boston, Little, Brown and Company.
25. Malaguzzi, L. (1993). History, ideas, and basic philosophy. In: Edwards, C., Gandini, L., Forman, G.: The hundred languages of children. Norwood, NJ. Ablex, str. 41-87.
26. Margolin, L. (1996). A pedagogy of privilege. Journal for the Education of the Gifted, Vol. 19, str. 164-180.
27. New, R. (1997). Where do we go from here? in Hendrick, J.: First steps toward the Reggio way. Columbus, OH. Merrill, str. 224-233.

28. Passow, A. (1982). Differentiated curricula for the gifted/talented. A point of view. In Curricula for the gifted. Selected proceeding of the First National Conference on Curricula for the Gifted and Talented. Ventura, CA. National State Leadership Training Institute for the Gifted and Talented. Str. 4-19.
29. Passow, A. (1985). Intellectual Development of the Gifted. In Link, F.: Essays on the Intellect. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development. Str. 23-43.
30. Passow, A. (1987). Curriculum for the Gifted. Gifted Child Today. Vol. 10, str. 15-16.
31. Rinaldi, C. (1993). The emergent curriculum and social constructivism. In Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G.: The hundred languages of children. Norwood, NJ. Ablex. Str. 101-111.
32. Roedell, W. (1985). Developing social competences in gifted preschool children. Remedial and Special Education. Vol. 6, str. 6-11.
33. Roedell, W. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. In Whitmore: Intellectual giftedness in young children. Recognition and development. New York. Haworth Press. Str. 17-29.
34. Roeper, A. (1997). Listen to the gifted child. Roeper Review. Vol. 19, str. 166-167.
35. Schon, D. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. New York. Basic Books.
36. Shaklee, B. (1992). Identification of young gifted children. Journal for the education of the Gifted. Vol. 15, str. 134-144.
37. Shaklee, B.; Barbour, N.; Ambrose, R.; Handsford, S. (1997). Designing and using portfolios. Needham Heights, MA. Allyn and Bacon.
38. Silverman, L. (1986). Parenting young gifted children. In Whitmore, J. Intellectual giftedness in young children. Recognition and Development. New York. Haworth Press. Str. 73-88.
39. Silverman, L. (1996). Serving asynchronous children using the Columbus group approach. Paper presented at Ohio Association for Gifted Children. Columbus, OH.
40. Tomlinson, C. (1996). Good teaching for one and all. Does gifted education have an instructional identity? Journal for the Education of the Gifted. Vol. 20, str. 155-174.
41. Tyler, R. (1950). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago. University of Chicago Press.
42. Van Tassel Baska (1994). Comprehensive curriculum for gifted learners. Boston, MA. Longwood.
43. Van Tassel Baska (1997). What matters in curriculum for gifted learners. Reflection on theory, research and practice. In: Colangelo, N.; Davis, G: Handbook of Gifted Education. Boston, MA. Allyn and Bacon. Str. 126-135.
44. Walker, D. (1971). A naturalistic model for Curriculum development. School Review. Vol. 80, str. 51-69.
45. Whitmore, J. (1986). Intellectual giftedness in young children. Recognition and development. New York. Haworth Press.
46. Zeichner, K.; Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. Harvard Educational Review, Vol. 57, str. 23-48.

Nadarjeni v Veliki didaktiki in danes

Strokovni članek

UDK 37.02-056.4

DESKRIPTORJI: šola, učenci, sposobnosti, nadarjeni

POVZETEK – J.A. Komensky je v svoji Veliki didaktiki (1632) namenil posebno pozornost tudi nadarjenim učencem. Poskušal je definirati nadarjenost, opredelil je vrste nadarjenosti, razmišljal je o skrbi, negi in pomoči nadarjenim, o prezrtosti nadarjenih zaradi nedostopnosti šol ter surovih metod v šolah. Fenomen nadarjenosti obravnava primerno duhu takratnega časa.

Professional paper

UDC 37.02-056.4

DESCRIPTORS: school, pupils, abilities, gifted children

ABSTRACT – In his book, the Great Didactics (1632), J.A. Komensky pays special attention to gifted pupils. He tries to define giftedness, kinds of giftedness, and reflects on the care and attention that should be provided for the gifted. He believes that the gifted are neglected because of the inaccessibility of schools and because of the violent methods practiced by schools. The phenomenon of giftedness is treated in compliance with the spirit of the time.

1. Uvod

Nadarjenost je področje, s katerim se danes ukvarja mnogo strokovnjakov, ki pridobivajo, širijo in poglabljajo teoretična in empirična spoznanja, ki služijo razvoju znanosti in naj bi se aplicirala v pedagoško prakso, predvsem pa naj bi služila nadarjenim. O nadarjenih pa je razmišljal in pisal že Jan Amos Komensky (1592-1670) v Veliki didaktiki, ki jo je napisal v češkem jeziku leta 1632 in s katero je utemeljil osnovno šolo. Zato smo že zeleli ugotoviti in zasledovati, kakšno in koliko pozornosti je Komensky namenil nadarjenim, na drugi strani pa njegove poglede osvetlitvi v luči današnjega časa.

Komensky v svoji Veliki didaktiki uporablja predvsem izraz nadarjeni, tudi "bolj nadarjeni", "manj nadarjeni", izraz talent redko uporablja. Govori o šestih različnih vrstah nadarjenosti (bistroumni, topoglavi, mehki in upogljivi, trdi in neupogljivi, vedoželjni in tisti, ki so bolj zavzeti za praktična opravila) in iz teh vrst nastane mešanica šestih različnih naravnih nadarjenosti:

- bistroumni, vedoželjni, vzgojljivi otroci, najspodbnejši za študij,
- bistroumni, a počasni in poslušni otroci, potrebni spodbude,
- bistroumni in vedoželjni, a hkrati trmastti in uporni,
- voljni, poslušni in vedoželjni, a počasni in neokretni,

□ slaboumni, zanikrni in leni,

□ topoglavci (bebci), ki so zlobne narave in so navadno izgubljeni (Komensky, 1995, str. 70-71).

Wechslerjeva Normalna razporeditev in klasifikacija ljudi po sposobnostih prikazuje kot nadarjene tiste posamezni, ki imajo inteligenčni kvocient (IQ) nad 130 in jih je 2,2 odstotka celotne populacije. Na drugi strani imajo umsko prizadeti IQ pod 70 in predstavljajo 2,2 odstotka celotne populacije. Med nadarjenimi in umsko prizadetimi so visoko nadpovprečni, nadpovprečni, povprečni, podpovprečni in mejni primeri (Marentič Požarnik, 2000, str. 137). Komensky je pojem nadarjenost široko zastavil. Če upoštevamo, da je priporočal, naj en nadarjeni učenec poučuje dva ali tri učence, lahko sklepamo, da je kot nadarjene obravnaval tretjino ali četrtino učencev, torej od 25 odstotkov do približno 33 odstotkov vseh učencev, kar bi po Wechslerjevi Normalni razporeditvi zajemalo nadpovprečne (16,1 odstotkov), visoko nadpovprečne (6,7 odstotkov) in nadarjene učence (2,2 odstotkov), skupaj 25 odstotkov.

Ko Komensky govori o različnosti v nadarjenosti, govori o naravni harmoniji, pomanjkanju ali preobilici le-te. Za bistroumnost pravi, da je "natančnost in gibčnost duhovnih zmožnosti, ki preko čutil spoznavajo zunanj svet", topoglavost pa "velika duševna negibčnost in tema v možganh" (Komensky, 1995, str. 71). Tako pojmovanje nadarjenosti je bilo v 17. stoletju napredno, v današnjem času pa se ni mogoče opirati na Komenskovo pojmovanje nadarjenosti, saj nas razvoj znanosti širi v natančno, poglobljeno poznavanje in definiranje tega področja.

Definirati nadarjenost ni enostavno, definicija ni samo ena, saj različni avtorji različno definirajo nadarjenost. Strinjam pa se lahko, da je nadarjenost kompleksen pojem. Teoretični okvir Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1998) se opira na Renzullijev trikrožni model nadarjenosti (nadpovprečne sposobnosti, zavzetost za reševanje, kreativnost), ki je široko sprejet v strokovnih krogih. Renzulli loči akademsko ozziroma učno-lekcijsko in kreativno-prodiktivno nadarjenost (Bezić et al., 2006, str. 10-11). Po definiciji, zapisani v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978, so "nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti" (Travers et al., 1993; cit. po NKS, 1998). Definicija vključuje tiste z dejanskimi in potencialnimi visokimi dosežki na naslednjih področjih: splošna intelektualna sposobnost, specifična akademska (šolska) zmožnost, kreativno ali produktivno mišljenje, sposobnost vodenja, sposobnost za vizualne in tako imenovane izvajalske (performing) umetnosti. Nadarjenost je lahko splošna ali specifična. Izraz "nadarjenost" se v definiciji uporablja za visoko splošno sposobnost, ki omogoča doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati. Izraz "talentira-

nost" se uporablja za visoke specifične sposobnosti, ki vodijo do uspeha na posebnih področjih.

George (1997, str. 14) je na podlagi analize definicij nadarjenosti izlučil naslednje poteze nadarjenega učenca: nadpovprečne sposobnosti, nadpovprečne umske sposobnosti, naravne (prirojene) sposobnosti, nadpovprečne potencialne sposobnosti, doseganje nadpoprečnih rezultatov, trajno doseganje nadpovprečnih rezultatov, inteligenčni kvocient nad 100 in med dvesto najboljšimi v homogeni skupini tisoč učencev. Galbraithova (1992, str. 82) navaja sposobnosti nadarjenih otrok: intelektualno sposoben, značilni teoretični talent, ustvarjalen, vodstveno sposoben in nadarjen za likovno in upodabljajoče umetnosti.

Poleg nadarjenosti velkokrat zasledimo pojem inteligentnost. Teorija o več inteligencah, ki jo je oblikoval Gardner (1995), zajema naslednje vrste inteligenc: jezikovna, glasbena, logično-matematična, prostorska, telesno-gibalna in osebna inteliganca.

Delo z nadarjenimi

Ko Komensky govori o izobraževanju, pravi, da sta vzgoja in učenje potrebna vsem in da je "nadarjenim pouk še dosti bolj potreben, kajti bister duh se bo ukvarjal z marsičim nekoristnim, nenanavadnim in škodljivim, če ni zaposlen s koristnimi stvarmi" in dalje, da je "izredni talent poln najbolj nenanavadnih misli, če mu ne vsejemo semena modrosti in vrline" in "tudi bister duh, če nima priložnosti, da bi bil resno zaposlen", .../ se "zaplete v prazne, čudne in škodljive stvari, da samega sebe uničuje" (Komensky, 1995, str. 49).

Na tem mestu nam Komensky nakaže, da je za nadarjene nujna posebna skrb in da je nadarjenega otroka treba negovati. Nagel (1987, str. 7) pravi, da mnogi nadarjeni brez ustrezone podpore ne morejo razviti svojih talentov. Galbraith (1992, str. 43) navaja osem stvari, ki jih nadarjeni počno, ko se v šoli dolgočasijo. Nadarjeni med poukom rišejo, čečkajo, naredijo domačo nalogo že v šoli, pišejo zgodbe, se igrajo, sami preidejo na novo snov, berejo knjige, se pogovarjajo.

Ko Komensky govori o tem, da je nekaterim ljudem (zlasti topoumnim) treba pomagati, pravi, da "izkušnje učijo, da so si ljudje, ki so bili po naravi počasni in topoumni, usvojili v vedah toliko znanja, da so prekosili celo nadarjene" (Komensky, 1995, str. 57). To se sklada z besedami Thomasa Edisona: "Genij je odstotek navdihov in devetindvetdeset odstotkov pot(en)a". Besede pesnika Vergila, da "vztrajno delo premaga vse", je Komensky prenesel na duševne zmožnosti: "nekateri prezgodaj dozorijo, a se kmalu izčrpajo in otopijo, medtem ko so drugi slabotni, pa se potem zbistrijo in zelo napredujejo" (Komensky, 1995, str. 58).

Komensky delo z nadarjenimi v Veliki didaktiki konkretnizira le, ko priporoča, da pri urjenju učne snovi učitelj najprej pokliče nadarjene učence. Nadarjeni si ob

tem, poleg tega da nudi zgled počasnejšim učencem, okrepi samozaupanje. Priporoča tudi mešanje učencev različnih sposobnosti med seboj, nadarjeni učenec pa naj poučuje dva ali tri slabše učence (Komensky, 1995, str. 72).

Danes delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli temelji na sodobnem pojmovanju nadarjenosti. V prvi triadi poteka notranja diferenciacija pouka, v drugi triadi notranja in fleksibilna diferenciacija, v tretji triadi pa notranja, fleksibilna in delna zunanjina diferenciacija. Izobraževanje nadarjenih je zakonsko dočeno in predvideva mnogo oblik dela z nadarjenimi učenci (NUK, 1998). Vse večja je danes zahteva po kvalitetnem pouku, ki bi ga učenci morali biti deležni in strinjam se z Blažičem (1994, str. 59), da je "kvaliteten pouk, ki aktivira vse učence, kjer so upoštevane individualne posebnosti, in daje učencem široke možnosti za ustvarjalno delo, pri katerem prevladujejo pozitivni socialni odnosi" najpomembnejše sredstvo za pospeševanje razvoja nadarjenih učencev. Za razvoj nadarjenosti pa so pomembne tudi prostočasne dejavnosti.

Komensky je že v tistem času razmišljal o prezrtih nadarjenih učencih, o katerih je danes napisanega že mnogo. Sklepal je, da se odlični talenti večkrat prezrejo, ker so šole drage in dostopne le bogatejšim (Komensky, 1995, str. 64), zato je Komenskova "najpomembnejša značilnost osnovne šole, da mora biti" .../ "namenjena vsem, ne glede na njihovo stanovsko pripadnost" (Blažič, 1995, str. 149) tako odlična, potrebna in pomembna v smislu večjih možnosti za izpolnitve nadarjenosti otrok tedanjega časa. To izpolnitev pa so onemogočale tudi grobe, surove metode v šolah, ki jih Komensky (1995, str. 64) poimenuje "mučilnice".

Čeprav Komensky o procesu odkrivanju nadarjenih učencev v Veliki didaktiki ni pisal, lahko sklepamo, da je marsikaterega nadarjenega učenca prepoznal sam oziroma je predvideval, da bodo učitelji v šoli, kot si jo je zamislil, nadarjenega prepoznali. Vprašamo se lahko, kako bi Komensky lahko pisal o nadarjenih, ne da bi jih prepoznal, ločil od drugih učencev. Nekaj stoletij po izidu Velike didaktike so raziskave pokazale, da se mnogi nadarjeni učenci od drugih razlikujejo po boljših telesnih in zdravstvenih značilnostih, še bolj izrazite so njihove večje duševne zmožnosti, samosvoji pa so tudi v čustvenem, socialnem in osebnostnem razvoju (Strmčnik, 1987, str. 63-64). Iz tega lahko sklepamo, da so tudi v 17. stoletju mnogi nadarjeni izstopali med vrstniki po katerem od navedenih znakov.

Na drugi strani pa je o učno neuspešnih nadarjenih učencih danes znanega že mnogo, verjetno pa je že v 17. stoletju bilo mnogo nadarjenih učencev, ki so bili neodkriti, prezrti, potlačeni ali sploh brez možnosti izobraževati se ter z mnogo problemi, s katerimi so se srečevali in jih navaja Nagel (1987): drugačnost, zahtevnost, trdovratnost, ranljivost, nekonformizem v konformni družbi, agresivnost, bahavost, osamljenost in socialna izolacija, nestrnost, težave s sestrami in brati, depresije itd. Zaradi težav z definicijami in načina njihove uporabe Galbraith (1992, str. 86) opozarja na neprepoznavanje nadarjenih otrok, ki ne ustrezajo merilom tistih, ki natanko ne vedo, kakšen naj bi bil nadarjen otrok. Prezrti otroci so največkrat nadarjena dekleta, ki prikrivajo ali zanikajo svoje sposobnosti, pri-

krajšani, povzročevalci težav (razgrajači, nemirneži, razposajeni), kulturno družačni, tisti, ki pri testih odpovedo, in mejni primeri (Galbraith, 1992, str. 86-88). Eccles (1985) ugotavlja, da je identifikacija nadarjenosti pri deklicah težja zaradi redkejšega pojava ekstremno visokih sposobnosti, večje usmerjenosti deklic k zadovoljevanju šolskih kriterijev, a manjše usmerjenosti k širjenju in pridobivanju lastnih interesov ter sprejemanje spolno stereotipnih interesov ne glede na lastne sposobnosti (Čudina-Obradović, 1990). Čudina-Obradović (1990, str. 105) opozarja, da poleg neprepoznavanja nadarjenih obstaja tudi velika nevarnost prepozavnega prepoznavanja, odkrivanja nadarjenih.

Danes proces odkrivanja nadarjenih učencev v devetletni osnovni šoli vključuje učiteljeva opazovanja in nominacije, skupinske teste šolskih dosežkov, skupinske in individualne teste inteligentnosti, teste ustvarjalnosti in uspeh (vključno s šolskimi ocenami). Izvede se v vseh triadah in vključuje evidentiranje, identifikacijo (razen v prvi triadi) ter seznanitev in pridobitev mnenja staršev (NKS, 1998; Bezić et al., 2006).

3. Sklep

Komensky je naredil veliko uslugo razvoju področja nadarjenosti, saj je v takratnih družbenopolitičnih in vzgojno-izobraževalnih okoliščinah v Veliki didaktiki našel mesto za razmišljanja o nadarjenih v korist nadarjenim učencem. Njegovi pogledi in skrb za nadarjene so primerni duhu tedanjega časa, danes pa se vse bolj uresničujejo napovedi Ferbežerja, ki je v prispevku Perspektivni razvoj nadarjenosti (Galbraith, 1992, str. 196; Ferbežer, 2002, str. 307) napovedal, da bodo različna prizadevanja, usmerjena v podporo nadarjenim, "vedno bolje organizirana, med seboj v vzajemni komunikaciji, medznanstveno timsko zasnovana, materialno visoko podprta, zakonsko utemeljena in kadrovsko strokovno kvalitetnejše opremljena".

LITERATURA

1. Bezić, T. et al. (2006). Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
2. Blažič, M. (1994). Didaktični vidiki pospeševanja razvoja nadarjenih, V: Blažič (ur.), Nadarjeni – stanje, problematika, razvojne možnosti, Pedagoška obzorja, Novo mesto, str. 55-61.
3. Blažič, M. et al. (1995). Izbrana poglavja iz didaktike, Pedagoška obzorja, Novo mesto.
4. Čudina-Obradović, M. (1990). Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje, Školska knjiga, Zagreb.
5. Ferbežer, I. (2002). Celovitost nadarjenosti, Educa, Nova Gorica.
6. Galbraith, J. (1992). Vodič za nadarjene, Državna založba Slovenije, Ljubljana.
7. Gardner, H. (1995). Razsežnosti umna: teorija o več inteligencah, Tangram, Ljubljana.
8. George, D. (1997). Nadarjeni otrok kot izviv, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
9. Komensky, J. A. (1995). Velika didaktika, Pedagoška obzorja, Novo mesto.
10. Nagel, W. (1987). Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih otrok, Državna založba Slovenije, Ljubljana.
11. Nacionalni kurikularni svet: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, Pedagoška obzorja, št. 5-6/1998, str. 277-285.
12. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka, Državna založba Slovenije, Ljubljana.
13. Strmčnik, F. (1987). Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana.

Didaktična igra pri poučevanju angleškega jezika na razredni stopnji osnovne šole

Strokovni članek

UDK 37.02:372.880.20

DESKRIPTORJI: učitelj, učni proces, didaktična igra, izkušnje

POVZETEK – Poučevanje angleškega jezika na razredni stopnji predstavlja novo področje učenja in poučevanja, ki zajema učence, katerih igra je del vsakdana. Prav zato se morajo učitelji še posebej posluževati metod, ki vključujejo igro. Namen raziskave je bil ugotoviti strokovni naziv učiteljev, ki poučujejo angleški jezik v tretji oziroma v četrtem razredu devetletne osnovne šole in s katerimi težavami se učitelji srečujejo pri pripravi in sami izvedbi didaktičnih iger v učni urki. Da bi to ugotovili, smo tem učiteljem razdelili anketne vprašalnike. Rezultati so pokazali, da so učitelji, ki poučujejo angleški jezik v tretjem oziroma četrtem razredu devetletne osnovne šole, po večini profesorji angleškega jezika in se skoraj vsakodnevno poslužujejo didaktičnih iger, kljub temu da jim sama priprava didaktičnih iger in izvajanje teh v razredu velikokrat predstavlja težave.

1. Uvod

Z igro in njenim pomenom so se ukvarjali že v antični Grčiji in še vedno ostaja raziskovalno področje marsikaterega raziskovalca. Didaktiki in pedagogi so svojo pozornost posvetili didaktični igri in njenemu pomenu pri pouku. V šolah se učitelji poslužujejo didaktičnih iger kot uspešen in priljubljen način poučevanja, utrjevanja in preverjanja znanja.

Znanje tujih jezikov, še zlasti angleškega, je danes v svetu zelo pomembno. Didaktike, pedagoge in tudi psiholinguiste je med drugim zanimalo tudi, kdaj je najprimernejši čas za učenje tujega jezika. Raziskave so pokazale, da je to zaželeno že zelo zgodaj. Tako danes ponekod poučujejo angleški jezik že v vrtcih in tudi v

Professional paper

UDC 37.02:372.880.20

DESCRIPTORS: teacher, learning process, didactic games, experiences

ABSTRACT – Teaching English language in the first years of primary school has recently become a new area in teaching and learning languages. It includes young learners whose everyday life consists of games. Therefore teachers need to use methods that incorporate games into their lessons. The main aim of this research was to find out the education level of teachers who teach English in the 3rd and 4th class of the new nine-year primary school. In addition to that, we tried to determine what problems teachers encounter when preparing and executing didactic games for teaching English at the primary levels. The data were collected with a questionnaire. The findings of our research show that although teachers, mostly English language teachers, who teach in the 3rd and 4th grades of the new nine-year primary school, use didactic games almost every day although they admit to have certain problems when preparing and executing them in their classes.

prvem razredu devetletne osnovne šole. Seveda to ni del rednega programa vrtcev oziroma osnovnih šol, ampak fakultativni program, ki je prostovoljen.

Preden se je na našem prostoru začela izvajati devetletna osnovna šola, so se učenci začeli učiti tujega jezika v petem razredu kot del rednega programa osnovnih šol, danes pa so to mejo premaknili nižje, in sicer v tretji oziroma četrti razred devetletne osnovne šole. Ker so ti učenci mlajši, je njihovo učenje zelo specifično in usmerjeno predvsem na didaktično igro.

Didaktična igra ni bila vedno prisotna v šolah, njen pomen se je okreplil v zadnjih letih, ko so se učitelji začeli zavedati njenega pomena. Uspešna in zelo uporabna je postala pri poučevanju tujega jezika, saj lahko z njo učenci pridobivajo in utrjujejo svoje znanje. Glede na to, katero znanje oziroma spretnost želimo pri učencih utrjevati oziroma razvijati, ločimo več vrst didaktičnih iger. Prav tako mora učitelj poleg vrste didaktičnih iger upoštevati tudi stopnjo znanja in razvojno stopnjo učencev.

Didaktične igre od učiteljev zahtevajo več priprav, saj za njihovo izvedbo velikokrat potrebujejo dodatni material, ki ga morajo pogosto narediti sami. Učitelji imajo težave tudi pri iskanju primernih didaktičnih iger za svoje učence, zato si jih najpogosteje izmislijo kar sami, velik problem je tudi čas.

Sestavili smo anketni vprašalnik s trinajstimi vprašanjemi za učitelje, ki poučujejo angleški jezik v tretjem oziroma četrtem razredu devetletne osnovne šole. Zanimalo nas je predvsem to, ali obstajajo razlike med učitelji z manj oziroma več delovnimi izkušnjami. V tem članku predstavljamo tri vprašanja, ki so se izkazala kot zelo zanimiva.

2. Metodologija

S tem raziskovalnim delom smo želeli ugotoviti, kdo poučuje angleški jezik v tretjem oziroma v četrtem razredu devetletne osnovne šole in s katerimi težavami se soočajo učitelji angleškega jezika pri pripravi in izvedbi didaktičnih iger pri pouku. Prav tako smo želeli ugotoviti, ali obstajajo razlike med učitelji z več oziroma manj delovnimi izkušnjami.

V raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno in komparativno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Raziskavo smo izvedli na neslučajnostenem, namenskem vzorcu učiteljev, ki poučujejo angleški jezik v tretjem ali četrtem razredu devetletne osnovne šole. V raziskavo so bili vključeni učitelji iz OŠ Franja Malgaja Šentjur, OŠ Hruševce Šentjur, II. OŠ Celje, III. OŠ Celje, OŠ Frana Roša Celje, OŠ Ljubečna, OŠ Karla Destovnika Kajuha Šoštanj, OŠ narodnega heroja Rajka Hrastnika, OŠ Bojana

Ilichia Maribor, OŠ Borisa Kidriča Maribor, OŠ bratov Polančičev Maribor in OŠ Janka Padežnika Maribor. Vseh učiteljev, vključenih v raziskavo, je bilo šestnajst.

Raziskava je bila izvedena v šolskem letu 2004/2005, in sicer v mesecu aprilu in maju.

Od vseh šestnajstih anketiranih učiteljev je bilo 43,75 odstotka, torej sedem učiteljev, takšnih, ki so imeli 5 let ali manj delovnih izkušenj. Dva učitelja, ki sta imela od 6 do 10 let delovnih izkušenj, širje učitelji so imeli od 11 do 15 let delovnih izkušenj, trije pa so imeli delovnih izkušenj več kot 15 let.

V kasnejših raziskovalnih vprašanjih sem razdelila učitelje v dve skupini, in sicer glede na njihove delovne izkušnje. V prvi skupini so bili učitelji, ki so imeli manj kot 11 let delovnih izkušenj; v drugi pa učitelji, ki so imeli več kot 11 let delovnih izkušenj. Tako je v prvo skupino spadalo devet učiteljev, v drugo pa sedem.

Širje učitelji, ki so sodelovali v anketi, poučujejo angleški jezik v tretjem razredu devetletne osnovne šole, devet učiteljev poučuje angleški jezik v četrtem razredu devetletne osnovne šole, trije učitelji pa poučujejo v obeh razredih. Poudariti moramo, da je največ učiteljev, ki poučujejo angleški jezik v četrtem razredu zato, ker je v tem razredu angleški jezik v nekaterih šolah že del rednega šolskega programa.

3. Rezultati in interpretacija

Po predhodnem pregledu odgovorov smo zbrane podatke obdelali. Rezultate smo prikazali v obliki tabel in jih izrazili opisno (deskriptivno).

Razlika med učiteljem razrednega pouka in profesorjem razrednega pouka ter med učiteljem angleškega jezika in profesorjem angleškega jezika je v njihovi izobrazbi. Učitelji, ki imajo strokovni naziv profesor, so obiskovali univerzitetni program izobraževanja, tisti, ki pa imajo naziv učitelj, pa visokošolski program.

Deset učiteljev, ki poučujejo angleški jezik v tretjem oziroma četrtem razredu imajo strokovni naziv profesor angleškega jezika, trije imajo naziv učitelj angleškega jezika, dva učitelja pa imata naziv profesor razrednega pouka. En učitelj ima naziv diplomiran prevajalec, v anketo pa ni bilo vključenega nobenega učitelja z nazivom učitelj razrednega pouka.

Ugotovili smo, da obstajajo manjše razlike v strokovnem nazivu glede na delovne izkušnje. Dva učitelja, ki imata manj kot 11 let delovnih izkušenj, imata strokovni naziv profesor razrednega pouka, medtem ko učitelji, ki imajo več kot 11 let delovnih izkušenj, nimajo takšnega strokovnega naziva.

Širje učitelji, ki imajo več kot 11 let delovnih izkušenj, imajo strokovni naziv učitelj angleškega jezika, učitelji, ki pa imajo manj kot 11 let delovnih izkušenj, pa nimajo takšnega naziva. To je bilo seveda pričakovano, saj imajo učitelji, ki imajo

manj kot 11 let delovnih izkušenj, dokončan univerzitetni program izobraževanja in imajo zato naziv profesor.

Zanimalo nas je tudi, s katerimi težavami se učitelji srečujejo pri pripravi didaktičnih iger za pouk. Ker je bilo to odprto vprašanje, so nanj učitelji odgovorili v obliki stavkov. Iz njihovih odgovorov smo izluščili ključne besede in jih glede na podobnosti razdelili v šest skupin.

25 odstotkov težav predstavljajo težave pri pripravi didaktičnih iger zaradi pomanjkanja svežih idej, enak odstotek težav pa predstavljajo tudi težave zaradi pomanjkanja materiala. 17,85 odstotka težav so težave zaradi nevednosti o uspehu didaktičnih iger v razredu, 14,28 odstotka učiteljev pa težav pri pripravi nima. 10,71 odstotka težav predstavljajo težave s pomanjkanjem časa in 7,14 odstotka težav predstavljajo težave, ki so povezane s financiranjem šole.

Učenci se lahko pri velikem številu ponovitev didaktičnih iger naveličajo, zato morajo učitelji razpolagati z velikim številom različnih didaktičnih iger in z njimi popestriti učne ure. Kljub velikemu številu didaktičnih iger pa iskanje primernih predstavlja učiteljem velike težave. Vse didaktične igre niso primerne ali niso dovolj kvalitetne, zato si jih velikokrat izmislijo učitelji kar sami. Samo iskanje primernih didaktičnih iger ali samostojno pripravljanje le-teh nekaterim učiteljem vzame veliko časa, saj je treba pregledati veliko različnih virov oziroma igro narediti samostojno. Število različnih virov je omejeno s financami posamezne šole, saj vemo, da denarja nikoli ni dovolj. Učitelji si pripravijo didaktične igre, za katere menijo, da so primerne in kvalitetne. Ne vedo pa, ali bodo učencem všeč in ali bodo v razredu sploh uspele. Lahko se zgodi, da didaktične igre učencem ne bodo zanimive.

Raziskovalno vprašanje, ali obstajajo razlike med učitelji, ki imajo več delovnih izkušenj, in tistimi, ki jih imajo manj, se je potrdilo. Če pogledamo, da so širje učitelji od skupaj šestih, ki imajo več kot 11 let delovnih izkušenj, napisali, da nimajo nobenih težav pri pripravi didaktičnih iger za pouk in da nihče izmed učiteljev, ki ima manj kot 11 let delovnih izkušenj, tega ni napisal, lahko trdim, da obstajajo razlike med učitelji z več oziroma manj delovnimi izkušnjami.

Učitelji, ki imajo več delovnih izkušenj, lažje predvidijo uspeh didaktičnih iger, saj imajo z njimi več izkušenj. Ker imajo več izkušenj, imajo manj težav s spreminjanjem didaktičnih iger med njenim samim potekom, če je to potrebno. Možno je tudi, da uporabljajo didaktične igre, ki so se v preteklosti izkazale za uspešne. Učitelji z manj delovnimi izkušnjami, bodo verjetno težje predvideli uspeh didaktičnih iger v razredu, saj imajo z njimi manj izkušenj.

Učitelje smo tudi povprašali, s katerimi težavami se srečujejo pri izvajanju didaktičnih iger pri pouku. Ključne besede odgovorov smo razdelili v sedem skupin.

26,67 odstotka težav pri izvajanju didaktičnih iger predstavljajo težave z disciplino. 20 odstotkov težav težave zaradi nesodelovanja učencev pri didaktičnih igrah, 16,67 odstotka težav pa težave, ki so povezane s prilagajanjem didaktičnih iger med

samim izvajanjem. 10 odstotkov težav predstavljajo težave zaradi nerazumevanja navodil, enak odstotek težav pa tudi težave, povezane s potekom didaktičnih iger. Prav tako predstavlja 10 odstotkov težave, ki se navezujejo na pomanjkanje časa, le 6,67 odstotka pa kaže, da ni nobenih težav.

Izkazalo se je, da imajo učitelji največ težav pri izvajanju didaktičnih iger zaradi pomanjkanja časa, motiviranosti in pogojev v razredu.

Težave učiteljev pri izvajanju didaktičnih iger zaradi nesodelovanja učencev so možne zaradi učencievih različnih sposobnosti. Tako tisti učenci, ki imajo težave pri angleškem jeziku, neradi sodelujejo pri didaktičnih igrach, ker jih je strah ali celo sram. Pri didaktičnih igrach so učenci velikokrat bolj sproščeni in bolj glasni, zato imajo učitelji težave z disciplino. Ti učenci se navadno prvič srečujejo z angleškim jezikom, zato velikokrat ne razumejo navodil didaktičnih iger. Naloga učiteljev je, da navodila prevedejo v slovenski jezik in jim omogočajo lažje razumevanje. Velikokrat se zgodi, da didaktične igre ne potekajo po pričakovanjih (učencem niso všeč, se jim ne zdijo zanimive, jih ne razumejo). Učiteljeva naloga je, da didaktične igre pri sami izvedbi prilagodi oziroma spremeni, s tem pa lahko doseže boljše uspehe in večje zanimanje pri učencih. Težava, s katero se srečujejo učitelji, je tudi čas. Slediti morajo namreč učnemu načrtu, hkrati pa narediti učne ure čim bolj zanimive. Didaktične igre ponavadi vzamejo veliko časa, saj je treba povedati navodila, pripraviti različne pripomočke in organizirati celoten potek.

Raziskovalno vprašanje je bilo, ali obstajajo razlike med učitelji, ki imajo manj delovnih izkušenj, in tistimi, ki jih imajo več. Ugotavljamo, da sta dva učitelja od skupaj šestih, ki imajo več kot 11 let delovnih izkušenj, napisala, da nimata nobenih težav pri izvajanju didaktičnih iger pri pouk, in nihče izmed učiteljev, ki ima manj kot 11 let delovnih izkušenj, pa tega ni napisal. Zato lahko trdim, da obstajajo razlike med tistimi učitelji, ki imajo več, in tistimi, ki imajo manj delovnih izkušenj.

Težave z disciplino pri učiteljih, ki imajo več delovnih izkušenj, pri izvajanju didaktičnih iger so možne, ker niso navajeni t.i. delovnega vzdušja, pri katerem so učenci navadno bolj razigrani. Težave učiteljev z manj delovnimi izkušnjami pa so lahko povezane z nevednostjo organiziranja iger, možno je tudi, da ne izbirajo primernih didaktičnih iger. Učitelji z manj delovnimi izkušnjami imajo večje težave z nesodelovanjem učencev verjetno zato, ker jih ne znajo motivirati, da bi v ighrah sodelovali, ali pa ne znajo didaktičnih iger prilagoditi tako, da bi lahko v njih sodelovali vsi učenci. Učitelji z več delovnimi izkušnjami prav zaradi izkušenj lažje predvidijo, kako bo didaktična igra v razredu uspela, in zato nimajo težav pri samem poteku. Učitelji z manj delovnimi izkušnjami imajo manj izkušenj in zato več težav pri samem poteku iger. Seveda je pri izvajanju didaktičnih iger vedno pomemben čas. Potek celotne učne ure je treba že prej organizirati in učitelji, ki imajo več delovnih izkušenj, imajo s tem manj težav.

4. Sklep

Z anketnim vprašalnikom za učitelje, ki poučujejo angleški jezik v tretjem oziroma v četrtem razredu devetletne osnovne šole, smo se želeli ugotoviti njihov strokovni naziv in tudi s katerimi težavami se srečujejo učitelji pri pripravi in izvedbi didaktičnih iger. Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo razlike med učitelji, ki imajo več oziroma manj delovnih izkušenj.

Največ učiteljev, ki so bili vključeni v raziskavo, poučuje angleški jezik v četrtem razredu devetletne osnovne šole, saj so nekatere šole poučevanje angleškega jezika v četrtem razredu vključile že v redni program šole.

Zanimiv, vendar po drugi strani tudi pričakovani, je bil podatek, da imajo učitelji, ki poučujejo angleški jezik v tretjem oziroma v četrtem razredu, naziv profesor angleškega jezika. Obstaja verjetnost, da se bo odstotek teh učiteljev z leti manjšal, saj se učitelji razrednega pouku na pedagoških fakultetah v Mariboru in Ljubljani dodatno izobražujejo, da bodo lahko poučevali angleški jezik v drugem triletju devetletne osnovne šole. S pomočjo našega anketnega vprašalnika smo ugotovili, da imata dva učitelja z manj kot 11 let delovnih izkušenj naziv profesor razrednega pouka. Med učitelji, ki imajo več kot 11 let delovnih izkušenj, so trije od sedmih imeli naziv učitelj angleškega jezika, vendar tudi teh bo verjetno vedno manj, saj se bodo kmalu upokojili.

Več delovnih izkušenj ima učitelj, manjša je verjetnost, da bi imel težave pri pripravi didaktičnih iger za pouk in tudi pri sami izvedbi. Tisti učitelji, ki imajo težave pri pripravi didaktičnih iger pri pouku, imajo največ težav zaradi pomanjkanja novih idej, pomanjkanja materiala ter zaradi nevednosti o uspehu didaktičnih iger v razredu. Največ težav pri sami izvedbi didaktičnih iger pa učiteljem povzročajo težave z disciplino in nesodelovanje učencev v ighrah. Težave z disciplino so pričakovane, saj so učenci pri didaktičnih ighrah bolj živahni in bolj glasni.

Iz celotne raziskave lahko sklepamo, da se učitelji, ki poučujejo angleški jezik v tretjem oziroma v četrtem razredu devetletne osnovne šole zavedajo, da je pri delu z mlajšimi učenci potreben drugačen pristop kot pri delu s starejšimi. Zavedajo se tudi, da je tem učencem zelo blizu otroška igra, in prav iz tega razloga se skoraj vsakodnevno poslužujejo različnih didaktičnih iger, s katerimi razvijajo različne spremnosti, ki so pomembne za učenje tujega jezika na razredni stopnji, čeprav učiteljem velikokrat predstavljajo težave pri pripravi in izvedbi.

LITERATURA

1. Bognar, L. (1987). Igra pri pouku na začetku šolanja. DZS, Ljubljana.
2. Brumen, M. (1998). Igra kot spodbuda za zgodnje učenje tujega jezika, *Pedagoška obzorja*, 13, št. 5-6/1998, str. 251-257.
3. Brumen, M. (2000). Didaktične značilnosti pouka zgodnjega učenja tujega jezika v SV delu Slovenije, *Pedagoška obzorja*, 15, št. 3-4/2000, str. 151-167.

4. Brumen, M., Dagarin, M. (2001). Učenje in poučevanje tujega jezika v drugem triletju devetletne osnovne šole, Didakta, 11, št. 62/2001, str. 40-41.
5. Čok, L. (1994). Upovedovanje in učenje drugega jezika v otroštvu, doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
6. Čok, L., Skela, J., Kogoj, B. in Razdevšek-Pučko, C. (1999). Učenje in poučevanje, Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta in Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije Koper, Koper.
7. Seliškar, N. (1995). Igramo se in učimo, Zgodnje učenje tujega jezika, Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana.

Tanja Benčič Rihtaršič

Uvajanje učencev na pot raziskovalnega učenja

Strokovni članek

UDK 37:001.8

DESKRIPTORII: aktivno učenje, raziskovalna naloga, raziskovalno učenje

POVZETEK – V prispevku je na kratko predstavljen pomen kakovostnega učnega procesa in učenja. Nakazane so primerne metode dela, ki spodbujajo večjo aktivnost učencev v vzgojno izobraževalnem procesu in vodijo k trajnejšemu znanju. Poseben poudarek je namenjen raziskovalnemu učenju, kot eni izmed možnih oblik ali poti za doseganje kakovostnega znanja. Podani so izsledki, ki temeljijo na ugotovitvah in izkušnjah iz prakse z raziskovalnim načinom dela na osnovni in srednji šoli. Kritično so predstavljene prednosti, ki jih tak način dela prinaša v šolsko prakso. Povzete so tudi ugotovitve glede omejitv pri delu, ki so bile zaznane v praksi, in predstavljene spodbude za nadaljnje delo.

Professional paper

UDC 37:001.8

DESCRIPTORS: active learning, research task, research learning

ABSTRACT – The article presents the importance of learning processes and learning marked by quality. It further discusses methods that can encourage greater student activity in the learning process and which lead to long-lasting knowledge. The emphasis is on research learning as one of the possible ways to acquire quality knowledge. The results are based on the findings and experiences from practical research work in primary and secondary schools. A critical view of the advantages of such approaches in the school practice is offered, as well as the findings about the restrictions perceived in practice. The author offers some incentives for further work.

1. Uvod

V sodobnem času postaja vse bolj pomembno vprašanje kakovosti na vseh področjih, tudi v šolstvu. To se odraža tudi v številnih raziskavah za ugotavljanje kakovosti v šolah (Modro oko, Ogledalo...). Nedvomno je eden izmed načinov zagotavljanja kakovosti tudi nenehno izboljševanje vzgojno-izobraževalnega procesa in to poteka predvsem na podlagi prizadevanj učiteljev za aktivno sodelovanje učencev v tem procesu. Pri tem ne gre samo za aktivnost v obliku razgovora in reševanja nalog, ampak za soustvarjanje takšnih pogojev, ki omogočajo učencem samostojno, ustvarjalno in kritično mišljenje ter jih usposobi za dovolj samozavestno srečevanje s problemi. Učitelji usmerjamo učence k različnim načinom samostojnega učenja in pridobivanja informacij ter jih popeljemo na pot raziskovalnega učenja. Pri tem je zelo pomembno timsko delo, sodelovanje s šolsko knjižnico, možnost dostopa do informacijske tehnologije, povezava knjižnično-informacijskih

znanj s snovjo rednega pouka ter medpredmetno povezovanje. Še vedno pa je v šolah med učitelji zaznati razdvojenost med predpisano učno snovjo in cilji, ki jih moramo doseči, ter med spremembu načina dela, s katero dosegamo višje cilje in trajnejše znanje. V praksi se izraža raziskovalno učenje tudi izdelavo raziskovalnih nalog, za kar pa je potrebno veliko dodatnega dela izven pouka in šole. Učenci z veseljem raziskujejo, sprejemajo nova spoznanja in zavzemajo svoja stališča. Kljub temu je treba najti pravo mero dela, ki ne bo pretirano obremenila učenca in ga tako odvrnila od zastavljenega cilja ter mu obenem omogočila izkušnjo raziskovalnega dela.

2. Proces učenja in poučevanja ter zagotavljanje njegove kakovosti

Raziskave kažejo, da je med poukom največ utrjevanja podanih razlag ter raznih definicij, formul, podatkov in rutinskega reševanja nalog. Manj pa je prisotno iskanje uporabne vrednosti in samostojno reševanje problemov (Šteh Kure, 2000, str. 124). Mnenja učiteljev in dijakov se razlikujejo. Po mnenju učiteljev je delež učnih aktivnosti višjega taksonomskega nivoja (iskanje uporabne vrednosti in samostojno reševanje problemov) nekoliko višji. Učitelji pri pouku še vedno večinoma uporabljajo metodo frontalne razlage in razgovora. Učenci poslušajo, zapisujejo, rešujejo naloge in sodelujejo v razgovoru. Pri takem delu ostaja učna aktivnost učenca zgolj na reproduktivni stopnji, kar pomeni, da posnema in obnavlja končne informacije, ki jih je podal učitelj. Učenci so še vedno poslušalci učiteljeve razlage in prepisovalci s table, kar je v izsledkih pilotske raziskave potrdila tudi Javornik (2002). Samostojnega dela, kritičnega razmišljanja je tako še vedno malo. Vend然 na učenje lahko gledamo širše in kot pravi Fullan (1993), je učenje proces vsega življenja, poteka v vseh situacijah, ne samo v šoli, je pot k razumevanju stvarnosti in oblikovanju sprememb, je možnost razvoja vseh naših potencialov.

Poučevanje je treba prilagoditi času nenehnih sprememb v družbi. Novo poslanstvo poučevanja tako ni le predelati kurikulum, ampak vplivati na pomembne, produktivne in izvirne oblike učenja za vse učence. To je novo poslanstvo šol, ki ga lahko dosežemo samo z neverjetno izobraženimi in motiviranimi učitelji (Anderson, 1995). Poučevanje tako ne sme biti zgolj zagotavljanje pouka in prenašanje znanja, ampak organizacija pogojev za aktivno učenje in spodbujanje učencev k odkrivanju in izgrajevanju lastnega znanja (Barr, Tagg, 1995, po Šteh Kure, 2000). Zato je, tako kot poudarja Elton (1999, po Šteh Kure, 2000), treba preiti od tradicionalnega poučevanja, ki pušča učence pasivne in odvisne, k inovativnemu učenju, ki podpira učenčeve aktivnost in samostojnost.

Aktivno učenje je tisto, ki človeka miselno in čustveno aktivira, poteka s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, s postavljanjem, preizkušanjem hipotez, daje trajnejše znanje, uporabno v novih situacijah,

pomaga nam bolje razumeti sebe in svet in tudi bolj pametno posegati vanj. Pouku ni več transmisija – prenašanje gotovih znanj, ki je velikokrat ločeno od izkušenj učencev in od konkretnih življenjskih okoliščin, ampak živa transakcija – mnoštvo smiselnih interakcij med učiteljem in učenci ter med učenci samimi – in končno transformacija – spreminjanje pojmovanju o svetu in spreminjanje osebnosti (Marentič Požarnik, 2000, str. 12).

Eden izmed pomembnih ciljev današnje šole postaja prehod od vodenega učenja k samostojnjemu učenju, kjer učenec postane subjekt. V šoli je torej treba ustvariti pogoje, ki bodo omogočali vzpostavitev in razvoj aktivnega učenja. Šteh Kure (2000) navaja, da naj učitelj za ustvarjanje pogojev za uspešno učenje učence vodi tako, da jih spodbuja h kritičnemu mišljenju, dajanju idej in pobud, postavljanju vprašanj, ki so dobrodošla in cenjena, k samostojnemu odkrivanju povezav z življenjem, ugotavljanju uporabne vrednosti tematike in k reševanju problemov. Preverjanje znanja pa naj bo s problemskimi vprašanji in pri dejavnostih, ki so podobne dejanskim problemskim situacijam (raziskovalno delo, projekti,...). Na ta način se aktivnost učencev poveča, postane bolj produktivna, v ospredje pridejo bolj konvergentni miselni procesi, kjer se težišče dejavnosti prenaša na samostojno učenje (postavljanje vprašanj, dilem, beleženje z lastnimi mislimi).

Kot ena izmed možnih poti do kakovostnega znanja je zagotovo tudi raziskovalno učenje. Raziskovalno učenje pomeni tako organizacijo pouka, da mora učenec samostojno zastaviti probleme, določena področja samostojno raziskati, razviti radovednost in svojo strategijo ovrednotiti (Marentič Požarnik, 2000).

Raziskovalno učenje Ferjan (2003) deli na tri stopnje, pri čemer pomeni prva stopnja enostavno obliko ustvarjalnega učenja. Gre za indirektno obliko raziskovanja (raziskovanje po knjigah, zbiranje podatkov, slik, grafov), na osnovi katere nato učenec izdela poročilo ozziroma plakat. Taka indirektna oblika je možna pri vseh oblikah pouka, a učenec še vedno pretežno dela po učiteljevih navodilih. Druga stopnja raziskovalnega učenja pomeni nadgradnjo indirektnega raziskovanja, kjer gre za terensko delo. Na tej stopnji je učenec že bolj samostojen. V tretji stopnji pa gre za študijo primera, pri čemer so učenci vsebinsko in metodološko inovativni in ustvarjalni pri izdelavi raziskovalne naloge.

Najvišjo stopnjo raziskovalnega učenja predstavljajo raziskovalne naloge. Raziskovanje ali raziskovalno učenje poteka po etapah raziskovalnega procesa. Učenci sami opredelijo problem, izdelajo načrt, upoštevajo dosedanje raziskave, postavijo lastne hipoteze, uporabljajo raziskovalne metode, analizirajo zbrane podatke, potrdijo ali zavržejo hipoteze, naredijo sintezo in zaključke, ponovno izdelajo načrt dela, ki ga je treba še opraviti, in pripravijo predstavitev v obliki posterja in s pomočjo informacijske tehnologije, v zadnji fazi pa svoje izsledke raziskave predstavijo javnosti. V procesu raziskovalnega učenja in izdelavi raziskovalne naloge učenci ustvarjalno delajo, sami spoznajo probleme in procese ter zavzemajo svoje stališče do raziskave. Obravnavajo stvari, ki jih zanimajo, pa še niso bile raziskane, če pa so že bile, jih obravnavajo s svojega stališča in zornega kota. Njihovo

raziskovalno delo pripomore k razjasnitvi ali celo rešitvi že prej znanega ali povsem novega problema. Pri raziskovalnem delu je ključnega pomena izbor problema in njegova točna opredelitev, pri čemer upoštevamo želje učencev, njihovo predznanje (Plukavec). V raziskovalnem načinu učenja je pouk usmerjen k učencu, ta postaja subjekt v učnem procesu in njegova aktivnost je ustvarjalna, v vseh fazah raziskovalnega učenja je učitelj prisoten le kot mentor in svetovalec, učencem daje podporo, jih spodbuja k doseganju lastnih zaključkov.

V šolski praksi zasledimo visoko stopnjo indirektnega raziskovalnega učenja, nekoliko manj pa je nadgradnje takega dela v obliki raziskovalne naloge. Kot ugotavlja Marentič Požarnik (2000), je raziskovalno učenje žal prepogosto vezano na predmete, kot sta matematika in fizika, premalo pa učence sistematicno uvajamo v reševanje problemov pri predmetih, kot so zgodovina, slovenski jezik, geografija, biologija.

3. Omejitve pri raziskovalnem učenju

Vendarle se tudi v raziskovalnem učenju pojavljajo določene omejitve pri delu. Predvsem zagovorniki tradicionalnega pouka poudarjajo, da ta model učenja ne daje optimalnih možnosti za učinkovito pridobivanje znanja, ki temelji na eksaktno strukturirani učni snovi. Z njim ni mogoče v kratkem času zadovoljivo usvojiti gotovih znanj, kot so formule, letnice, imena. Prav tako ne moremo potrditi učinkovitosti takega načina dela pri storilnostno naravnem pouku. Raziskovalno učenje večinoma poteka izven šole, saj raziskovanje določenega problema vodi tudi v delo doma in v oblike terenskega dela. Med rednim poukom nastane bolj malo raziskovalnih nalog, za kar obstajajo številni razlogi, med katerimi so zagotovo še vedno preobsežni učni načrti, številčni razredi, omejen čas, ki ga ima učitelj na voljo, ter prisotnost storilnostne naravnosti tako s strani učitelja, učencev in staršev. Kot merilo kakovosti pouka je kljub vsemu še vedno prisotno doseganje natančno določenih objektivno merljivih standardov znanja, poudarjanje pomena zunanjega ocenjevanja znanja in mature, kar kaže na visoko stopnjo storilnostno naravnega pouka.

4. Pogoji za uspešno delo

Osnovni pogoj za uspešno raziskovalno delo izhaja iz učenca samega, iz njegove notranje motivacije, želje po odkrivanju novega, po ustvarjalnosti, pridobivanju uglednega statusa v razredu, na šoli in nenazadnje je tu prisotna tudi njegova želja po tekmovalnosti. Ključnega pomena za raziskovalno učenje je tudi učitelj kot vodja, ki sprejme novo vlogo v učnem procesu, v takem delu vidi smisel in pot do

kakovostnega znanja, možnost lastne osebne rasti in izpopolnjevanja svojega znanja na osnovi lastne refleksije. Da je učiteljeva vloga za vzpostavljanje raziskovalnega dela in nastanek raziskovalnih nalog zelo pomembna, potrjuje tudi dejstvo, da je na nekaterih šolah iz leta v leto več raziskovalnega dela in posledično tudi več raziskovalnih nalog, medtem ko je na drugih šolah to število bolj skromno ali pa ga spoln ni moč zaslediti, vsaj v javnosti ne. Takega stanja zagotovo ne moremo pripisati vlogi učenca, saj je nemogoče, da bi se na nekaterih šolah kar trlo vedoželjnih nadebudnežev, na drugih pa ne bi našli niti enega učenca, ki bi ga raziskovalno, ustvarjalno delo zanimalo.

Učitelj se na poti uvajanja in razvijanja raziskovalnega učenja nikakor ne sme počutiti osamljenega, zato je pomembno povezovanje učiteljev v time, ki hkrati omogočajo večjo interdisciplinarnost v raziskovalnih nalogah in možnost medpredmetnega povezovanja tudi na ravni učnih načrtov. Počuti se bolj varnega in uveljavljenega, dobiva nove motive in izzive za kakovostno delo. To pa pomeni, da mora biti na šolah vzpostavljeno oziroma prisotno pozitivno delovno vzdušje in jasno začrtana vizija šole. K temu lahko veliko pripomore tudi ravnatelj, ki tako delo spodbuja, skrbi za profesionalno rast svojih delavcev in se zaveda pomena kakovosti šole na vseh ravneh.

Šele v naslednji fazi lahko govorimo o pomenu opremljenosti šol z ustrezнимi učnimi pripomočki, laboratorijih, o šolski knjižnici in multimedijski opremljenosti šol, ki je vsekakor nujna za dobro izvedbo raziskovalnega dela. Slednje je povezano tudi z dodatnimi materialnimi stroški, saj gre za raziskovanje na terenu, anketiranje ali delo v laboratorijih.

Da bi raziskovalno učenje v praksi še bolj zaživel, je pomembno tudi spodbujanje raziskovalnega učenja s strani celotne družbe. Potrebna je povezava z raznimi raziskovalnimi institucijami v okviru projektov, kot je na primer Uvajanje mladih v znanost. Tudi na ta način bomo uspeli in znali mladim približati znanost, prebuditi njihovo ustvarjalnost ter izkoristiti njihove potenciale.

5. Raziskovalno delo v praksi

V osnovni šoli sem bila mentorica učencem, ki so opravljali raziskovalne naloge predvsem na področju problemov, vezanih na predmete etika in družba ter zemljepis, zanimanja za bolj naravoslovne teme na šoli ni bilo opaziti. Učencem so bili bistveno bližji sociološki in psihološki problemi v okolici, očitno o njih več razmišljajo in jih bolj čustveno doživljajo. V srednji šoli pa so dijaki izbirali teme s področja predmetov, kot so geografija, ekonomija, biologija. Najbolj razveseljivo se mi je zdelo dejstvo, da so izbirali tudi med temami in problemi, ki z njihovo ekonomsko smerjo izobraževanja niso bili neposredno povezani. Tako so razširjali in poglabljali znanja na področju več predmetov ter pri tem uporabljali širši spekter raziskovalnih

metod. Taka izbira raziskovalnih problemov s strani učencev nas je kot mentorje povezala in spodbudila k timskemu delu. To pa je bil tudi eden izmed naših ciljev, saj smo se v vseh letih trudili, da bi naloge dobivale čim bolj interdisciplinaren pristop in pogled na raziskovanje izbranega problema.

Na podlagi lastnih izkušenj, ki sem jih pridobila kot mentorica številnih raziskovalnih nalog, lahko povzamem, da raziskovalno delo poteka tako na osnovnošolski kot srednješolski ravni, pa vendarle so opazne nekatere razlike v aktivnosti učencev in načinu dela, ki sem jih zasledila v praksi. V prvi vrsti so zagotovo opazne razlike med opremljenostjo šol, kar pa kljub vsemu bistveno ne vpliva na rezultate raziskovalnega dela in učenja. Učitelji v osnovnih šolah so do raziskovalnega dela bolj zadržani ali morda bolj skeptični, ne zaupajo dovolj učenčevim sposobnostim. Čeprav je raziskovalnega učenja v osnovni šoli vsaj na prvi stopnji, ko gre za indirektno raziskovanje, veliko, so bile opazne razlike s srednješolci predvsem v slabšem poznavanju raziskovalnega dela nasploh. Učenci so večji izdelave seminarskih nalog, referatov, posterjev, kaže pa se nepoznavanje bistva raziskovalnega dela in raziskovalnih metod. Njihove izkušnje z raziskovalnim načinom učenja so minimalne, zato se je pokazala vloga učitelja v vseh fazah takega načina dela bistveno bolj potrebna in nujna. So pa osnovnošolci bolj zagnani in motivirani v prvih fazah raziskovalnega učenja v primerjavi s srednješolci, vendar po začetnem navdušenju interes nekoliko upade, lahko bi rekli, da so manj vztrajni pri delu in jih je treba bolj spodbujati, da se sami dokopljejo do končnega izdelka. Opaziti je tudi manj eksaktnega znanja na določenih področjih, kar je pričakovano v primerjavi s srednješolci. Zato je v osnovni šoli še toliko bolj pomembno pri izbiri problema poleg upoštevanja njihovega interesa tudi upoštevanje njihovega predznanja o določeni problematiki. V obeh populacijah so ponekod nastopile težave pri komunikaciji in strah pred javnim nastopanjem, ko gre za predstavitev lastnih izsledkov pred ocenjevalno komisijo in širšo javnostjo. Med srednješolci je bilo opaziti večjo željo po izstopanju in uveljavljanju v širšem smislu in manj strahu pred morebitnim neuspehom. Prav tako so nekoliko več težav imeli osnovnošolci pri predstavitvi raziskave z uporabo informacijske tehnologije, kar je razumljivo, so pa znali bolj izvirno izdelati posterje za predstavitev in pri tem je bila vloga mentorja minimalna. Izsledkov seveda ne gre posploševati na celotno šolsko populacijo.

Če primerjam delo s strani mentorja, ugotavljam, da je delo z mladimi raziskovalci na srednji šoli kljub vsemu lažje. Podpora, ki jo srednješolci potrebujejo s strani učitelja, je minimalna, njegova vloga vodenja je velikokrat res omejena le na vlogo organizatorja, koordinatorja in mentorja. Zasluge za to je treba pripisati tudi njihovim pozitivnim izkušnjam, ki so si jih pridobili v času osnovne šole, zato je treba tudi na tem mestu poudariti pomen raziskovalnega učenja na vseh stopnjah izobraževanja. In naj še dodam, da sem tudi sama ob številnih drugih obveznostih včasih (predvsem v osnovni šoli) skorajda izgubila začetno zagnanost in navdušenje nad takim načinom dela. Pri vztrajanju mi je bila v oporo prav njihova želja po

nadaljnjem raziskovanju in podpora s strani kolegov, s katerimi sem sodelovala v timu.

6. Spodbude za nadaljnje delo

Izdelati raziskovalno nalozi pomeni v prvi vrsti uspešno speljati zastavljen delovni načrt raziskovanja. Na tej poti se učenci naučijo zbrati določene podatke, jih kritično interpretirati in, kar je najpomembnejše, naučijo se misliti. Pri tem sam izbor teme ali problema ni tako pomemben, pomembnejše so pridobljene izkušnje z izdelavo naloge. Učenci pridobijo trajnejše znanje, razvijejo ustvarjalnost, krepijo samozavest in pozitivno samopodobo, kar pripomore k zdravemu odraščanju in pozitivnemu vzpostavljanju medsebojnih odnosov tako z vrstniki kot z odraslimi. Vzpostavi se pristnejši odnos med učencem in učiteljem kot mentorjem. Nenazadnje je to eden izmed načinov, s katerim dosežemo večjo kvaliteto znanja, z njim se približujemo ciljem sodobne družbe, ki poudarja pomen "prenosljivega znanja", kamor spada zlasti obvladovanje spoznavnih veščin, učnih strategij in postopkov raziskovanja. Raziskovalno učenje ne pripomore le k uveljavljanju nove – aktivne vloge učenca v učnem procesu, temveč v to vlogo postavlja tudi učitelja. Učitelj kot mentor tudi sam pridobiva nova znanja, izpopolnjuje svoje znanje, se srečuje z novimi metodami dela, se preizkuša v novi vlogi vodje, vse to pa pripomore k njegovi osebni in profesionalni rasti.

Naj zaključim z nekaj mislimi, ki jih je zapisala bivša dijakinja – raziskovalka, danes že uspešna študentka: "Izdelava raziskovalne naloge je meni približala in razkrila svet vinogradništva, o katerem prej ni sem vedela praktično ničesar. Radovalnost, ki te pri tem spremi, je dobra popotnica tudi za nadaljnji študij. Poleg novega znanja pa mi je izdelava raziskovalne naloge pomagala pri povsem praktičnih zadevah. Pri študiju so izdelave različnih seminarskih nalog pogoste, zato so mi izkušnje, ki sem jih pridobila pri izdelavi raziskovalne naloge, v veliko pomoč."

In na koncu še moto, ki naj nas spremi na poti do kakovostnega znanja: "Če učenje spremeniš v reševanje problemov, izzoveš učence bolj kot z drugimi metodami. Ta izkušnja jim bo pomagala reševati nove probleme ob samostojni uporabi določenih strategij." (Collins, Stevens, po Marentič Požarnik 2000, str. 83)

LITERATURA

1. Anderson, K. (2000). Učiteljevo vodenje in kakovost v šolah, V: Trnavčevič (ur.), Raznolikost kakovosti, Šola za ravnatelje, Ljubljana.
2. Ferjan, T. (1996). Raziskovalna naloga – odraz in potreba sodobnega pouka, *Pedagoška obzorja*, št. 3-4.
3. Ferjan, T. (2003). Ustvarjalnost učencev pri raziskovalnem učenju, *Pedagoška obzorja*, št. 2.
4. Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli, ZRSS, Ljubljana.

5. Izhodišča kurikularne prenove (1997). Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana.
6. Javornik, M. (2003). Položaj učenca v učnem procesu, Pedagoška obzorja, št. 2.
7. Marentič Požarnik, B., Cenčič, M. (2003). Konstruktivizem v izobraževanju, Pedagoška obzorja, št. 2.
8. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka, DZS, Ljubljana.
9. Valenčič, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka, Pedagoška obzorja, št. 3-4.
10. Šteh Kure, B. (2000). Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazjskega programa, Doktorska disertacija, Filozofska fakulteta, Ljubljana.

Mojca Perić

Oglaševanje in otroci

Strokovni članek

UDK 659.1:316.346.32-053.2

DESKRIPTORJI: vzgoja za medije, oglaševanje, otroci, etična pravila, zakonodaja

POVZETEK – V času vedno večjega poudarjanja slobode kot osnovne človekove pravice in strmega načinjanja potreb po informirjanju postaja oglaševanje predmet številnih tako pozitivnih kot negativnih kritik. Prav posebno področje v zvezi oglaševanjem ostaja področje oglaševanja otrokom. Otroci so ena zmed najšibkejših skupin družbe, ki potrebujejo ima pravico do zaščite. Zato se je veliko oglaševalskih strok podalo v pridobitev osnovnih regulativ, s katerimi bi preprečili zlorabo nedolžne otroške zaupljivosti.

Professional paper

UDC 659.1:316.346.32-053.2

DESCRIPTORS: education for media, advertising, children, rules of ethics, legislation

ABSTRACT – In a time where freedom is emphasised as one of the fundamental human rights and where the need to be informed is rising exponentially, advertising is becoming a target of many criticisms and accolades. A special subcategory of advertising is advertising to children. As one of the most vulnerable groups in society, children need protection and have a right to it. Many advertising experts, therefore, strive for passing fundamental laws in order to prevent the abuse of the child's innocent trust.

1. Uvod

Številni otroci danes veliko prostega časa presedijo pred televizorjem, obstajajo številne otroške revije. Pri tem "opravilu" so običajno brez nadzora in zato tudi brez potrebine razlage ter pogovora o informacijah oziroma dražljajih, ki jih dobijo iz medijev. Žal še vedno velika večina staršev meni, da se to "pri njih doma" ne dogaja, da imajo še vedno starši nadzor nad medijskimi vplivi na njihove otroke. Vendar se na tak način otepajo tudi dela svoje odgovornosti za ustrezno vzgojo svojih otrok.

2. Medijska vzgoja otrok

Konvencija o otrokovičih pravicah, ki jo je sprejela Generalna skupščina Združenih narodov 20. novembra 1989 in je začela veljati 2. septembra 1990, definira otroka s pomočjo polnoletnosti. Otrok je po tej konvenciji vsako človeško bitje, mlajše od osemnajst let, razen če zakon, ki se uporablja za otroka, določa, da

se polnoletnost doseže že prej. Z vzpostavljivjo definicije otroka lahko družba začne sprejemati in opredeljevati vsebine posameznih regulativ za njegovo zaščito.

Proces socializacije posameznika se začne v najzgodnejšem otroštvu, kjer so najpomembnejši socializacijski dejavnik starši. Nadaljuje se z vstopom v šolo, kjer osrednji socializacijski dejavniki postanejo vrstniki in mediji. Otroci se učijo s posnemanjem ljudi, ki jim zaupajo in predstavljajo avtoriteto, ko pa vstopijo v šolo, se srečujejo s posamezniki, ki so drugačni od njih in imajo drugačen vrednote. Tu se srečajo z negotovostjo o svoji samopodobi, zato se obrnejo k referenčnim skupinam. Otroci, stari 11 in 12 let, naj bi bili najbolj dovezni za vpliv medijskih definicij vlog in načina obnašanja (Erjavec, Volčič, 1999a).

Začetki uradnega proučevanja medijskih vplivov segajo daleč v začetke 20. stoletja, ko so mediji šele postajali množični. Pred tem so bili omejeni le na družbeno elito. Že pred prvimi uradnimi raziskavami se je pojavilo vprašanje in sum, da mediji vplivajo na ljudi. S tem se je povečala tudi zaskrbljenost glede medijskih vplivov. Kot prvi zabeleženi primer teh vplivov lahko najverjetnejše štejemo že zapise v Platonovi Republiki, kjer Platon svari pred nevarnimi vplivi gledališča na grško mladino. S pridobivanjem znanja o družbi, medijih, različnih življenjskih slogih je tudi raziskovanje vplivov množičnih medijev postalo bolj poglobljeno in znanstveno (Erjavec, Volčič, 1999a).

„Živimo v svetu, v katerem so mediji prisotni vsepošvodi. Vse več ljudi posveča vse več časa televiziji, branju časopisov in revij, poslušanju plošč in radia. V nekaterih deželah otroci preživijo več časa pred televizorjem kot v šoli.“ (Košir, Ranfl, 1996, str. 11) Na tak način so prej čas, posvečen pogovorom, igri,... znotraj družine, sedaj nadomestili mediji. Tudi avtorici učbenika Tisk – očem obisk (Erjavec, Volčič, 1999b, str. 5) v uvodu zapišeta, da bosta „popeljali otroke v čarobni svet časopisa, radia in televizije“. Res je. Mediji so danes realnost, ogledalo družbe. „Čarobni svet“ niso več pravljice, ki so jih včasih zvečer brali v postelji pred spanjem, ampak so to televizija, računalnik, revije z zvenečo vsebinom. Celo čarobnost se je torej zamenjala.

Zato je bil potreben premik v medijski vzgoji. „Medijska vzgoja lahko prispeva h kritičnemu mišljenju o občilih in k premisleku z lastno in ne medijsko pametjo.“ (Košir, 1995, str. 17) Eden ključnih vzrokov velike priljubljenosti medijev je, da omogočajo beg iz realnosti. Ljudje se vživijo v vloge filmskih junakov, računalniške igrice, osebe iz romana, da lahko pozabijo na vsakdanje težave in probleme. Ta beg ni problematičen, če je občasen. Problem nastane, ker je današnja družba že toliko zasičena z mediji, da lahko govorimo brez zadržkov o medijski konstrukciji realnosti. Vse lepotne ideale najdemo v medijih, sledijo zgledi pri navadnih dekleh. Znake nasilja v filmu pogosto prenesejo v realno življenje povsem mirni ljudje. Takšno posploševanje vsekakor zahteva argument – mediji strah ali dobrina – pokažejo pa na dejstvo, da mediji so povsod in da vse tudi konstruirajo. Medijska stvarnost ozziroma sanjska konstrukcija lahko vodi proč od odgovornosti, stran od medsebojnih odnosov, meni Koširjeva. „Naslovniki se zibljejo v medijskem slepilu

družabnosti in družbenosti in mnogi postajajo vse bolj medčloveško otopeli.“ (Košir, Ranfl, 1996, str. 27) Na tak način se starši vedno bolj oddaljujejo od svojih otrok, ne poznajo, niti ne opazijo problemov svojih otrok. Njihov vsakdanjik prepozna le po tem, da je otrok tiho, če bere revije, sedi pred televizorjem ali računalnikom – „novim“ medijem (post)moderne družbe. „Tisto, kar se je spremnilo in kar predvsem vpliva na spremembo družbene funkcije televizije je, da vse več otrok televizijo gleda brez nadzora staršev.“ (Bašič, 1995, str. 41.)

Medijske vsebine danes pomembno sooblikujejo naše vrednote in stališča. Narekujejo, kaj je v družbi cenjeno, zaželeno in kaj ni. Prav zaradi medijske zasičenosti prostora so v razvitem svetu začeli z medijsko vzgojo od otroškega vrtca dalje (Košir, Ranfl, 1996, str. 27-28). Vzgoja je edini način, s katerim lahko dosežemo, da bodo naši otroci izbirali med množico informacij in jih ustrezno interpretirali. Osebni odnosi izginjajo, čeprav je človek družbeno bitje. Otroci presedijo pred televizorjem pet, šest, sedem ali več ur na dan. „Takšen otrok postane medijski zasvojenec in je gibansko, psihično ter duhovno moten.“ (Košir, Ranfl, 1996, str. 55)

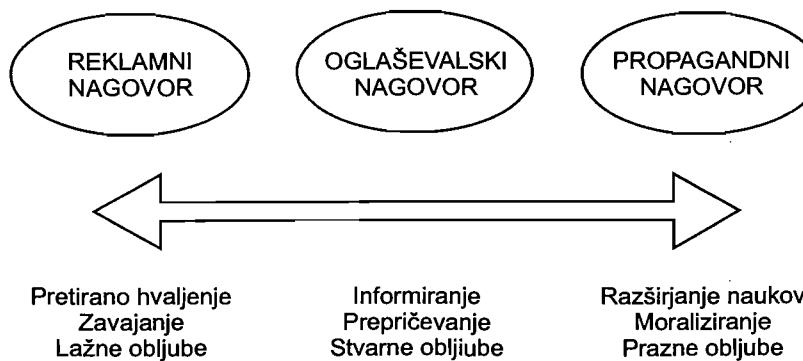
Otroci se učijo opazovati in posnemati dejavnosti, ki so prikazane z mediji. Zato potrebujejo pomoč pri obravnavanju problemov, ki nastanejo zaradi neskladja resničnega življenja s tem, kar je prikazano na televiziji (Erjavec, Volčič, 1999, str. 70-71). Medijska vzgoja tako predstavlja pomemben korak k temu, da bi bilo teh neskladij čim manj. Otroke je treba naučiti, da v odnosu do medijev vzpostavijo in ohranijo kritično distanco. Množični mediji niso niti dobri niti slabi, meni M. Košir. Kaj se dogaja z nami kot občinstvom, je odvisno tako od medijskih vsebin kot tudi od nas, našega okolja, preteklih izkušenj ter končno tudi družbenokulturnega konteksta (glej Košir, Ranfl, 1996, str. 81).

3. Oглаševanje

Obstaja več definicij o oglaševanju. Izbrala sem eno, ki jo spoznajo tudi otroci v šoli pri predmetu vzgoja za medije. „Oглаševanje so vse informacije, ki jih mediji predvajajo po naročilu nekega naročnika, da predstavijo njihov izdelek ali storitev. Oglesi imajo namen pospeševati prodajo izdelkov in uporabo storitev, predstavljati nove izdelke, ki so bili doslej neznani, in ustvarjanje imidža ozziroma blagovne znamke.“ (Erjavec, Volčič, 1999b, str. 81) Dejstvo, da je oglaševanje plačana oblika množične komunikacije, ga loči od publicite, ki je običajno neplačana. Oglas dolgo časa načrtujemo, kar zahteva poglobljene postopke, medtem ko je publiciteta v glavnem naključna. Pri oglaševanju lahko pričakujemo realne in merljive rezultate, oglas naročimo in natančno določimo mesto ter način njegove pojavitve. In kar je najpomembnejše, oglas je vedno podpisani s strani naročnika. Oглаševanje je torej dajanje nekih stvarnih obljud. Praksa od omenjenih zahtev vse preveč odstopa, ko se srečamo z obljudami, ki jih oglaševalec ne more izpolniti ozziroma so nes-

tvarne. Strokovnjaki različnih družboslovnih področij, ki proučujejo dogajanje v oglaševanju, prihajajo do zelo različnih, pogosto tudi nasprotujočih si ugotovitev. Enotni si niso niti pri poimenovanju posameznih pojavov, na primer pri oglasu. Nekateri ga enačijo z reklamo ali propagando, medtem ko drugi poudarjajo, da si ti pojmi niso enaki. Oglas je v Slovarju slovenskega knjižnega jezika definiran kot "objava, obvestilo z reklamnim, propagandnim namenom, navadno v tisku" in redkeje le kot "obvestilo, objava" (vir SSKJ). V prvi definiciji se tako združijo vsi trije, zgoraj navedeni izrazi. V istem slovarju najdemo pod razlagom reklama in propaganda zapisano, da je to "javno opozarjanje na kaj, navadno z navajanjem dobrih lastnosti, z nameni pridobiti kupce, obiskovalce" (vir SSKJ). O reklamah, oglaševanju in propagandi govori tudi Jančič v svojem članku Prodajna in marketingška etika oglaševanja (1999, str. 77), posebej obdela prav etimološke probleme izraza reklama (lat. *reclamare* – klicati, vptiti) in propaganda (lat. *propagare* – širiti nauke). Poudari, da oba izraza ne priporoča za rabo v kontekstu razprav o oglaševanju. Pri razlagi obeh izrazov vključuje oglaševanje le zato, da pokaže na trdoživost laične uporabe izrazov reklama in propaganda, kadar je govora o oglaševanju. Pravi celo, da je oglaševanje oziroma oglaševalski nagovor v temeljnem nasprotju z reklamnim in propagandnim nagovorom oziroma pogojno rečeno reklamo in propagando. Za lažje razumevanje dodajam tabelo, povzeto iz zgoraj navedenega članka.

Tabela 1: Vrste nagovorov v oglaševanju (Jančič, 1999, str. 77)



Iz slike najprej lahko razberemo, da je oglaševalski nagovor povezan s stvarnimi obljiubami, kot tak (restriktiven) pa je zaradi dobro razvite zakonodaje in samoregulativnih mehanizmov. Kakor hitro se v oglaševanju pojavijo zavajanje, pretirano, napihnjeno hvaljenje, pa preidemo na področje reklamnega nagovora. Ta je tudi največkrat sporen, če gledamo s stališča zakonodaje in samoregulative. Reklamni govor daje lažne obljiube, te so potem tudi vzrok za razpravo o etičnosti oglaševanja.

Na drugi strani najdemo še propagandni nagovor, ki stvarne obljiube zamenja s praznimi oziroma težko izpolnjivimi obljiubami. Tudi takšnega nagovora je veliko in tudi ta postavlja vprašanja o etičnosti oglaševanja.

S stališča kulturnih študijev so oglasi besedila popularne kulture, zvrst kulturnih reprezentacij, ki jih moramo analizirati in interpretirati tako kot vsa kulturna besedila. Oglasi so vedno mini zgodbe o blagu in kulturi. In splošno rečeno, oglasi povezujejo kulturni red z redom stvari. V tem smislu je glavna naloga oglaševanja napolniti blago s pomenom. Oglaševanje jemlje pomene iz družbenega sveta, ki v družbi nasploh ali v subkulturi predstavljajo kulturno vrednoto (npr. prijateljstvo), jih vizualizira in verbalizira in jih reprezentira v novih zvezah – v zvezi s stvarmi, ljudmi ali storitvami, ki jih promovira. Te vrednote si oglaševanje stalno izposoja v družbi, da jih potem v ogasu združi z drugim pomenskim sistemom in zopet vrne nazaj k ljudem kot ljubezen, varnost, odgovornost, samozavest itd. (Luthar, 2002, str. 261-262). Oglasi nam morajo, da bi bili uspešni, vrnilti del nas samih. Vendar je proces prisvajanja tako hiter, da se lahko hitro zgodi, da naša osebna identiteta postane sestavljena samo še iz elementov, ki jih komercialno ustvarjajo drugi (Luthar, 2002, str. 262).

Oglasi so tisto sredstvo, ki z največjo stopnjo zaupanja lahko prenesejo do potrošnika želeno sporočilo o izdelku. Za dober oglas je treba žrtvovati čas, velika sredstva in treba je biti kreativen. Naslov je najmočnejši element dobrega oglasa. Oglas je treba oblikovati tako, da ga bodo ljudje opazili. Vzbuditi morajo torej pozornost. Oblikovanja oglasa se običajno lotevata dva avtorja: oblikovalec in pisec besedila. Prvi gleda na oglas z likovnega stališča, drugi s sporočilnega. Živimo v svetu inflacije komunikacij, zato vsekakor ni dovolj, da je izdelek dober sam po sebi, njegov dober glas morajo prenesti tudi do potrošnika. Oglas je eden najučinkovitejših prenosnikov "dobrega" glasu, če ga seveda znamo pravilno in polno izkoristiti. Ni torej dovolj, da se poznajo le njegove teoretične značilnosti, treba je narediti dober oglas. Oglas ima osem sestavnih delov: naslov, podnaslov, besedilo, ilustracijo, kupon, ceno, logo in slogan ter opombe (Jančič, 2000). Narediti dober oglas pa je vsekakor tudi delo umetnika.

Definicija oglasnega sporočila (Slovenski oglaševalski kodeks, 1999) je, da je takšno sporočilo vsako obvestilo o obstoju, lastnostih, namenu, prednostih in vrstah izdelka, zajeto v katerem koli sredstvu oglaševanja in objavljeno v katerem koli mediju, s tem da je naročeno in plačano. V istem viru je oglaševanje definirano kot eden od ključnih dejavnikov za spodbujanje procesov menjave in s tem za normalno delovanje trga in njegovih zakonitosti.

Oglas je opredeljen tudi v Zakonu o medijih (Uradni list RS, 35/2001). V prvem stavku 46. člena piše, da so "oglaševalske vsebine oglasi in druge vrste plačanih obvestil, katerih objavo naroči pravna ali fizična oseba z namenom, da bi s tem pospeševala pravni promet proizvodov, storitev, nepremičnin, pravic ali obveznosti, pridobivala poslovne partnerje, ali si v javnosti ustvarjala zgled in dobro ime".

Oglesi se objavljajo za plačilo ali drugo podobno nadomestilo ali z namenom samooglaševanja.

“Oglaševanje lahko učinkovito deluje le v pogojih pristanka druge strani – potrošnikov, da zaradi uveljavljanja svoje pravice do izbire zastavi svojo “pravico do naivnosti”. Pri tem mora oglaševanje biti resnično, pošteno, dostoјno in v skladu z zakoni. Potrošnik pa mora delovati bolj ali manj racionalno in na temelju podanih informacij znati odgovorno in domišljeno izbirati glede na največjo koristnost za vloženi strošek.” (Jančič, 1999, 958)

Glavni cilj oglaševanja je povečati povpraševanje po določenem izdelku, storitvi ali ideji. Druga dejavnika, ki vplivata na povpraševanje, sta cena in zamenljivost. Zelo dober način za povečanje povpraševanja je, da dosežete prepoznavnost. Ta omogoča, da se visoko povpraševanje nadaljuje tudi po prenehanju oglaševanja. Proizvod doseže največjo mero prepoznavnosti, ko postane sinonim za vrsto produkta (njegov ime uporabimo kot izraz za vrsto). Prepoznavnost variira glede na potrošnike in trg. Oglaševalci uporabljajo več različnih spremnosti, da ljudi prepričajo v nakup njihovih izdelkov. Nekateri oglaševalci uporabljajo enostavne metode zelo pogostega ponavljanja reklam, ki pa zahteva velike stroške. Oglaševalci “prisilijo” kupce, da sledijo trendom, ki jih sami ustvarijo. Kvaliteteto proizvodov lahko oglaševalci jamčijo s pričevanji navadnih uporabnikov ali strokovnjakov. Oglaševalci poskušajo prisiliti ljudi v hiter in kratek razmislek pred nakupom z gesli, kot so: “Zaloge omejene...” (razprodaje). Izdelke oglašujejo s privlačnimi dekleti, uporabljajo trendovske besede, s katerimi potem asociramo izdelek (daje občutek dobrega, primernega). In nenazadnje tudi s podzavestnimi sporočili. Včasih so obstajali strahovi, da se oglaševalci pri prepričevanju kupcev uporabljajo “hipnotične” postopke. Nevarnost teh postopkov je nezmožnost upiranja tovrstnim sporočilom, ker niti ne vemo, da so tam.

Ker so ljudje dandanes videli že toliko oglasov, da jih klasični postopki “prepričevanja” ne pritegnejo več, so oglaševalci ubrali novo pot. Sedaj se skorajda že norčujejo iz teh postopkov in hočejo predvsem s humorjem olajšati gledalcu ogled drugih, že nadležnih oglasov. Norčujejo se prav iz “klasičnih” postopkov, ki so sedaj že dobro znani gledalcem. Cilj takega oglaševanja je vzpostaviti zaupanja vreden stik s kupcem – “Mi spoštujemo vas, vi pa bi morali spoštovati nas, ker vas nočemo prevarati.” Enake tehnike oglaševanja lahko širijo koristne informacije prav zaradi svoje pronicljivosti – dosežo zelo velik del prebivalstva. Mnogi so mnenja, da oglaševanje s tem opravičuje svoj obstoj, medtem ko je komercialnih oglasov že preveč. Primeri takih informacij so resni problemi, na primer AIDS, globalno segrevanje itd. Dejstvo je, da je oglaševanje katerikoli prostor, za katerega je sponzor (podjetje) plačal denar, da bi svoje sporočilo predstavil skozi medije.

Prikrito oglaševanje v drugih zabavnih medijih je znano pod imenom “predstavitev produktov”. TV oglasi so na splošno pojmovani kot najučinkovitejši širokopotrošniški oglaševalski format. Oglaševanje na internetu je v uporabi šele v zadnjih nekaj letih. Cene internetnega oglaševanja so odvisne od mnogo dejavnikov (popularnosti

strani, tematika...). V istem času se je pojavilo tudi oglaševanje preko e-pošte, najpogostejsa so vsiljiva sporočila, ki jih imenujemo “spam” (podobno kot reklame trgovinskih centrov na dom). Nekatere firme so predlagale oglaševanje z logotipi podjetij na rezervoarjih za gorivo vesoljskih plovil, tudi mednarodne vesoljske postaje. Kontroverzna je tudi uporaba “podzavestnih” zvijač v oglasih in o množičnem oglaševanju, ko človek ne more ostati nevtralen.

Ne smemo pozabiti, da je oglaševanje le najbolj instrumentalen in sistematičen žanr sodobnega promocijskega diskurza. S tehničnega stališča je naloga oglaševanja sicer prodajati blago, storitve, ustvarjati ime blagovne znamke ali promovirati dobro ime politika (Luthar, 2002, str. 261).

Oglaševanje je diskurz, ki svoje korenine vleče iz samih začetkov civilizacije, svoj vrhunc pa je doživel v času modernistične industrijske družbe 20. stoletja (Jančič, 2000, str. 1). Jančič v svojem članku *Zgodba o oglasu* pravi, da velja prepričanje o tem, da je oglas rezultat kapitalistične dobe, kar seveda ne drži. Sam v istem članku navaja, da obstajajo dokazi o oglasih že vsaj dobrejih 2000 let nazaj.

Prvi oglas naj bi izviral iz mesta Sirta na severu Afrike. Oglaševanje se je vsekakor ohranjalo in nadaljevalo v rimske dobi (zapiski o glasnikih v rimskem forumu in na cestah Kartagine, grafiti iz Pompejev, obeliski iz starega Egipta). Po propadu antike se je oglaševanje spet pojavilo v srednjem veku s tako imenovanim klicarji, ki so med seboj tekmovali, kdo bo svojemu delodajalcu primamil več kupcev. Z razvojem obrti je prišlo do celostne podobe oglasa – znaki čevljarjev, oglarjev, sedlarjev so opominjali mimoidoče. Z razvojem časnikarstva se je seveda oglaševanje še izboljšalo. Prvi oglas naj bi bil natisnjen leta 1625 v nemškem časopisu. Oglasi so dobili svetovno razsežnost. Sprva so bili povsem običajni – kdo koga išče in kdo kaj ponuja – potem pa so prešli tudi že na oglaševanje izdelkov. Pravi oče časopisnega oglasa naj bi bil, kot nadaljuje v svojem članku Jančič (2000, str. 2), Benjamin Franklin, ki je začel uvajati poseben ločen prostor za oglase v svojem časopisu *Pennsylvania Gazette*, uvedel je velike naslove oglasov (da pritegne bralca) in celo ilustracije. Posel z oglasi se je tako večal, da je že v 17. stoletju nastala prva oglaševalska agencija v Philadelphia. V času liberalnega kapitalizma so oglasi postali za časnikarje ne le pomemben del zaslužka, pač pa tudi pomemben del vsebine vsakega časnika. Oglaševanje se je vedno bolj širilo in vedno manj je bilo nadzorovano (laži v oglasih). Prav zaradi tega so leta 1911 izdali prvi statut, “ki je z visokimi kaznimi grozil vsakomur, ki bi se drznil pregrešiti zoper njegove navedbe” (Jančič, 2000, str. 2).

Predvsem je bilo oglaševanje pomembno v času obeh svetovnih vojn, saj je služilo predvsem v politične namene. Vsekakor pa je dejstvo, da je “.../.../oglaševanje doseglo velik preskok takrat, ko so oglaševalci doumeli, da so osebne potrebe in želje potrošnikov in medosebni odnosi potrošnikov vitalno jedro prodaje, ne pa značilnosti izdelkov in uslug” (Erjavec, Volčič; 1999, str. 89).

4. Oglaševanje in otroci

4.1. Otroci kot potrošniki

Oglasi vplivajo na vsakega izmed nas. Večinoma vsi ljudje na svetu kupujemo obleke, hrano, pohištvo tako, da najprej pregledamo oglase v tiskanih medijih, na televiziji, kje drugod. Oglasi so del naše vsakdanosti, so tisti, ki našo vsakdanost tudi konstruirajo. Prav zaradi tega so oglasi tudi del otrokovega življenja.

Moči otrok nad starši oziroma vpliva na njihovo nakupno vedenje se zavedajo tudi oglaševalci. "Za reklamno gospodarstvo so posebej mikavni zlasti otroci in mladoletniki. S posebnim zadovoljstvom se nanje obračajo ne le proizvajalci igrač, športnih izdelkov, sladkarij, sladoleda in hrane, temveč tudi reklame za proizvode, ki jih uporablja odrasli del populacije. Odrasli imajo seveda na razpolago večja finančna sredstva, so pa glede potrošniških navad dosti bolj togi in manj dojemljivi za nove produkte. Pri mlajših pade reklama na precej plodna tla." (Eicke in Eicke, 1995, str. 67-68) Otroci so neizkušeni, lahkoverni in spremenljivi, nanje se lahko vpliva. Dojemljivi so za nove vtise, zato si hitro zapomnijo imena blagovnih znamk, slogane in druge simbole, prikazane v oglasih. Otroci tudi ne poznajo prodajnih namer oglaševalcev, zato se nekritično odzivajo in verjamejo junakom v oglasih (Košir, Ranfl, 1996, str. 72), se ne zavedajo tankočutnih prepričevalnih tehnik (Erjavec, Volčič 1999, str. 91).

Večina avtorjev poudarja, da je temelj večjega vpliva oglasov na otroke postavljen že s samo izbiro občinstva. Otroci imajo namreč radi oglase. Všeč jim je, ker se ponavljajo in nosijo enostavna sporočila, menita Karmen Erjavec in Zala Volčič (1999, str. 90). Manca Košir in Rajko Ranfl pa dodajata, da je privlačna predvsem napetost oziroma akcijska navezanost oglasov, saj se tukaj lahko zgodi vse in to zelo hitro. Poleg tega nastopajo v oglasih tudi simpatični junaki, ki otroke hitro prepričajo, veliko je barvnih odtenkov, kar jih še bolj pritegne in prepriča. Zelo pomemben dejavnik po njunem mnenju je grajenje oglasov na čustvih, kot so sreča, radost, uspeh in užitek (Košir, Ranfl, 1996). Oglasi delujejo kot nosilci razpoloženja in dražljaji napetosti, ki jih sprožajo želje. Pri tem ponujajo srečne trenutke, polne užitkov (Erjavec, Volčič, 1999). Kot navajata avtorici knjige *Odraščanje z mediji*, naj bi otroci videli približno 900 oglasov na mesec, kar močno vpliva na njihov odnos do igrač in hrane (prav tam, str. 91).

Otroci se večino stvari naučijo po zgledu, zato je bi lahko sklepali, da se tudi potrošniškega vedenja naučijo v veliki meri prav od njih. Otrok, ki je bil nenehno priča slepemu sledenju svojih staršev oglasnim sporočilom, se bo kasneje tudi sam pogosto odzval nepremišljeno. Kupoval bo stvari, ki jih ne potrebuje. Nasprotno pa se bo nekdo, katerega starši so ponavadi sporočili sledili šele po treznem premislu, pred takšno odločitvijo tudi sam vprašal o smiselnosti oglasa. Starši večinoma v oglašenih sporočilih ne prepoznavajo različnih metod prepričevanja, ki jih

nad njimi izvajajo prav oglasi. Istočasno pa se mnogi ne zavedajo, da nad njimi izvajajo posebne metode prepričevanja tudi otroci, ki oglasna sporočila gledajo. Otroci so postali izredno dobri mojstri v izsiljevanju in zatorej dobijo skoraj vse, česar si zaželijo, kljub temu, da pogosto stvari sploh ne potrebujejo ali pa, kar je še huje, hitro odvržejo. Ne morem reči, da leži tukaj krivda v starših, ki svojemu otroku pač želijo najboljše. Problem je v velikem razkoraku med njihovim slepim sledenjem otroku in nekritičnostjo. Problem je danes tudi v vrstnikih, ki so pomemben identifikator vsakega otroka. Težko je ostati edini v razredu, ki nima računalniške igrice iz zadnjega filma o piratih ali pa najnovejših igrač iz točno določene trgovine. Povpraševanje, produkcije in promocije ne ureja več "ekonomija potreb", temveč "ekonomija želja in sanj", sanjarjenja po nečem novem in še neizkušenem (Luthar, 2002, str. 261). Takšna zgodba se enkrat zagotovo konča, saj večina staršev ne zmore po finančni plati zadovoljevati vedno večjih materialnih želja in sanj svojih otrok. V družinah, kjer to ni problem, pa ponavadi otroci šele takrat, ko odrastejo, ugotovijo, da so v življenju odpovedovanja nujna. Težava je tudi v tem, da se mnogi starši ne zavedajo svojega popuščanja in so prepričani, da večino nakupovalnih niti držijo sami v rokah.

Industrija in oglaševalci so ugotovili, kako pomembni so zanje otroci. Vzroki za visoko vrednost, ki jo imajo otroci in mladoletniki za oglaševalce, pa naj bi bili naslednji (Eicke in Eicke, 1995, str. 68):

- Otroci so neizkušeni, lahkoverni, spremenljivi, nanje se lahko vpliva. Dojemljivi so za novosti, oglasna imena, simbole, slogane.
- Ne vedo ničesar o namenih in komercialnih interesih oglasa.
- Hitro se jih da navdušiti, reakcije so spontane, zato se hitro vzbudi zanimanje za določene znamke.
- Ni jih težko pridobiti za agente, ki služijo namenom oglasa. Dovolj je že, da tisto, kar v oglasih vidijo, izsilijo od staršev.
- Do denarja še nimajo pravega odnosa in nimajo predstave o dejanski vrednosti posameznih izdelkov.
- Kdor uspe s svojim oglasom prodreti v otrokove možgane, je lahko prepričan, da ga nič ne bo zlepa pregnalo od tam. Še preden se pojavi konkurent, se bosta blagovno ime in simbol trdnno zasidrala v možganih. Tako se otroka vzbaja v zvestega in poslušnega kupca.
- Oglas vpliva nanje tudi posredno, ko sporoča, da je središče življenja nakupovanje, užitek in lastnina; da nakupovanje osrečuje, da je treba vsako željo uresničiti takoj, da je tisto, česar ni moč kupiti, tretjerazedno, in da pomeni "imet" več kot "biti". Če otroci sledijo tem signalom in si želijo le še stvari iz oglasov, obstaja nevarnost, da zakrnijo sposobnosti spoznavanja lastnih možnosti in potreb, ki se jih komercialno ne da zadovoljiti.

4.2. Zakonodaja v Sloveniji – zakonska regulativa na področju oglaševanja otrokom

Zakonodaja, ki bi zajemala celotno področje oglaševanja, v Sloveniji ne obstaja. Obstajajo pa različna zakonska določila, ki področje oglaševanja urejajo. Primer je Zakon o varstvu potrošnikov: „*Oглаševanje ne sme vsebovati sestavin, ki povzročajo ali bi lahko povzročile telesno, duševno ali drugačno škodo pri otrocih ali sestavin, ki izkoriščajo ali bi lahko izkoriščale njihovo zaupljivost ali pomanjkanje izkušenj.*“ (15. člen)

Zakon o medijih je drugi primer zakonskega določila, ki v svojem 49. členu navaja:

- (1) *Oglas, katerih pretežno ciljno občinstvo so otroci ali v katerih nastopajo otroci, ne smejo vsebovati prizorov nasilja, pornografije in drugih vsebin, ki bi lahko škodovale njihovemu zdravju ter duševnemu in telesnemu razvoju, ali kako drugače vplivale na dozvetnost otrok.*
- (2) *Oглаševanje ne sme moralno ali psihično prizadeti otrok. Zato se z oglasi ne sme:*
 - vzpodbujiati otrok k nakupu proizvodov ali storitev z izkoriščanjem njihove neizkušenosti in lahkovernosti;*
 - vzpodbujiati otrok, da bi prepričevali starše ali koga drugega v nakup proizvodov ali storitev;*
 - izkoriščati posebnega zaupanja otrok v starše, učitelje ali druge osebe;*
 - neupravičeno prikazovati otrok v nevarnih situacijah.*

V Slovenskem oglaševalskem kodeksu, ki je bil prejet prav zaradi velikega interesa in odgovornosti oglaševalske stroke za razvoj in napredok prakse oglaševanja v državi, navaja v 12. členu tudi določila glede oglaševanja med mladimi in mladostniki. Piše, *...da je treba posebno pozornost posvetiti oblikovanju in širjenju sporočil, ki so namenjena mladoletnikom ali tistim, v katerih nastopajo mladoletniki kot igralci ali manekeni. Oglasna sporočila ne smejo zlorabljati naravne lahkovernosti otrok ali pomanjkanja njihovih življenjskih izkušenj. V sporočilih otrokom ni dovoljeno uporabljati neposrednih pozivov k nakupu.../ Sporočila ne smejo neposredno vplivati na otroke, da ti silijo svoje starše ali skrbnike k nakupu izdelka....*

Kot zapiše Jančič (1999, str. 974) še tako podrobna zakonodaja in samoregulativa ne moreta preprečiti vseh deviacij, ki se lahko manifestirajo skozi oglaševanje. Nadaljuje, da je oglaševanje orodje množičnega komuniciranja, ki temelji na posredovanju izpolnljivih tržnih obljud. Kot tako je etično neutralno, česar pa seveda ne moremo vedno trditi za tiste, ki ga naročajo, oblikujejo ali objavljojo. Zaključi, da je prav zaradi tega razvijanje tako zakonskih, predvsem pa samoregulativnih mehanizmov še naprej povsem smotrno početje.

4.3. Zaščita pred mediji

Oглаševanje otrokom ni edino, kar bi zahtevalo potrebo po večji zaščiti naših najmlajših. Problematičen je tudi vpliv raznih „dodatkov“, predvsem v televizijskih zgodbah, ki posredno oglašujejo določene izdelke. Otroške oddaje namreč pogosto prikazujejo izdelke, katerih proizvajalci sponzorirajo te oddaje in tako je otroški program navdihnen s popularnostjo prikazanih izdelkov in igrač (Erjavec, Volčič, 1999).

Oglas lahko po mnenju Ulricha in Wolframa Eicke otroka razočara ter povzroči nezadovoljstvo na tri načine:

- s tem, da ne izpolni želja, ki jih je vzbudil,
- s prikazovanjem drugačnega življenja, kot je v resnici,
- s tem, da kupljeni izdelek ne izpolni visokih pričakovanj.

Posledica v vseh treh primerih so družinski konflikti in nesrečen otrok (Eicke in Eicke, 1995, str. 71).

„Oглаševanje je pogosto vsiljena komunikacija.“ (Jančič, 1999, str. 957) Kot takšna je stalen predmet kritike, ki je še zlasti intenzivna v drugi polovici dvajsetega stoletja, pravi Jančič (prav tam). Nadaljuje, da se kritiki strinjajo s tem, da je treba to obliko množičnega komuniciranja venomer preverjati skozi optiko njene moralne neoporečnosti. Zato jo je treba tudi ustrezno omejevati. Če je ne, lahko oglaševalski „manipulativni aparat“ povzroči nedopustne posledice v delovanju družbe.

Obstaja mnogo različnih dejavnikov, ki predvidoma negativno vplivajo na razvoj otrok in s tem celotne družbe, vprašanje pa je, kateri izmed njih imajo resnično veliko moč. „Že mogoče, da so reklame škodljive in da nas zastrupljajo. Že mogoče, da zlorabljo otroško naivnost in emocionalno simboliko otrok. Že mogoče, da so s svojo subtilnostjo bolj zavajajoče kot informativne. A četudi bi bilo ve to res, so reklame tako kot mediji del življenja, ki ga pač ne zavračamo, ampak ga poskušamo razumeti in kritično vrednotiti ter v njem najti sami sebe in odgovore na svoje želje in potrebe. Nobene omejitve in nobena opozorila ne bodo izniciila privlačnosti reklam, zrelativizira jo lahko le razumevanje, kaj nam ta privlačnost sploh sporoča.“ (Dráme, 1995, str. 81) Medijska vzgoja je prav zaradi boljšega razumevanja oglaševanja in samih medijev dobra popotnica za otroke ‐medijske dobe‐. Učenci se bodo na tak način bolje seznanili, kako ocenjevati trditve, ki jih oglasi posredujejo. Bolje se bodo usposobili tudi za kritično vrednotenje vsebine oglasov. Na tak način ne bodo povsem nedolžne ‐žrtve prevare, saj se bodo naučili ločevati zavajanje od dejstev“ (Erjavec, Volčič 1999, str. 92). To je po mojem mnenju najboljša zaščita pred oglasi, če se temu sploh lahko reče zaščita. Dejstvo je, da se oglasov ne da izbrisati ali jih ukiniti. Otroke je treba v prvi vrsti pripraviti, kako naj oglase doživljajo in kako jih naj sprejemajo. Zaščita pred mediji je polna ozaveščenost o tem, zakaj sploh so in kakšen je njihov namen. ‐Kdor danes ne zna

komunicirati z mediji in javnostmi, je na poti, da prej ali slej postane poraženec.” (Verčič idr., 2002, str. 6)

4.4. Etični problemi v oglaševanju

Prepričanje različnih strokovnjakov, da so oglasi otrokom všeč, je v nasprotju s tem, kar je v 9. nacionalnem otroškem parlamentu Otroci in mediji leta 1999 v Sloveniji izjavila mlada parlamentarka. V imenu ene izmed regij je omenjena učenka uvrstila oglase med negativne vplive medijev z obrazložitvijo, da se ti otrokom vsiljujejo (Erjavec, Volčič, 1999, str. 137-141). Otroci predstavljajo pomembno skupino na trgu potrošnje. Oглаševalci in podjetja se zavedajo, da odstotek otrok v celotni populaciji še zdaleč ni zanemarljiv. Obstajajo zagovorniki oglaševanja otrokom, ki menijo, da je dovoljeno oglaševati vse, kar je dovoljeno prodajati. Na nasprotnem polu pa stojijo tisti, ki menijo, da oglaševanje spada le v svet odraslih. Večina avtorjev, ki nasprotuje oglaševanju otrok ali njihovi uporabi v oglasih kot pomemben protiargument, navaja tudi moč oglasov, da ustvarjajo želje ali celo potrebe, ki jih posameznik, preden ga oglaševalski sporočilo ne doseže, nima. V primeru, da je posameznik otrok, ta nato pritisca na svoje starše, dokler mu želenega izdelka ne kupijo. Starši se z nakupom poskušajo izogniti konfliktu, ki bi nastal, če otrokova želja ne bi bila izpolnjena. V oglasih, ki so namenjeni otrokom, pogosto nastopajo tudi njihovi vrstniki, s čimer oglaševalci izkoristijo moč emocionalnega apela. Takšen pristop načeloma ni problematičen, dokler ne zaide v emocionalno izsiljevanje. Problematično je tudi to, da lahko otrok ob gledanju svojih vrstnikov v oglasnem sporočilu dobi kompleks manjvrednosti, ker ponujenega izdelka nima oziroma ga ne more imeti. “Zelo pomemben in nezanemarljiv vidik vplivanja predstavljajo vrstniki in prijatelji, ki so za otroka referenčna skupina, ki ji mora slediti, če ji želi pripadati in biti tudi sprejet od nje.” (Videčnik, 2000) Dolgoročno gledano, takšni otroci puščajo posledico tudi pri oglaševalcih in proizvajalcih izdelkov, saj jima razočarani potrošniki ne bodo več verjeli. Prav zaradi tega je opaziti vedno več oglasov, ki ponujajo stvarne oblube, kar je tudi edino etično. Enako, kot so nemočni otroci, ko gledajo svoje vrstnike v oglasih, pa postajajo nemočni tudi odrasli, če v oglasnih sporočilih nastopajo otroci. Tukaj gre spet za vplivanje na tisto emocionalno sfero vsakega izmed nas. Ker so otroci tako prisrčni in vzbudijo pozitivne emocije pri odraslih, postajajo otroci stimulatorji za nakup nekega izdelka. Tisti, ki zagovarjajo nastopanje otrok v oglasnih sporočilih, govorijo o nesmiselnosti izključevanja otrok iz oglaševanja. Pravijo, da so tudi otroci del našega vsakdana in bi bilo tudi nepravilno jih izločiti iz neke sfere.

Dobršen del očitkov kritikov leti na neetičnost oglaševanja. Prav zaradi tega je postal oglaševanje najmočnejše regulirana oblika množičnega komuniciranja s celo vrsto odgovornosti. “Na kodeksih oglaševanja oglaševalska stroka šele determinira svoj profesionalni obstoj in profil. Omogoči ji integrirato in pravico do samostojnega odločanja o vitalnih vprašanjih.” (Jančič, 1999, str. 973) Oглаševalska stroka

se proti številnim kritikam na njen račun bori ne le z argumentacijo legitimnosti svojega početja, pač pa zlasti z izdelanim sistemom samoregulativne oglaševanja: Sistem, ki temelji na sprejetju rigoroznih kodeksov oglaševanja, je v partnerskem razmerju z zakonodajo in služi sankcioniraju posamičnih oglaševalcev, ki v gonji po profitu prekršijo temeljne moralne norme. Kljub dejству, da je oglaševanje ena najbolj reguliranih oblik komuniciranja, se v medijski prostor še vedno prikrajejo posamezna etično sporna sporočila. Ker je neetičnost uporabe komunikacijskih sredstev skoraj vedno posledica neetičnosti njihovega uporabnika ali naročnika, je dokončno rešitev problema moč iskat tudi v spremembni paradigme menedžmenta. Sodobni trendi, ki opisujejo prehod k razsvetljenemu podjetništvu, najavljam tovrstne spremembe in oglaševanju tako postavljajo nov izziv – da postane etična komunikacija ne le zaradi nuje lastne legitimizacije, ampak iz nuje po samoumevnih etičnosti procesov menjave v družbi (Jančič, 1999, str. 957).

5. Sklep

Dejstvo je, da mediji prinašajo z vso svojo izobraževalno, zabavno, informativno dejavnostjo tudi same oglase. To velja za vse medije.

Lahko bi rekli, da je oglaševanje komunikacija, vendar zelo pristranska. Prav zaradi tega moramo ljudje znati presojati med težo informativnih in prepričevalnih poudarkov v oglaševanju. To je potrebno naučiti tudi otroke, saj ti svojega “regulativnega” sistema še niso izoblikovali. V šoli opažam, da je oglaševanje postalo že v precejšnji meri povsem logičen del vsakdana, ki nima majhnega deleža v otrokovem življenju. Oglasnih površin je že na šoli toliko, da otroci brez tega enostavno ne zmorejo več. Ponudba različnih vrst učbenikov, barvic, peresnic, celo šolskih copat zahteva tudi od otroka, da se začne odločati glede izbire posameznega izdelka. Prav iz tega sledi, da tisti oglas, ki otrokovo pozornost pritegne, na koncu priponore, da se ta izdelek znajde v otrokovih rokah. Pogosto pravijo starši, da so ob tem brez moči, saj je okolje zelo tekmovalno nastrojeno. Otroci postanejo skorajda “deviantni”, če nimajo ustreznih barvic, svinčnika, šolskih copat. Večina otrok nenehno teži k lastni popularnosti in zaželenosti v družbi, zaradi česar od svojih staršev tudi zahteva določene izdelke, ki jo v “krog zaželenih otrok” tudi uvrščajo. Preprosto povedano, če nimaš Barbie šolske torbe, ne spadaš v krog prijateljev učenke Bojane, ki postavlja ta predmet kot identifikacijsko merilo za dobroto.

Res je, mediji konstruirajo naš vsakdan, naše vsakdanje življenje. Ne le v negativnem, ampak tudi v pozitivnem smislu, vsaj kot ga vidim sama. Oглаševanje različnih izdelkov, številna oglasna sporočila v hišnih nabiralnikih mnogim ljudem pomenijo varčevanje denarja. Poznam veliko ljudi, ki natančno vedo, kateri izdelek kupitiv kateri trgovini prav z namenom varčevati. Zaradi vedno slabših ekonomskih zmožnosti ljudi jim oglaševanje pride še kako prav. Tukaj vidim tudi premik iz enega zornega

kota oglaševanja – prodajanje in ponudba izdelkov visoke kakovosti do tega, da ljudje kupujejo osnovne dobrine ceneje, saj si druga ne morejo privočiti.

Največ, kar lahko ponudimo otrokom, je, da jih naučimo učinkovite samoregulative pred oglaševanjem, da postanejo kritični do ponudbe in da se konec concev znajo zanesti na lastno presojo.

LITERATURA

1. Bašić Hrvatin, S. (1995). "Otrok in nasilje v medijih". V: Manca Košir (ur.): Otrok in mediji, Ljubljana, ZPMS, str. 37-42.
2. Drame, I. (1995). Prijazno in privlačno do kritične presoje. V: Manca Košir (ur.): Otrok in mediji, Ljubljana, ZPMS, str. 76-82.
3. Eicke, U., Wolfram E. (1995). Potrošniški otroci. V: Manca Košir (ur.): Otrok in mediji, Ljubljana, ZPMS, str. 67-75.
4. Erjavec, K., Volčič, Z. (1999). Odraščanje z mediji. Ljubljana: ZPMS.
5. Erjavec, K., Volčič, Z. (a) (1999). Zbornik raziskav o medijskih vplivih na otroke. Ljubljana, Poletna šola Media Education v sodelovanju z zavodom za odprto družbo Budimpešta in FDV.
6. Erjavec, K., Volčič, Z. (b) (1999). Tisk – očem obisk. Ljubljana, Rokus.
7. Jančič, Z. (1999). Etično oglaševanje in samoregulativa. V: Teorija in praksa 36, št. 6. Ljubljana, str. 957-975.
8. Jančič, Z. (2000). Oglaševanje: članki in drugi prispevki: študijsko gradivo. Ljubljana, FDV.
9. Jančič, Z. (1999). Prodajna in marketinška etika oglaševanja. V Milan Jurše (ur.): 4. marketinška konferenca DMS, Portorož-Bernardin, 4.-5. junij 1999, Ljubljana, Društvo za marketing Slovenije, str. 74-78.
10. Košir, M. (1995). Čas množičnih občil. Omamiti oči, napolniti ušesa in zapreti usta. V: Manca Košir (ur.): Otrok in mediji, Ljubljana, ZPMS, str. 11-17.
11. Košir, M., Ranfl, R. (1996). Vzgoja za medije. Ljubljana, DZS.
12. Luthar, B. (2002). Homo ludens – Homo soper. V Aleš Debeljak (ur.): Cooltura: uvod v kulturne študije, Ljubljana, Študentska založba, str. 245-264.
13. Slovenski oglaševalski kodeks (1999). Najdeno na: <http://www.soz.si/kodeks.html>, 5.1.2005.
14. Solomon, M., Barmossy, G., Askegaard, S. (2002). Consumer behaviour: A European perspective. Harlow (England) etc.: FinancialTimes & Prentice-Hall.
15. Verčič, D., Zavrl, F., Rijavec, P. (2002). Odnosi z mediji. Ljubljana, GV Založba.
16. Videčnik, M. (2000). Otoški trg (1): Otroci, naše največje (tržno) bogastvo, Delo, 25. januar 2000. Najdeno na: www.graliteo.si, 26.1.2005.
17. Zakon o medijih. Ur.l., št. 35, leto 2001. Najdeno na: www.zakonodaja.gov.si, 11.1.2005.
18. Zakon o varstvu potrošnikov. Ur.l., št. 98, leto 2004. Najdeno na: www.zakonodaja.gov.si, 11.1.2005.

Mag. Zvone Kruščič

Odnos med intelektualizmom in umetniškim pristopom v produktivni vzgojni orientaciji

Strokovni članek

UDC 37.01

DESKRIPTORJI: otrok, družba, intelektualna naravnost, umetniški pristop

POVZETEK – V članku obravnavamo za primerjavo med umetniškim in intelektualnim pristopom, ki pomeni primerjavo dveh temeljnih pristopov, značilnih za dojemanje stvarnosti na vzhodu in zahodu (umetniški in znanstveni pristop). Primerjava je povezana z vzgojnimi področjem in s Frommovim pojmom produktivne orientacije v smislu "razvijanja človekovih sil in uresničevanja njegovih inherentnih potencialov". Takšna orientacija je po avtorjevem mnenju vtakna v načelih in pristopih Steinerjeve waldorfske pedagogike, kijo ta namen primerja z javno šolo (še bolj vrtcem), za katero je, v temelju, značilen znanstven (intelektualen) pristop.

Professional paper

UDC 37.01

DESCRIPTORS: child, society, intellectual orientation, artistic approach

ABSTRACT – The article brings a comparison between the artistic and the intellectual approach which are two basic approaches to perceiving reality in the east and in the west (artistic and scientific approach). The comparison has been made in the educational field and is connected with Fromm's concept of productive orientation in the sense of "developing man's powers and realising his inherent potentials". The author is convinced that such an orientation is ingrained in the principles and approaches of Steiner/Waldorf education, which he compares with the mainstream school (even more with the kindergarten), the latter of which is based on the scientific (intellectual) approach.

Primerjava med umetniškim in intelektualnim pristopom je pravzaprav primerjava dveh temeljnih naravnosti, kot jih vidi D.T. Suzuki, ko primerja dva temeljna pristopa, ki sta značilna za dojemanje in odnos do stvarnosti na vzhodu in zahodu, ki ju imenuje tudi umetniški in znanstveni. Za vzhod je značilen umetniški pristop (zenovski), za zahod pa znanstveni. "Znanstvena metoda ubija, uniči objekt, raztrga truplo in ponovno želi spojiti ude in tako reproducirati živo telo (kar ni več možno), zenovska metoda pa jemlje življenje takšno, kot je, namesto da bi ga sekala na kosce. Zenovski pristop pušča življenje in se ga ne dotika s kirurškim nožem. Znanstvenik ubija, umetnik pa poskuša ponovno ustvariti. Zato uporablja platno, čopič in barve in poskuša ustvarjati iz nezavednega dela svojega bitja. Ko se to nezavedno iskreno in resnično identificira s kozmičnim nezavednim, so umetnikova dela nepotvorjena" (Fromm po Suzukiju, 1977, str. 37)

Ta Suzukijeva pristopa lahko z našim razpravljanjem povežemo tako, da prvega ("znanstvenega") poistovetimo z nekrofilno, drugega ("umetniškega") pa z biofilno orientacijo. Načeloma tudi Fromm povezuje pojem produktivnosti z umetniško kreativnostjo, vendar ni tako izključujoč do znanosti kot Suzuki. Toda tudi Fromm

(1980) ne sprejema znanosti v smislu tehnike ali aktivnosti, ki pelje zgolj do praktičnih rezultatov, temveč mu znanost pomeni podlago za razvoj stališč, načinov reagiranja in razvoj naravnosti do sveta in do sebe v procesu življenja. To se močno sklada s Suzukijevim pojmovanjem tistega, kar imenuje "umetnost življenja". "Od vsakega od nas ni mogoče pričakovati, da postane znanstvenik, vendar nas je narava tako obdarovala, da smo lahko vsi umetniki – ne umetniki nekih posebnih kategorij, kot so slikarji, kiparji, glasbeniki, pesniki, temveč umetniki življenja. Morda ta oznaka umetnika življenja zveni novo in povsem čudno, vendar smo vsi in resnično rojeni umetniki življenja, vendar ker tega ne vemo, večina izgublja možnost v lastnem življenju, da bi to bili." (Suzuki, 1977, str. 39) Nadalje omenja, da umetnik življenja nima potrebe kar koli iskati zunaj sebe in da je človeško fizično telo material, ki ustreza slikarjevemu platnu, kiparjevemu lesu, glini, kamnu; glasbenikovemu instrumentu itd. Življenje takšnega človeka odraža vsako sliko, ki jo ustvarja iz neizčrpnega izvora nezavednega. Tudi Fromm (1987, str. 41) omenja tako imenovan vodstvo v "umetnosti življenja", ki spodbuja vpliv na ljudi in odgovor ljudi v okolini, ko govorí o pogojih za razvoj biofilije pri otroku. Gre torej za nekakšno naravnost na ustvarjalno (so)oblikovanje ter razvijanje lastnega življenja in odnosa do sveta in soljudi.

Sorodna načela najdemo med temeljnimi izhodiščem waldorfske pedagogike, ki jih je po Medvešu (1989, str. 162) prevzela iz neohumanizma, namreč da je umetnost temeljno sredstvo formiranja človeka. Medveš omenja velik pomen ter obseg umetniških dejavnosti v waldorfski šoli. Njihov namen je med drugim v povečanju stopnje doživljajskosti celotnega pouka. "Umetniške dejavnosti obsegajo slikanje, risanje, oblikovanje, petje, muziciranje na enostavne instrumente, ples, recitiranje in euritmijo." (Medveš, 1989, str. 162) Posebno euritmija, kot nekakšen vidni govor oziroma umetnost izraznega gibanja telesa, vidna komunikacija, spodbuja izraznost in je sredstvo človekovega doživetja. Umetnost pa ni prisotna samo v šoli pri pouku, temveč je z njo prezeta tudi celotna vzgoja v vrtcu. V besedilu o Pripravi otrok na osnovno šolo v waldorfskem vrtcu (Simčič, 1991) je umetnost omenjena kot tisti element, ki omogoča otroku, da v prvih sedmih letih doživlja sebe in svet kot celovitost. V besedilu je omenjeno, da se zaradi otrokovega občutja enosti s svetom (ne-ločenosti od sveta), le-ta v vrtcu srečuje z različnimi področji, kot glasba, govor, gibanje, doživetje narave. Doživljanja vseh teh področij pa so med seboj povezana tako, da ustrezno določeni stopnji razvoja otrok lahko doživi svet kot celoto. Oblika oziroma metoda, s katero se otroka uvaja v to celostno doživljjanje, je ritmično-rajalna igra, preko katere se otrok na fantazijsko bogat način seznanja s stvarmi in pojavi iz njegovega okolja. V tem smislu lahko to igro razumemo kot obliko uresničevanja umetniškega pristopa na stopnji predšolske vzgoje. Kaj je pravzaprav bistveni namen otroškega izražanja takšnega dogajanja hkrati z otroškim govorom in petjem ustrezne vsebine? Simčič omenja, da poleg tega, da otrok skozi rajalno igro na optimalen način goji jezik in govor, omogoča le-ta tudi v sami izvedbi menjavanje govora in glasbe ob spremljavi giba, da otrok

svoji starosti primerno doživlja enost oziroma celovitost besede, zvoka in gibanja. "Rajalna igra je tako istočasno jezikovno-govorna, glasbena in gibalna vzgoja kakor tudi vzgoja doživljjanja narave in letnih časov." Rajalno igro je v hišnem redu tega vrtca dopolnjujejo neposredne umetniške in praktične dejavnosti: glasba, risanje in slikanje, euritmija, govor, plasticiranje, ritmične igre, kuhanje, peka kruha itd.

Takšno vztrajanje na doživljajski (in afektivni) plati vzgoje in pouka še ne pomeni izrivanja razumskih vsebin iz le-teh, temveč gre za drugačno razumevanje celote vzgoje in pouka, doživljanja in spoznavanja. Tako imenovano "umetniškost" vzgoje in pouka (Medveš, 1989) v waldorfski vzgoji je osnova zahtevi, da je v vsej umetnosti vzgoje najvažnejše prežeti človeka z estetskim duševnim razpoloženjem, tako da človeka prežame *nagon po spoznanju z ljubezni po spoznanju* in da se bo pri svojem delu vedel kot ustvarjajoči umetnik ali kot ta, ki snuje lepoto. Razum se ob umetnosti prebudi k pravemu življenju (Steiner, 1989). Tako razumljeno spoznanje po Steinerju ne služi zgolj spoznavanju zunanjega sveta, temveč spoznavanju samega sebe, svojega pravega bistva.

Umetnost kot možnost spoznavanja človeškega bistva je povezana s Frommovo (1987) pojmovanjem produktivne orientacije v tistem elementu, ki ga Fromm razume kot enega bistvenih v svoji razpravi o pojmu ljubezni. V tem primeru gre za element "poznavanja" ali "znanja" (poleg skrbi, odgovornosti in spoštovanja), ki ga Fromm povezuje z drugo od dveh specifičnih človeških želja (poleg težnje za preseganjem lastne ločnosti), in sicer za željo, da spoznamo "skrivnost človeka" (Fromm, 1989, str. 32). Vendar če želimo spoznati celotnega čoveka, njegovo najbolj intimno skrivnost, je to željo nemogoče ustvariti z navadnim miselnim spoznavanjem. Vendar je po Frommu razumno znanje, ki ga enači s psihološkim znanjem, nujen pogoj za popolno spoznavanje sebe in drugega na objektiven način, da ga lahko vidimo realno, da presežemo iluzije in iracionalno, skriviljeno sliko, ki jo imamo o njem. Skrajna posledica psihologije je po Frommu ljubezen (prav tam) kot nasprotje narcizma.

Frommovo pojmovanje sodobnega človeka, ko govorí o "kibernetiskem človeku, za katerega je značilen izključno cerebralno orientiran pristop k svetu" (Fromm, 1976, str. 166) in njegovo pojmovanje družbene pogojnosti metod vzgoje, po katerem sta "družina in šola psihična agensa družbe, to je institucij, ki imata nalogu prenosa zahtev družbe na otroka" (Fromm, 1980, str. 97), nas pripelje do sklepa, da gre po Frommovem mnenju v sodobnih šolskih in predšolskih državnih ustanovah za enostransko intelektualno naravnost, ki v temelju ne omogoča produktivne orientacije v smislu "razvijanja človekovih sil in uresničevanja svojih inherentnih potencialov" (Fromm, 1986, str. 18). Še posebej to velja v primeru, če enostransko intelektualno naravnost razumemo kot nasproteje tistem razumevanju produktivnosti, ki ga Fromm (1989) opisuje v Umetnosti ljubezni kot istovetno z razvojem celovite osebnosti oziroma sposobnostjo za resnično ljubezen. Vsa omenjena študija je pisana z namenom, da razsvetli bitljubezni/prodiktivnosti in da pokaže na dejavnike, ki onemogočajo njuno realizacijo. Tu je vključena tudi

racionalnost kot sinonim produktivnosti, saj "je racionalna vsaka misel, čustvo ali akt, ki izboljuje ustrezeno funkcioniranje in razvoj celote" (Fromm, 1976, str. 85).

Waldorfska pedagogika je dosledno proti enostranski intelektualni naravnosti današnje šole in tudi vzgoje nasploh, kar je v današnjem času že bolj aktualno, kot ugotavlja Medveš (1989, str. 158): "Waldorfska šola je namreč s poudarjenjem doživljajskih elementov pouka ohranila marsikaj, kar je javna šola zaradi težnje k strožji intelektualizaciji izgubila. Nesporno je, da sta intelektualizacija in poznanstvenje pouka v osnovni šoli izrivala njene doživljajске sestavine, s čimer se je spremenjal intelektualni habitus, zlasti osnovne šole, posebej še na njeni elementarni stopnji. Posledica tega procesa poznanstvenja osnovne šole pa je prav gotovo eden od razlogov za močnejši pritisk na otroka. Dogaja se, da nekdanje sproščajoče oblike dela, kot je bilo na primer doživeto pripovedovanje pravljic ob opismenjevanju v prvih razredih, nimajo več znanstvene utemeljitve, zaradi česar se štejejo malodane kot nepomembne, vsaj v nekaterih teoretičnih pristopih k začetnemu opismenjevanju, ki znanje oziroma spoznavanje abecede reducirajo na spoznavanje znakov. Vse to gotovo ustvarja *klimo storilnostnega naprezanja*, ki ji waldorfski pedagogi nasprotujejo." V citatu so poudarjeni dve temeljni značilnosti današnje šole tudi na nižji stopnji: vdor znanosti in intelektualizacije na škodo doživljajskega, kar je povezano tudi z močnejšimi pritiski na otroka in storilnostno naravnostjo.

Kritičen odnos Fromma in Steinerja do tovrstne enostranske naravnosti družbe je soroden kljub prostorski in časovni različnosti njunega delovanja: "V novejšem času je v učne in vzgojne metode močno prodrl intelektualizem. To se mu je posrečilo preko moderne znanosti. Svojim mislim noče pridati ničesar, kar je povezano z lastnim duševnim življenjem človeka, temveč le tisto, kar temelji na opazovanju s fizičnimi čutili in eksperimenti." (Steiner, 1987, str. 9)

Ta Steinerjeva misel se lahko zdi enostranska, zlasti ko gre za višje stopnje osnovnega šolanja. Toda v predšolskem obdobju je utemeljeno zagovarjanje oblik otrokovega spoznavanja sveta prek čutne in senzomotorične dejavnosti, zlasti organizirane prek otrokove igre, na osnovi katere se razvijajo intelektualne funkcije. Toličič in Smiljanić posebej poudarjata v otroški psihologiji: "Otrokova igra je ena najnaravnejših poti, ki nam na poseben način odkriva dinamično strukturo in delovanje otrokove osebnosti, zato so v duševnem razvoju precej prikrajšani tisti otroci, ki nimajo v zgodnjem otroštvu ustreznih možnosti za igranje." (Toličič in Smiljanić, 1979, str. 194) Zagovarjanje temeljnega načela posnemanja in zgleda, kot ga pri waldorfskih pedagogih ugotavlja Medveš, ima svoj praktični pomen, če pod zgledom in posnemanjem razumemo v metodičnem smislu možnost za nevmešavanje odraslega v otroka in s tem to kot možnost za razvoj otrokove prostih igre v vrtcu. Prizadevanje za odsotnost prehitre intelektualizacije v predšolskem obdobju ima zato gotovo večjo legitimnost kot v šoli, za katero je temeljna značilnost pouk, ki že sam po sebi stoji na znanstvenih in razumskih temeljih. Antropozofski svetovni nazor je za waldorfsko pedagogiko tista trdna opora, ki takšno prizadevanje tudi dejansko omogoča v praksi, ne le na deklarativeni ravni.

V vzgojni praksi po Edmundsu (1991, str. 27) na vseh ravneh prevladuje intelektualni pristop; vzgoja je usmerjena na razum že pri najmlajših otrocih. Kdor pozna prakso predšolske vzgoje v vrtcih, lahko soglaša z Edmundsovo trditvijo, da otroci že v vrtcih izgubljajo spontano zanimanje za igro. Postajajo nemirni, zdolgočaseni ali neobvladljivi in potem seveda potrebujejo odrasle, da jih zaposlijo in zabavajo s svojimi izmišljenimi in didaktičnimi igrami. Očita, da je to, kar sodi v prva leta šolanja, potisnjeno v predšolsko dobo. Edmunds potrjuje stališče waldorfskih pedagogov, da prehitevanje naravnega razvoja kvarno vpliva na razvoj življenjskih sil otroka in na njegovo zdravje, ko pravi: "To nasprotuje živahnosti otroškega obnašanja in doživljanja – otroka iz življenja v udih silimo v življenje v glavi".

Edmunds navaja še druge možnosti deviacij v primeru, ko prehitro obremenimo živčni sistem in prehitro naredimo iz predšolskih otrok male "intelektualce" in na ta način zlorabimo zgodnje otroštvo. Oropanje zgodnjih domišljajskih moči, ki so, če se lahko sprostijo, vir velike ustvarjalnosti v kasnejšem življenju, omenja kot vzrok za neposobnost mnogih odraslih na javnih funkcijah, da bi pri reševanju problemov znali uporabiti svojo imaginacijo in poiskati ustreerne rešitve.

Medveš tako pride do zanimive ugotovitve, da je na antiintelektualistično in nestorilnostno zasnova waldorfske šole močneje vplival Steinerjev antropozofski kot socialni nazor. Tu lahko iščemo izvore razlik v celostnem pojmovanju človeka pri Frommu in pri Steinerju. Da teh dveh pojmovanja ni mogoče preprosto izenačiti, opozarja tudi Medveš, ko pravi, da Steinerjeva celostna podoba nima nič skupnega s holistično orientiranimi smermi v psihologiji (gestalt psih., kognitivna psihologija) ali z različnimi strujami v filozofski antropologiji (prav tam), med katere bi lahko šteli tudi Frommovo socialno antropologijo ali humanistično psihoanalizo.

Kljub teoretični spornosti antropozofije pa ne moremo trditi, da Steinerjevo celostno pojmovanje človeka kot telesno, duševno, duhovno bitje nima ničesar skupnega s Frommovim pojmovanjem produktivne orientacije v vzgoji. Ravno to poudarjanje ljubezni kot aktivne človeške sile (Fromm, 1989) se ujema s Steinerjevim prepričanjem, da človeškega bitja ne spoznamo s pasivnim znanjem. "Kar o človeku vemo, moramo vsaj do določene stopnje doživeti z občutkom kot ustvarjalnostjo svojega bitja. Ko je pred nami naloga vzgajati in učiti otroka, se mora spoznanje človeka samoumevno prelivati v dejanje. V tej samoumevnosti mora živeti ljubezen. Tu ne gre najprej za pasivno spoznanje človeka (opazovanje), ki mu nato sledi premisljevanje, ker je to ali ono pri otroku tako ali tako, moraš zato to ali ono storiti tako. Gre za neposredno doživeto spoznanje, ki je resnično to, kar z njim spoznamo. In tedaj postane vzgojno ravnanje v ljubezni nastajajoča dejavnost, ki dobi svojo naravo zato, ker doživlja otroka" (Steiner, 1989, str. 12). Steiner poudarja to živo, neposredno uresničevanje spoznanja človeka, saj spoznanje v primeru, da "ne more zaživeti v svojem bistvu postane skupek predstav, ki v razumu lebdijo kot sence, ne pridejo pa do človeka".

Frommov pojem produktivnosti je v teh naštetih elementih (celovitost, umetniški pristop, neposredno spoznanje človeka, ljubezen itd.) povezan s Steinerjevim razumevanjem vzgoje, četudi le-ta izrecno ne razvija tega pojma. V prid temu govori dejstvo, da sta tako Steiner kot Fromm ostra kritika družbene naravnosti, ki skozi vzgojo ustvarja notranjo razcepjeno oziroma razdor med mislimi, čustvi in voljo pri posamezniku (Fromm, 1976).

LITERATURA

1. Fromm, E. (1977). *Zen budizem i psihoanaliza*. Beograd: Nolit.
2. Fromm, E. (198). Zdravo društvo. Beograd: Rad.
3. Fromm, E. (1987). *Človekovo srce*. Ljubljana: DZS.
4. Fromm, E. (1989). *Umjče ljubavi*. Zagreb: Naprijed.
5. Fromm, E. (1986). *Avtoritet i porodica*. Zagreb: Naprijed.
6. Medveš, Z. (1989). *Waldorfska pedagogika ali kako izgubiti strah in vzljubiti šolo*. Ljubljana: Sodobna pedagogika, 3-4.
7. Steiner, R. *Pogledi waldorfske pedagogike*. Ljubljana: DZS.
8. Edmunds, L. F. (1991). *Umetnost waldorfske vzgoje*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
9. Toličič Smiljančič, I. (1978). *Otroška psihologija*. Ljubljana: DZS.

Branka Lončarič

Socialne igre kot način vzpostavljanja discipline pri pouku

Strokovni članek

UDK 37:316.6

DESKRIPTORI: kontrolna teorija, možnost izbire, socialne igre, disciplina

POVZETEK – V prispevku je prikazan pomen socialnih iger za vzpostavljanje discipline pri pouku in za krepitev motivacije učencev pri učnem delu. Kot primer ustreznosti izvajanja socialnih veščin je v prispevku predstavljen oddelek petega razreda, kjer so imeli učenci težave v medsebojnih odnosih, bili so nemirni in nezreli v komunikaciji z vrstniki. Kontinuirano izvajanje socialnih iger z upoštevanjem načel kontrolne teorije je v procesu krepiteve osebnosti pridelalo do bolj odgovornega reagiranja posameznikov v tem oddelku, unirjenosti skupine kot celote ter uvida, da se je pri možnosti izbire smiselno odločiti za tisto, kar je učencem všeč, kar je po njihovi volji, vendar se morajo za to, da svojo izbiro ohranijo, tudi sami maksimalno potruditi. Izkazalo se je, da so vztrajnost, sodelovanje in upoštevanje dogovora tiste vrline, ki vodijo do uspešnega rezultata. In s socialnimi igrami smo v daljšem obdobju do tega tudi prišli, to pomeni, da so učenci postali bolj vodljivi in pripravljeni sodelovati pri pouku, posledično pa tudi učno uspešnejši.

Professional paper

UDC 37:316.6

DESCRIPTORS: theory of control, possibility of choice, social games, discipline

ABSTRACT – The article discusses the importance of social games for establishing discipline in class and for enhancing the motivation of students for learning. It presents the situation in a fifth grade, where students suffered from unhealthy relations, and were restless as well as immature in the communication with their peers. Regularly carried out social games based on the principles of control theory brought about a better response from the individuals in the class, and contributed to a calmer atmosphere, and to the insight that when presented with a choice, it is sensible to decide on the basis of what one likes and wishes. To preserve this choice, however, maximum effort has to be invested on the part of the students. Perseverance, cooperation, and staying with the agreed choice are the values that can bring about the desired results. Over a longer period, this was achieved and students became more manageable as well as more willing to cooperate during lessons, and ultimately more successful in their performance.

1. Uvod

Učitelji, ki poučujejo v enem od treh petih razredov na naši šoli, predvsem pa razredničarka, so ugotovili, da so bili učenci proti koncu drugega ocenjevalnega obdobja še vedno socialno nezreli, nemirni, med seboj so se slabo poznali, saj so prišli iz treh četrtih razredov razredne stopnje, nekaj otrok pa se jim je pridružilo iz podružnične šole.

Skratka, učenci so bili med seboj nepovezani, heterogeni in zato se v razredu ni moglo razviti primerno delovno vzdušje, vzporedno s tem pa je bilo tudi nemogoče vzpostaviti disciplino in angažiranost učencev. Dečki so bili neprijazni do

deklet, žalili so jih in tudi med dečki so izstopali taki, ki so bili moteči, glasni in vsiljivi ter so silili v ospredje.

Glede na vse zgoraj našteto se je torej zastavilo vprašanje, kako naj bi razred kot celota deloval, da bi bil učno uspešen.

Da bi učenci dosegli ugodne učne rezultate, je bilo nujno doseči disciplino v razredu, medsebojno povezanost učencev, podredljivost vsiljivih otrok splošnim pravilom skupine. Pravil ustreznega vedenja so se morali še naučiti oziroma si pridobiti primerne vzorce obnašanja.

Ena od postavk, ki opredeljujejo *kontrolno teorijo*, je tudi ta, da kontrolna teorija poudarja, da smo ljudje rojeni s petimi osnovnimi potrebami, ki so vgrajene v našo genetsko strukturo: *preživetje, ljubezen, moč, zabava in svoboda*.

Vsem tem petim potrebam mora biti vsaj v manjši meri zadoščeno, sicer pride do disharmonije, porušenja ravnotežja v organizmu.

In ker je zabava ena od potreb, ki mora biti zadovoljena, da se človek ne znajde v konfliktni situaciji, to pomeni, da lahko zabavo uporabimo kot način učenja socialnih veščin, učnih vsebin, skratka tistega, česar subjekt vzgoje ne pozna v pravi meri, pa bi se lahko naučil na zabaven, prijeten način.

Glasser meni, da je potreba po zabavi ravno tako temeljna in žene človeka v rast. Človek preganja dolgčas, nezanimivo temo, želi si sprememb, sprostitive in dela, izkorisčanja svojih umskih in telesnih potencialov, želi si ugodja in smeha.

Učenje brez zabave je težavno. Če je učenje tudi zabavno, se pogosto veselimo zahtevnih nalog in dolgih ur. Vendar je v naših šolah premalo zabave. Učenje razumeemo kot strogo in resno opravilo. Posledica tega je, da učenci sami poskrbijo za zabavo med učnimi urami, s čimer si nakopljejo učiteljevo jezo in nenaklonjenost.

Da bi učenci kvalitetno opravili svoje delo, v našem primeru: da bi se uspešno naučili socialnih veščin, strpnosti in tolerance do nasprotnega spola, mora to delo zadovoljevati njihove potrebe. V čim večji meri (delo) učenje zadovoljuje učenčeve potrebe, tem bolj si bo otrok prizadeval.

Na podlagi tega vedenja o uspešnosti učenja preko zabave in igre ter glede na spoznanja kontrolne teorije o zadovoljevanju osnovnih psiholoških potreb, sem izvedla razredno uro v petem razredu in na takšen način prišla do nekaterih spoznanj in zaključkov.

2. Izvedba socialnih iger

Ko so se učenci po mojem navodilu posedli v krogu, sem jih na kratko seznanila s smislom teh iger ter s tem, kaj naj bi novega osvojili. Pojasnila sem jim pojma: "skupina" in "gruča". Nato smo skupaj opredelili razred kot skupino ter našteli

lastnosti skupine. Učenci so aktivno in zagreto sodelovali in prišli so do temeljnih ugotovitev:

- skupina ima skupni cilj; to je, vsi učenci si želijo uspešno zaključiti peti razred,
- v skupini obstajajo določena pravila obnašanja in način vodenja,
- učenci se med seboj sporazumevajo in sodelujejo.

Vendar pri postavki pod 3. točko so otroci ugotavljali, da to sodelovanje ni najboljše in da bi se bilo treba naučiti medsebojnega sporazumevanja in tolerance.

V njihovem – po Glasserju – tako imenovanem "svetu kakovosti" obstajajo trdno usidrane slike o obnašanju v skupini, katerih pa ni lahko spremeniti.

Učenci so sprva (pred izvedbo socialnih iger) menili, da ni treba, da se vsi v razredu medsebojno razumejo; da je dovolj, če gojijo istospolno priateljstva v parih. In če sem hotela to prepričanje in obnašanje med učenci spremeniti, sem jih moral spodbuditi, da so pričeli drugače razmišljati.

To pa po Glasserju pomeni: če hočemo sliko iz slikovnega albuma spremeniti, jo moramo nadomestiti z drugo. In nadalje to tudi pomeni: če določene potrebe ne zadovoljuje enako dobro kot prejšnja, se mora temu vsaj približati. To pa lahko dosežemo izključno s pomočjo pogajanj in sporazuma, nikakor pa ne s silo.

Opis iger in ugotovitve

Učenci so na moj predlog, da izvedemo nekaj iger, vsi reagirali s pripravljenostjo in odobravanjem.

Tako smo se lotili prve igre: *SEDEŽ NA MOJI DESNI JE PRAZEN*.

Namen te igre je bil, da učenci izrazijo svoja stališča, pokažejo svoje vedenje.

Igra je potekala tako, da so učenci sedeli v krogu, en stol je bil prazen. Tisti, ki je imel na svoji desni prazen stol, je reklo: "Sedež na moji desni strani je prazen, hočem, da na njem sedi..." V navodilih sem učencem naročila, da morajo obvezno uporabljati besedilo "hočem".

Ugotovila sem, da se učenci kličejo in posedajo po medsebojnih simpatijah; vedno se je fant usedel k fantu in dekle k dekletu. To je bil eden od pokazateljev socialne (ne)zrelosti učencev. Še vedno so istospolno priateljsko naravnani (tudi pri pouku večinoma sedijo v takšni kombinaciji), kar je še razlog več za motenje pouka (klepet, smeh, pripombe).

Ker kontrolna teorija uči, da je vse vedenje posameznika poskus kontrole lastnega vedenja in da se zunanjim vplivom upira; torej tudi prisili, ki prihaja od zunaj – od avtoritete, smo se z učenci dogovorili, da imajo možnost izbire. Šlo je za naslednji dogovor: možnost imajo sedeti v parih s prijateljem, ki so si ga sami izbrali, vendar ne smejo motiti pouka. Druga možnost je, da jih učitelj predmeta, kjer

motijo pouk, razsede. Strinjali so se, da ostanejo skupaj po svojih željah, vendar ne bodo motili pouka.

Po treh tednih (ves ta čas smo se z učenci redno srečevali) sem se pogovarjala z učitelji, ki jih poučujejo. Povedali so, da so učenci pri pouku sodelovali, niso klepetali, čeprav so sedeli s prijateljem po lastni izbiri. Tudi socialna slika petega razreda je bila po teh rednih in pogostih srečanjih ugodnejša.

Razredničarka je ugotovila, da dečki in deklice med seboj komunicirajo, dečki ne žalijo deklic.

Da je prišlo do tako ugodnega socialnega vdušja, se je zahvaliti izvedenim socialnim igram ter temeljitemu razgovoru na razrednih urah, na katerih smo se srečevali daljše časovno obdobje.

Tudi med naslednjo socialno igro je bilo videti, da fantje dekletom ne zaupajo in obratno. Igra, *VODENJE SLEPCA*, je bilo izredno težavno izvesti, saj je bilo precej problematično oblikovati pare. V paru naj bi namreč sodelovala fant in dekle. Pri igri, katere temeljno pravilo je neverbalna komunikacija in zaupanje, ni šlo brez smeha, kričanja in različnih komentarjev.

Ta igra je zopet pokazala na nizko socialno zrelost petošolcev.

Potek igre: Učenci so se razdelili v pare. Prvi v paru je imel zaprte oči, drugi pa ga je vodil po učilnici. Po kratkem vodenju (dve minuti) sta zamenjala vlogi. Po končani igri so se posedli v krog in pogovorili smo se o tem, kako so se počutili kot "slepc" in kot vodje.

Glede na različnospolne pare oziroma na dvojice, ki sem jih določila, je bil rezultat precej neugoden. Učenci so v komentarju igre navajali neugodje, nezaupanje, slabo počutje. Težave je posameznikom predstavljal že to, da so se morali držati za roke z nekom, ki ni njihov prijatelj. Še bolj neprijetno pa jim je bilo zato, ker jih je učenec, s katerim si posameznik ni blizu, vodil po prostoru in dajal navodila.

Popolnoma drugače pa je izvenela analiza igre po ponovitvi, ko so se igrale dvojice, ki so se oblikovale po svoji želji. To so bili seveda vsi istospolni pari, tisti, ki že sicer sedijo skupaj pri pouku.

Na takšen način pa smo uspeli igro izvesti v skladu s pravili. Učenci so se v igro vživeli in se dobro počutili.

Pri igri se je pokazalo, da je prisila neučinkovita, saj učenci, če imajo možnost izbire, bolje in učinkoviteje delujejo.

Ko so zopet sedeli v krogu, so ugotavliali, da so zmožni partnerju prisluhniti in ga upoštevati. Če pa jim je soigralec dodeljen po izboru učitelja, ga bodo sicer pod prisilo sprejeli, vendar bo zato učinek igre slabši. Iz povedanega sledi, da lahko človeka prisilimo v določeno obliko vedenja, ki je za vodjo sprejemljiva, a dolgoročno gledano je to slaba naložba, saj bo človek vedno znova želel delovati v svoji smeri.

Pri tej igri izstopa tudi *socializacijski namen igre*, saj udeleženci vadijo različne oblike komunikacije in ugotavljajo, katere so njim najbližje. Čeprav igro izvajajo v paru s prijateljem, ki so si ga sami izbrali, pa se na takšen način naučijo izražati čustva, ki jih bodo kasneje lahko oblikovali in izkazali tudi vrstnikom, ki jih ne bodo izbrali po lastni volji, ampak jim bodo dodeljeni kot partnerji pri različnih dejavnostih šolskega življenja in dela. Prav tako preko opisane igre spoznajo pomen govora in različne oblike komunikacije, ki jih bodo v prihodnosti uporabljali v stiku z osebami, ki sicer ne bodo njihovi prijatelji, ampak se bodo morali glede na dane okoliščine z njimi soočiti. Skratka, preko takšnih iger, kot je omenjena, se otrok nauči v socialnem prostoru učinkovito vesti, tako da lahko vstopi v zadovoljive socialne odnose, da se nauči sporazumevati z drugimi in reševati konflikte.

Da bi se učenci na zabaven način naučili socialnih veščin, smo izvedli še eno igro: *POGOVOR V PARIH*.

Učenci so tudi tokrat sodelovali v parih, kot so si jih sami izbrali. Pri tej vaji so se učili prisluhniti sogovorniku.

Poudarek vaje je bil na verbalni komunikaciji; vsak učenec v paru je imel na razpolago za govor nekaj minut, nakar sta učenca zamenjala vlogi in je tisti, ki je prvi govoril, nato poslušal sošolca. Učenci so se pogovarjali o sebi. Obdelali so teme, kot so: interesi, preživljanje prostega časa, doživljanje šole in podobno.

Ker so učenci v paru drug drugega pozorno poslušali, je vsak lahko predstavil sogovornika celotni skupini tako, da se je postavil v njegovo vlogo. Udeleženci so se med seboj pozorno poslušali in izvedeli drug o drugem precej novega. Čeprav so bili skupaj v razredu že od septembra lani, ko se je pričelo šolsko leto, pa so šele v tem pogovoru izvedeli marsikaj novega o sošolcu.

Naučili so se prisluhniti sogovorniku, kar jim sedaj nedvomno koristi tudi pri pouku, ko poslušajo razlagu učitelja.

Da bi učenci ugotovili, kako dobro se lahko *vživijo v vlogo drugega*, smo izvedli igro *MENJANJE VLOG*.

Učencem sem pojasnila, da je vživljanje sposobnost prenesti sebe v osebnost drugega, ga razumeti, se zavedati njegovih stališč in spoznati njegove potrebe.

Dobro vživljanje v drugega, razumevanje prijatelja in identifikacija posameznika s skupino, pripomore k boljši disciplini in prijaznejšemu razredu. Ob identifikaciji in dobrem razumevanju drugih se lahko razvije primerno socialno sporazumevanje.

Potek igre: Učenci so napisali vsak na svoj list svoje ime in priimek. Prepognjene liste sem nato zbrala in jih med seboj pomešala. Vsak učenec je potegnil list, na katerem je bilo napisano ime nekoga v skupini. Vsak je nato zapisal nekaj besed o izžrebanem učencu, vendar tako, da je govoril v prvi osebi. Skupina pa je morala ugotoviti, o katerem članu je učenec pisal. Bolj ko se je tisti, ki je pisal o sošolcu, vživel vanj, prej je skupina uganila, za koga je šlo.

Po končani igri smo *analizirali* potek. Ugotovili smo, da so se nekateri posamezniki zelo slabo vživeli v vlogo drugega.

Za te učence je značilno: slabo se identificirajo s skupino in teže prisluhnejo posameznikovim željam in potrebam.

Po razgovoru so otroci izrazili željo, da bi radi svoj način obnašanja do ljudi spremenili, izboljšali.

Otrokom sem namreč pojasnila, da njihovega vedenja ne morem spremeniti jaz, niti ne kak drug učitelj, temveč lahko svoj odnos do vrstnikov in svoje obnašanje sprememijo le sami.

V tem kontekstu je po določbah kontrolne teorije treba opredeliti naslednja vprašanja:

- Česa si učenci želijo v odnosu do sošolcev (potreba)?
- Katera od obnašanj, ki so jih uporabljali do sedaj, ne vodijo k želenemu cilju?
- Katera obnašanja jih lahko pripeljejo k želenemu cilju?

Z otroki smo se pogovarjali o tem, da je pomembno, da verjamejo vase, v to, da zmorejo narediti, kar si želijo. Da bi lahko uresničili svoje namere, je treba, da se cenijo, da razvijejo samospoštovanje in pozitivno samopodobo.

Ves čas razgovora z učenci sem se trudila, da bi me sprevjeli v svoj kvalitetni svet, kajti sprejetje svetovalca s strani učencev je osnovni pogoj za njihovo spreminjanje, obnašanje in njihov odnos do ljudi. V primeru, da osebi, ki svetuje, ne verjamejo, se poruši vera v sebe in tako razvodenii tudi prepričanje v sposobnost svojega spreminjanja.

Iz povedanega je ugotoviti, da je osnova za kakršenkoli vpliv na učenca ugodno vzdušje, ki se ustvari med otrokom in svetovalcem, prijazen odnos in medsebojno spoštovanje.

Na podlagi dobrih odnosov med menoj in posameznimi učenci, ki so imeli težave, so se ti otroci odločili, da se želijo ukvarjati s seboj, se spreminjati in postati bolj občutljivi za medsebojne odnose. Želeli so razredne ure, kjer bomo še vadili socialne veščine in utrjevali prijateljske vezi med sošolci. Po predhodnem dogovoru so se tudi večkrat oglasili v moji pisarni.

3. Sklep

Socialne veščine, ki jih učenci pridobivajo preko socialnih iger, so načini vedenja, ki pomagajo otrokom, da se med sabo sporazumejo in sklepajo prijateljsva. Učijo se razumeti različne potrebe sošolcev, prijateljev v komunikaciji in upoštevati individualne poglede na socialen prostor.

Posledica dobrega razumevanja med učenci pa je prijetno razpoloženje v razredu, sodelovanje pri pouku ter strpnost med sošolci. Zato so učenci tudi laže vodljivi in bolje pripravljeni na pouk ter se ugodno odzivajo na učiteljeva navodila.

Vsekakor se je treba ob izvajanju socialnih iger zavedati, da je to proces, ki terja čas, in da postopek discipliniranja in umirjanja učencev poteka po korakih, ki so določeni in si sledijo v zaporedju. To pomeni, da se igre na tovrsten način redno izvajajo, po izvedbi z učenci analiziramo vsak napredek oziroma spremembo obnašanja in vedno znova ugotavljamo, če so učenci prišli do želenega vedenja pri pouku.

Z učenci petega razreda smo se še nadalje srečevali na razrednih urah, se pogovarjali, učili socialnih veščin in se približevali zadanemu cilju. Seveda pri tem procesu nismo zanemarjali vzdušja, prijateljskega ozračja, kajti šele ko je tem pogojem zadošeno, učenci sprejmejo nasvete in predloge v njihov svet kakovosti in zato sodelujejo.

Vztrajnost in redno delo, prijaznost in naklonjenost učencem so tisti atributi, ki pripeljejo svetovalca in učenca do želenega rezultata. Predvsem pa je svetovalec oziroma učitelj uspešen takrat, ko odstrani vsakršno prisilo v vzgojno-izobraževalnem procesu. Dober učitelj je namreč ne potrebuje, ker on ne grozi in ne kaznuje, temveč nenehno poskuša krepite moč učencev s tem, da jim vedno natančno prisluhne.

Kot način pri takšnem pedagoškem procesu, kjer se bodo učitelj in učenci prijazno, brez prisile sporazumevali in ustvarjali prijazne razrede, so lahko socialne igre, s pomočjo katerih se med učenci razvijejo pripravljenost za učno delo, disciplina ter toleriranje različnosti.

LITERATURA

1. Glasser, W. (1991). Dobra šola, Radovljica: Didakta.
2. Glasser, W. (1994). Učitelj v dobrì šoli, Radovljica: RIC.
3. McGrath, H.; Francey, S. (1996). Prijazni učenci – prijazni razredi: Učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu, Ljubljana: DZS.

Ples in predšolski otroci

Strokovni članek

UDK 793.3-053.4

DESKRIPTORJI: predšolski otroci, ples, koreografija

POVZETEK – Avtorica poroča o plesni vzgoji kot izrazni govorici telesa in o pomenu te dejavnosti za harmonično oblikovanje otroka. Opisuje tudi svoje koreografske izkušnje.

Professional paper

UDC 793.3-053.4

DESCRIPTORS: preschool children, dance, choreography

ABSTRACT – The author presents dance as an expression of body language and considers dance education as an essential element of harmonious child development. In the continuation, it also presents author's choreographic experiences.

Ples je najstarejša in po moči lepotnega sporočanja najbolj skladna ter najbolj eksaktnejša umetnost – je mati vseh umetnosti. Je govorica telesa, je gibanje ob zvoku, ritmu, govoru, glasbi in tudi v tišini. Ples je odsev govorice človeka, njegovega gibanja in bivanja in je osnovna zakonitost vsega obstoječega, predstavlja življenje, ki izhaja iz telesa in njegovega gibanja. Skozi svoje telo doživljamo svet okoli sebe, s telesom govorimo, prevajamo, sporočamo... Gibanje prebuja v nas življenje, obstaja kot odnos količine energije, ki jo naše telo premore. Prav ta energija pa v nas prebuja in pogojuje občutek zadovoljstva. Je izraz naših čustev, hotenj, spoznanj, zavesti in potreb duha.

Umetnost – ples otroku omogoča udejanjanje ustvarjalnih potencialov, ki se kažejo v otrokovem igrivem raziskovanju in spoznavanju sveta, ki je zanj neizčrpen vir inspiracije, motivacije in vsebin, na vseh področjih dejavnosti. Otrok v umetnosti izumbla in ustvarja – odkriva pesem, igro, ples, predmet, jezikovne strukture, si zamišlja in oblikuje sliko... Otrok se z umetnostjo izraža in komunicira, s tem razvija svojo sposobnost uporabljanja simbolov, ko v plesu in glasbi ustvari nekaj, kar predstavlja nekaj drugega. Otrok tako predstavi svoja najbolj skrita čustva in počutja, opisuje ali predstavi stvar ali dogodek, posveti se estetskim vidikom, eksperimentira z umetniškim jezikom. Prav te izkušnje pa so pomembeni dejavniki uravnoteženega otrokovega razvoja in duševnega zdravja.

Ples je del umetnostne vzgoje, zato ga povezujemo z drugimi umetniškimi predmeti. Nikakor pa ne smemo zanemariti drugih vzgojnih področij, saj moramo izhajati iz otroškega doživljanja in okolja. Lahko rečemo, da je plesna vzgoja kompleksna, saj vključuje razum in čustva, ki so pomembna za razvoj človeka. Poleg

tega moramo otroku omogočiti pogoje za gibanje v prijetnem, varnem okolju in ga v gibanju tudi spodbujati (Kurikulum, 1999).

Predšolski otroci se morajo veliko, dovolj pogosto in intenzivno gibati, kar jim omogočajo različne športne dejavnosti in igre. Ples pa ima v otrokovem svetu še poseben pomen. Pri plesnem gibanju otrok začenja spoznavati svoje telo, začne se zavedati raznovrstnosti svojega gibanja, časa in prostora ter različnih možnosti za izrabo svoje energije. Z razvojem motorike se hkrati razvija celotna sposobnost kontrole telesa, ki je odvisna od obvladovanja gibanja in pogojuje telesni, emocionalni in mentalni razvoj. Otrok pri plesu izraža svoje duševno počutje s telesnim stanjem in obratno, ta čustva pa se kažejo v govorici telesa. Tako otroci v plesu najdejo pot za osvoboditev svojih čustev in počutja, ki bi jih z besedami težko izrazili. Plesno gibanje prispeva k samozavedanju, spoznavanju občutka uspeha in zadovoljstva, vpliva na vedenje, razvija občutljivost, prilagodljivost, sodelovanje, upoštevanje pravil, vodenje in podrejanje, iniciativnost... (Kroflič, Gobec, 1989).

Ples prinaša družabnost in zadovoljstvo, v katerem se prepletajo zanimanje za ples, užitek in veselje. Otroka spodbujamo, da se giblje in uživa v ritmu, mu dovolimo, da se izraža s svojim ustvarjalnim gibom.

Otroci ritma ne dojemajo zavestno, zanj pa imajo občutek. Ta občutek moramo kot starši, vzgojitelji ali plesni učitelji ohranjati in ga razvijati v zavestno dojemanje.

Najpomembnejši je dober začetek. Oroke nagovorim s toplim in zabavnim sprejemom. Plesno dejavnost vedno pričrem z vajami za ogrevanje, pri katerih otroci spoznajo besedne izraze za gibe in poimenujejo dele telesa. Vedno uporabim skupne oblike plesne vzgoje ali oblike v paru oziroma tandemu.

Preden začnemo s samo koreografijo, oroke nagovorim s kakšno zgodbo, pesmico, z otroki se pogovarjam..., saj je pri tej starosti učni proces omejen na preproste, jasne situacije z malo spremembami.

Koreografije so sestavljene na podlagi pesmic za oroke – otroške pesmi, ki so otrokom poznane iz vrtca ali od doma. Da je sama koreografija bolj zanimiva, jo poskusim popestriti z raznimi sredstvi za spodbudo (predmeti vsakdanje rabe, rutice, trakovi, žoge, obroči...). Z otroki tako iščemo najrazličnejše odnose med predmetom, prostorom, časom in kvaliteto giba na eni ter samim gibom, ki ga predmeti omogočajo na drugi strani. Kadar pripravljamo nastop, ga popestrimo še z raznimi maskami, kostumi.

Začnemo s plesom. Uporabim metode vodenja, metode improvizacije in metode od vodenja k improvizaciji.

Kadar uporabljam metodo vodenja, oroke vodim z lastnim gibanjem in besedo. Oroke usmerjam k zaželenemu gibanju in nakazujem gibalno izražanje. Kadar je izbrana klasična glasba, otrokom ponudim metodo improvizacije, pri kateri otroci potrebujejo svobodo, spodbudo z raznimi pripomočki in predmeti. Pred ustvarjanjem je otrokom potrebna inspiracija, ki jo spodbudim z oporami, ki vplivajo na otrokovo domišljijo. Uporabim pa tudi metode od vodenja k improvizaciji, saj je

kombinirana metoda, pri kateri otroke spodbujam z lastnim gibanjem, ki ga otroci povzamejo, nato pa jih usmerim k iskanju drugačnih v zvezi z vsebinou.

Koreografije so sestavljene na podlagi spodbud iz vsakdanjega okolja: gibanje ljudi (mamina in očetova opravila), gibanje živali in predmetov (avto, vlak). Velik poudarek dajem raznovrstnosti, saj so pri otrocih zelo pomembne spremembe, novi izzivi, nove aktivnosti...

Vsi pa se dobro odzivamo na pohvale, tako tudi otroci. Po končanem treningu vse otroke nagradim z bonbonom.

Če pa želimo biti dobri plesni učitelji, moramo imeti radi svoje delo, otroke in tudi otroci nas bodo imeli radi. Pri delu ne smemo biti pokroviteljski, znati se moramo prilagajati starostni skupini otrok, ne smemo uporabljati stereotipov, biti moramo dosledni, naklonjeni otrokom in iskreni.

LITERATURA

1. Kroflič, B., Gobec, D.: *Plesna vzgoja za najmlajše*, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1989.
2. Kurikulum za vrtce: Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1999.

NAVODILA SODELAVCEM

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

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

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recezij opravi ureništvo.

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

Avtorce 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.
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, oštreljen po vrstnem redu in z označenim mestom v besedilu. Zaželeno je, da jih kot datoteke priložite na disketi. Namesto barv uporablajte 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 Šilhha, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1993, str. 234-247.
 - Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15), Če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).

