

IZDAJATELJI:



Pedagoška obzorja Novo mesto



Pedagoška fakulteta Ljubljana

UREDNIKI:

- Dr. Jana Bezenšek
- Dr. Ivan Ferbežer
- Dr. Dušan Krnel
- Dr. Ilija Lavrnja
- Dr. Milan Matijević
- Dr. Amand Papotnik
- Dr. Dolfe Rajtmajer
- Dr. Cveta Razdevšek Pučko
- Dr. Darja Skribe Dimec
- Dr. Milena Valenčič Zuljan
- Dr. Alojzija Židan

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

LEKTOR:

- Melanija Frankovič

NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:

- Novo mesto, Prešernov trg 3, p.p. 124
- V svetovnem spletu: <http://www.pedagoska-obzorja.si/revija>
- Elektronski naslov: info@pedagoska-obzorja.si

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

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

2002 letnik 17

1 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja
znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

Dr. Branka Čagran, dr. Majda Schmidt	3	FORMATIVNA EVALVACIJA PROJEKTA INTEGRACIJE OTROK Z MOTNJO SLUHA V OSNOVNI ŠOLI Z VIDIKA SOCIALNE INTEGRACIJE
Dr. Jana Bezenšek	10	DRUŽINA IN NEKATERI VIDIKI DOŽIVLJANJA SMRTI
Dr. Mateja Horvat Pšunder	22	VPOGLED V PREVENTIVNO DISCIPLINO V OSNOVNI ŠOLI
Dr. Karmen Kolenc Kolnik	35	VPLIV STEREOTIPOV NA MLADOSTNIKOVO VREDNOTENJE PROSTORA
Dr. Janja Črčinovič Rozman	42	DIDAKTIČNI KOMPLETI ZA POUK GLASBE V PRVEM RAZREDU DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE V OČEH UČITELJIC IN ŠTUDENTK
Dr. Marjan Blažič	55	VPETOSTI DIDAKTIKE MED TEORIJO IN PRAKSO
Dr. Samo Fošnarič	62	ŠVEDSKI MODEL RAZVOJA TEHNIČNEGA IZOBRAŽEVANJA V OSNOVNI ŠOLI
Dr. Amand Papotnik	71	PREUČEVANJE IN RAZISKOVANJE UPORABE RAČUNALNIKA PRI TEHNIČNI VZGOJI
Gregor Torkar, dr. Tatjana Verčkovnik, dr. Zdenka Zalokar Divjak	78	METODA DOŽIVLJajske PREDSTAVITVE ŽIVALI - SPOZNAVNI IN ČUSTVENI VPLIVI NA OTROKE RAZLIČNIH STAROSTI
Sonja Breznik Apostolovič	89	ALTERNATIVNI KONCEPTI IN PREDŠOLSKA VZGOJA
Dr. Milena Ivanuš Grmek, Ivana Blžjak	102	UČBENIŠKI KOMPLETI V PRVEM RAZREDU DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE
Dr. Barbara Bajd, Polona Grošelj	109	PREDSTAVE OTROK ČETRTEGA RAZREDA O OLJKI
Dr. Tatjana Ferjan	116	INOVATIVNE METODE UČENJA NA PRIMERU SPOZNAVANJA LJUBLJANE
Dr. Alojzija Židan	121	PRIMER DIDAKTIČNE UČNE ENOTE "STRPNOST KOT VREDNOTA"
Marija Šabeder	126	IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV
Marija Štefančič	129	TEK KOT OBLIKA GIBANJA PREDŠOLSKIH OTROK

CONTENTS

Branka Čagran, PhD, Majda Schmidt, PhD	3	FORMATIVE EVALUATION OF THE PROJECT INVOLVING PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH A HEARING IMPAIRMENT FROM THE ASPECT OF SOCIAL INTEGRATION
Jana Bezenšek, PhD	10	FAMILY AND THE EXPERIENCE OF DEATH
Mateja Horvat Pšunder, PhD	22	DISCIPLINE AS A PREVENTION TOOL IN PRIMARY SCHOOL
Karmen Kolenc Kolnik, PhD	35	IMPACT OF STEREOTYPES ON SPATIAL IDENTIFICATION BY YOUTH
Janja Črčinovič Rozman, PhD	42	TEACHING MATERIALS FOR MUSIC EDUCATION IN THE FIRST GRADE OF THE NINE-YEAR PRIMARY SCHOOL FROM THE VIEWPOINTS OF TEACHERS AND STUDENTS
Marjan Blažič, PhD	55	TEACHING METHODOLOGY BETWEEN THEORY AND PRACTICE
Samo Fošnarič, PhD	62	THE SWEDISH MODEL OF THE PRIMARY SCHOOL TECHNICAL EDUCATION DEVELOPMENT
Amand Papotnik, PhD	71	USE OF COMPUTERS IN TECHNICAL EDUCATION
Gregor Torkar, Tatjana Verčkovnik, PhD, Zdenka Zalokar Divjak, PhD	78	THE EXPERIENTIAL METHOD OF LEARNING ABOUT ANIMALS – COGNITIVE AND EMOTIONAL IMPACT ON CHILDREN OF DIFFERENT AGES
Sonja Breznik Apostolovič	89	ALTERNATIVE CONCEPTS AND PRE-SCHOOL EDUCATION
Milena Ivanuš Grmek, PhD, Ivana Bizjak	102	TEACHING MATERIALS FOR THE FIRST GRADE OF THE NINE-YEAR PRIMARY SCHOOL
Barbara Bajd, PhD, Polona Grošelj	109	FOURTH-GRADERS' CONCEPTIONS OF AN OLIVE TREE
Tatjana Ferjan, PhD	116	INNOVATIVE TEACHING METHODS – CASE STUDY OF LJUBLJANA
Alojzija Židan, PhD	121	AN EXAMPLE OF THE TEACHING UNIT "TOLERANCE AS A VALUE"
Marija Šabeder	126	TEACHER EDUCATION
Marija Štefančič	129	RUNNING AS A FORM OF MOVEMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Dr. Branka Čagran, dr. Majda Schmidt

Formativna evalvacija projekta integracije otrok z motnjo sluha v osnovni šoli z vidika socialne integracije

Izvirni znanstveni članek

UDK 376.3.009.2:373.32

DESKRIPTORI: otroci z motnjo, otroci brez motenj, socialna integracija, evalvacija

POVZETEK – V prispevku je predstavljena empirična raziskava, ki sodi v sklop formativnih evalvacijskih raziskav proučevanja učinkov projekta integracije otrok z motnjo sluha v osnovno šolo. Njen osnovni namen je proučevanje poteka socialne integracije. V raziskovalni vzorec so zajeti vsi slišči učenci 3. razreda osnovne šole, v katerem so trije neslišči učenci. Anketni vprašalnik, ki smo ga uporabili, je sestavljen iz vprašanj zaprtega in odprtega tipa. Podatki, ki so pridobljeni z vprašanji zaprtega tipa, so obdelani kvantitativno na deskriptivnem nivoju. Kvalitativno pa so obdelani odgovori na odprta vprašanja. Proces socialne integracije treh otrok z motnjo sluha poteka glede na spol sliščih in nesliščih različno. Tako se na eni strani kaže, da slišči dečki bolje sprejemajo neslišče učence kot deklice, ter na drugi, da imata oba neslišča dečka ugodnejši položaj v razredu kot deklica, in sicer z njima slišči (predvsem dečki) sklepajo prijateljstva, se igrajo v odmorih ter radi sedijo skupaj pri pouku.

Original scientific paper

UDC 376.3.009.2:373.32

DESCRIPTORS: children with disorders, children without disorders, social integration, evaluation

ABSTRACT – The article introduces the empirical research which is part of a formative evaluation measuring the effects of the project called Integration of Hearing Impaired Children into Primary School. Its basic aim is to analyse the process of social integration. Our research sample includes all hearing pupils of a third grade, in which there are also three non-hearing pupils. The questionnaire consists of close and open type questions. The data acquired by close type questions were analysed quantitatively at a descriptive level; answers to open type questions were analysed qualitatively. The process of social integration of three hearing impaired children takes place differently with regard to the gender aspect of hearing and non-hearing pupils. On the one hand, non-hearing pupils are better received by hearing boys than by girls, while, on the other hand, both non-hearing boys have a more favourable social status in the class than the girl. Hearing pupils (mostly boys) establish friendships with non-hearing pupils, they play with them during school breaks and they like to sit together through lessons.

1. Uvod

Pomemben vidik integracije otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo je socialna integracija. Na druženje in navezovanje stikov v integrirani skupini gledamo kot na del širše družbene integracije, ki je izjemnega pomena za odraščanje. Šole in učitelji, ki vključujejo otroke s posebnimi potrebami, velikokrat

izražajo dvom glede zagotavljanja ustrezne edukacije in prilagoditve, kakor tudi glede socialnega položaja teh otrok v razredu. Običajno se skrbi in strahovi zmanjšajo, kadar je otrokom ob pomoči učiteljice v razredu zagotovljena še kvaliteta, kontinuirana strokovna pomoč s strani specializiranega strokovnjaka (defektologa).

Študije (Guralnick et al., 1995) pripisujejo kontaktom med otroki z motnjami in brez njih veliko vrednost, zlasti z vidika razvoja otrok z motnjami. Brinker in Thorpe (1986) ugotavljata, da so otroci brez motenj ključ do uspešne integracije. Analize tudi razkrivajo, da otroci brez motenj pogosto (ne pa vedno) gledajo na vrstnike z motnjami negativno, obremenjeni so s številnimi predsodki, v interakciji z njimi se počutijo neprijetno in negotovo in kažejo tendenco zavračanja.

Največkrat z dobro organiziranimi aktivnostmi, ki vzpodbujajo interakcije med obema skupinama otrok, ki omogočajo participacijo vseh in ustrezajo njihovi starosti, npr. kooperativne učne skupine, uspešno spreminjamo socialne odnose. Spremljanje razvoja socialnih interakcij skozi daljše časovno obdobje kaže, da intenzivno sodelovanje v dobro strukturiranih, integriranih predšolskih oddelkih dviguje socialno interakcijo otrok z motnjami na raven, ki je primerljiva z ravni otrok brez težav (Dunlop, Stoneman, Cantrell, 1980).

Socialni položaj ali pogostost pozitivnih in negativnih izbir s strani vrstnikov je eden od pokazateljev socialne integracije v razredu. Izsledki raziskav o socialnem položaju otrok s posebnimi potrebami v integriranih razredih opozarjajo na spreminjanje socialnega položaja teh otrok, ki postaja nestabilen zlasti v višjih razredih osnovne šole, pri predadolescentih (Howes, 1990). Določen je s številnimi variablami, npr. socialnim poreklom, zunanjim izgledom, spolom, nekaterimi osebnostnimi lastnostmi, škodljivim vplivom etiketiranja in drugimi dejavniki.

Narava vrstniških odnosov je zelo kompleksna. Zato je nujno, da natančno opazovanje in spremljanje socialnih interakcij, vzajemnih povezav in odnosov v integriranem razredu sodita med stalne naloge procesa evalvacije.

2. Namen

Empirična raziskava, ki jo predstavljamo, sodi v sklop *formativnih evalvacijskih raziskav* proučevanja učinkovitosti projekta integracije gluhih in naglušnih otrok v redno osnovno šolo. Njen osnovni namen je *proučevanje poteka socialne integracije* treh nesliščih učencev, ki so bili v šolskem letu 1999/2000 v 3. razredu na osnovni šoli Bojana Iliča Maribor.

3. Raziskovalna vprašanja

- ☐ Ali je nesliščiji učenec najboljši prijatelj slišččega sošolca?
- ☐ Ali se sliščiji učenci med odmori igrajo z neslišččimi?
- ☐ Ali sliščiji in nesliščiji učenci radi sedijo skupaj?
- ☐ Ali sliščiji učenci pomagajo neslišččim?
- ☐ Ali se sliščiji učenci jezijo na neslišččce in zakaj?
- ☐ Kateri so razlogi za dobro in slabo počutje slišččih in neslišččih učencev v razredu?

Glede na to, da je za slišččce in neslišččce učence te kronološke starosti značilna težnja po oblikovanju skupin istega spola, smo bili pri vseh vprašanjih pozorni na razlike med izjavami dečkov in deklic.

4. Metodologija

Empirična raziskava, ki je v funkciji formativnega evalviranja učinkov projekta integracije otrok z motnjo sluha v redno osnovno šolo, je na deskriptivnem nivoju znanstvenega poučevanja šolskih inovacij.

V raziskavo so zajeti vsi *slišččiji učenci 3. razreda* osnovne šole Bojana Iliča Maribor (8 dečkov, 9 deklic), v katerem so *trije neslišččiji učenci* (dva dečka in ena deklica).

Podatki so zbrani z *anketiranjem*, ki sta ga v aprilu 2000 izvedli študentki Pedagoške fakultete Maribor Nataša Glodež in Polona Papež v okviru seminarja iz predmeta Metodologija pedagoškega raziskovanja.

Anketni vprašalnik je sestavljen iz vprašanj zaprtega in odprtega tipa. Njegova veljavnost in zanesljivost temeljita na upoštevanju pripomb praktikov (učiteljev) in konzulenta za tehniko sestavljanja anketnega vprašalnika. Objektivnost vrednotenja je zagotovljena s prevladujočimi zaprtimi vprašanji ter analizo odprtih, brez subjektivnega spreminjanja informacij.

Podatki, ki so pridobljeni z vprašanji zaprtega tipa, so obdelani kvantitativno na deskriptivnem nivoju (grafično prikazovanje frekvenčnih distribucij). Kvalitativno pa so obdelani odgovori na odprta vprašanja (povzemanje in kategorizacija).

5. Rezultati in interpretacija

Najprej bomo predstavili rezultate anketiranja slišočih in nato neslišočih. V skladu z namenom raziskave so vsa vprašanja analizirana glede na spol učencev.

5.1. Analiza odgovorov slišočih učencev

Najprej nas je zanimalo, ali je neslišči učenec najboljši prijatelj slišočega. Med slišočimi učenci so v razredu štirje, in sicer dečki, ki imajo za prijatelja nesliščega učenca. Slišče deklice tega razreda torej prijateljstva z nesliščimi, med katerimi je tudi deklica, ne sklepajo.

Na vprašanje, ali se slišči učenci med odmori igrajo z nesliščimi, je večina slišočih učencev (82,3%) odgovorila, da se le včasih igra s nesliščimi, sta pa dva dečka, ki se igrata več kot ostali. Tudi z vidika igre se torej kaže, da so slišče deklice do nesliščih sošolcev bolj zadržane.

Ali slišči učenci sedijo z nesliščimi? V razredu je sicer nekoliko več slišočih učencev (58,85%), ki sedenje z nesliščimi odklanjajo, vendar velja to le za deklice. Med tistimi, ki pa z nesliščimi želijo sedeti (41,2%), so, razen enega, vsi dečki.

Nesliščim učencem nudi večina slišočih učno pomoč le včasih (70,6 %), pri čemer pa je verjetno tudi njihova potreba po pomoči spričo stalne prisotnosti defektologinje pri pouku manjša, kot bi domnevno sicer bila. Ponovno pa se kaže, da dečki pogosteje kot deklice pomagajo svojim nesliščim sošolcem.

Večina slišočih se le redko jezi na neslišče sošolce (70,6%), je pa med njimi nekaj več dečkov kot deklic, kar je domnevno posledica njihovega pogostejšega druženja. To potrjujejo tudi zapisani razlogi njihove jeze. Večino slišočih motijo namreč neslišči zaradi počasnosti reagiranja.

Učence smo tudi povprašali, kateri so razlogi dobrega in slabega počutja slišočih in nesliščih učencev v razredu. S kategorizacijo prostih odgovorov učencev smo dobili temeljne razloge njihovega počutja v razredu.

Tabela 1: Kategorije razlogov dobrega počutja po pogostosti pojavljanja

Rang	Kategorije dobrega počutja	f
1	dve učiteljici	16
2	dobri prijatelji	9
3	slušno moteni sošolci	7
4	lep, urejen razred	6

Skoraj za vse učence je prisotnost dveh učiteljic pri pouku pomembnejši razlog dobrega počutja. Na tej osnovi smemo sklepati, da defektologinja s svojo prisotnostjo in pomočjo trem nesliščim drugim učencev pri delu v razredu ne ovira. Nasprotno, domnevno so tudi ti, v skladu s svojimi potrebami, deležni njene pozornosti.

Kakor je razvidno iz tabele, obstajajo še drugi razlogi dobrega počutja, sicer z nižjimi frekvencami, a zelo pomembni, še zlasti razloga na drugem in tretjem mestu, saj govorita v prid socialni integraciji nesliščih. Zelo ugodno je namreč spoznanje, da slišči svoje dobro počutje povezujejo s prijateljstvom ter slednjič s prisotnostjo slišočih.

Sklepamo lahko torej, da je za slišče učence izbrani model integracije ustrezen, in sicer z vidika prisotnih učiteljev (učitelj razrednega pouka, defektolog) in tudi z vidika prisotnih nesliščih učencev.

Tabela 2: Kategorije razlogov slabega počutja po pogostosti pojavljanja

Rang	Kategorije slabega počutja	f
1	nedisciplinirani sošolci	10
2	veliko domačih nalog	5
3	počasnost slušno motenih učencev	3

Iz tabele je razvidno, da slišče učence najbolj motijo nedisciplinirani sošolci, temu sledijo domače naloge in na zadnjem mestu so neslišči učenci. Kaže se torej, da so integrirani neslišči učenci bolj dejavnik z ugodnim (gl. tabela 1) kot neugodnim vplivom na počutje slišočih učencev.

5.2. Analiza odgovorov nesliščih učencev

Kako doživljajo socialno integracijo neslišči učenci sami, kažejo rezultati kvalitetne analize njihovih odgovorov na enaka vprašanja.

V tabeli navedeni povzetki odgovorov nesliščih učencev jasno kažejo, da sta z vidika socialne integracije v prednosti oba dečka, medtem ko deklica po treh letih šolanja v redni osnovni šoli ni dosegla ustreznega socialnega položaja med sliščimi vrstniki.

Tabela 3: Pregled vprašanj in povzetkov odgovorov nesliščih učencev

Vprašanja	Povzetki odgovorov
1. Ali je najboljši prijatelj nesliščega slišči učenec?	Medtem ko imata oba neslišča dečka v razredu sliščega prijatelja, je deklica povsem izolirana.
2. Ali se slišči učenci med odmori igrajo z nesliščimi?	Med odmori se slišči učenci igrajo (pogosto, vedno) z nesliščima dečkoma, ne pa z deklico.
3. Ali želijo neslišči učenci sedeti s sliščimi?	Oba neslišča dečka želita sedeti s sliščimi, deklica pa to odklanja.
4. Ali slišči pomagajo nesliščim pri šolskem delu?	Vsi neslišči učenci so občasno deležni pomoči sliščih sošolcev.
5. Ali se slišči jezijo na neslišče in zakaj?	Na vse tri neslišče otroke se slišči sošolci občasno jezijo, in sicer takrat, kadar govora nesliščih ne razumejo.
6. Kateri so razlogi dobrega in slabega počutja nesliščih učencev?	Tako kot slišči učenci, tudi vsi trije neslišči svoje dobro počutje utemeljujejo s prisotnostjo dveh učiteljic, slabo pa z neprimernim vedenjem nekaterih sošolcev.

6. Sklep

Z analizo odgovorov sliščih in nesliščih učencev na anketna vprašanja smo pridobili naslednja temeljna spoznanja:

- Proces socialne integracije treh otrok z motnjo sluha poteka glede na spol sliščih in nesliščih različno. Tako se na eni strani kaže, da *slišči dečki* bolje sprejemajo neslišče učence kot deklice, ter na drugi, da imata oba *neslišča dečka* ugodnejši socialni položaj v razredu kot deklica, in sicer z njima slišči (predvsem dečki) sklepajo prijateljstva, se igrajo v odmorih in sedijo skupaj pri pouku.
- Če slišči učenci izražajo *negativna čustva* (jezo), je to predvsem pogojeno z njihovo nižjo stopnjo potrpežljivosti v pogovoru z nesliščimi, ne pa s fizično prisotnostjo nesliščih.
- Med dejavniki dobrega počutja sliščih in nesliščih je najpomembnejša stalna *prisotnost dveh učiteljic* (učiteljica razrednega pouka in defektologinja), pozitivno pa deluje tudi *prisotnost nesliščih učencev*.

- Glede na to, da teče proces socialne integracije ugodno pri dveh nesliščih dečkih, ne pa pri deklici, moremo sklepati, da gre za proces, katerega uspešnost ni pogojena le z izbranim modelom integracije v okviru tega projekta (postopen prehod od delne k popolni integraciji, stalna prisotnost defektologinje, individualne slušno-govorne terapije), ampak tudi z *individualnimi osebnostnimi značilnostmi* (kognitivne, emocionalno-motivacijske, socialnopsihološke) integriranih otrok z motnjo sluha.

Predstavljena spoznanja anketiranja sliščih in nesliščih učencev 3. razreda narekujejo potrebo po upoštevanju vrste dejavnikov (internih, eksternih) pri nadaljnjih odločitvah o poteku integracije in kasnejši evalvaciji njenih učinkov.

LITERATURA

1. Brinker, R.P., Thorpe, M. E. (1986): Features of integrated educational ecologies that predict social behaviour among mentally retarded students. *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 91, no. 2, str. 150-159.
2. Dunlop, K.H., Stoneman, Z., Cantrelli, M. L. (1980): Social interaction of exceptional and other children in a mainstream preschool classroom. *Exceptional Children*, vol. 47, no. 2, str. 132-141.
3. Guralnick, M.J. et al. (1995): Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, vol. 100, no. 4, str. 359-377.
4. Howes, C. (1990): Social status and friendship from kindergarten to third grade. *Journal of Developmental Psychology*, no. 11, str. 321-330.
5. Schmidt, M., Čagran, B. (1998): Kako poteka vzgojno-izobraževalna integracija otrok z motnjo sluha v osnovno šolo. *Defectologica Slovenica*, vol. 6, no. 2, str. 7-21.

Dr. Branka Čagran, docentka za pedagoško metodologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru, avtorica člankov s pedagoško-metodološkega in didaktičnega področja.

Naslov: Sprehajalna pot 8, 2000 Maribor, SLO

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

Naslov: Trg Dušana Kvedra 13, 2000 Maribor, SLO

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

Družina in nekateri vidiki doživljanja smrti

Izvirni znanstveni članek

UDK 173:393.7

DESKRIPTORI: smrt, umiranje, družina, življenje, starši, otrok, dokončnost

POVZETEK – Avtorica v prispevku obravnava doživljanje smrti v družini in ugotavlja, da je strah pred smrtjo za človeka primaren in univerzalen. Človek je v različnih kulturah izoblikoval načine, s katerimi blaži občutenje tesnobe in osmišlja svoje življenje. V sodobnih intenzivnih procesih razvijajočih se (sicer različnih) družb opazamo dereligionizacijo in zamiranje tradicij ob doživljanju smrti, ki še nikoli prej ni bila tako odtujena od ljudi. Zanje so pogovori o smrti neprijetni, zato se jim, tudi v komunikaciji s svojimi otroki in drugimi člani družine, izogibajo. Tudi otrok čuti ob soočanju s smrtjo nelagodje, jezo, žalost in strah, saj se mu zdi smrt nejasna in jo težko sprejme kot nekaj dokončnega in normalnega. Potrjuje se bojazen, da se (tudi) otrok ne more več nasloniti ne na religijo ne na tradicijo, ker ljudje v intenzivnih procesih sodobnega življenja doživljamo in nosimo breme smrti vedno bolj le v krogu družine. Tako družinski člani razosebljen odnos do smrti doživljajo kot posledico intenzivnega družbenega razvoja: naraščajočega potrošništva, karierizma, individualizacije, kompetativnosti, krize (različnih tipov) družine, tradicionalnih vrednot in še nekaterih drugih družbenih dejavnikov.

1. Uvod

Strah pred smrtjo je tudi sodobnemu človeku primaren in univerzalen. Ljudje smo skozi tisočletja izoblikovali imanentne načine, s katerimi smo blažili tesnobo pred ničem in osmišljali svoja življenja. Številne in raznolike (tudi religijske) teorije so nastale iz naravnega človeškega strahu pred nepoznanim in nepojasnjivim. In

Original scientific paper

UDC 173:393.7

DESCRIPTORS: death, dying, family, life, parents, child, finality

ABSTRACT – The author discusses the experience of death within the child's/pupil's family and claims that for a human being fear of death is primary and universal. In different cultures and societies man has developed methods and ways by which he has learned to soothe the feelings of anxiety and make sense of his life. In contemporary, intensely developing societies, however, one cannot fail to observe secularisation and disappearance of traditions accompanying the experience of death, which has never before been so alienated from people. Talking about death is something unpleasant, therefore the topic is avoided in communication with children and between adults within the family. The child feels discomfort, anger, sadness and fear because experiencing death seems to him unclear and indistinct so that s/he has difficulty accepting it as something final and normal. The fact that the child cannot find solace in religion or tradition has also become part of the intensive process of contemporary life. Children thus carry the burden of death and their experience of it solely within their families. The impersonal attitude towards death can be considered a consequence of intensive social development including the following elements: rising consumption, careerism, individualisation, rivalry, competitiveness, different family crises, traditional values and other.

kaj je bolj nepojasnjeno od smrti? Morda, bi kdo porekel, prav življenje samo, njegov smisel, logika procesa, sploh pa njegov nepredvidljiv, nenačrtovan in pogosto (celo) nesmiseln konec.

Že res, da nas številne teorije, tradicije, norme, pravila in izročila učijo oz. kar silijo v razmišljanja, kako je treba ravnati oz. kako se moramo obnašati v trenutkih, ki so v življenju vsakogar redki, celo neponovljivi. V trenutkih, ko nam ugaša samo naš in z ničimer zamenljivi kapital, človeško življenje. Ko nastopi, verjetno edina situacija v življenju posameznika, ki ne pozna popravljanja, kaj šele reprice.

Če so za ljudi kateri od pogovorov nenavadni, drugačni in neprijetni, so to zagotovo pogovori o smrti. Morda tudi zato, ker nas spominjajo na (tudi) lastno končnost življenja, obujajo spomine na naše pokojne svojce, prijatelje, sodelavce in znance. V nas in drugih vzbujajo zbeganost, nemir, strah in tesnobo. Resnih pogovorov na to temo se ponavadi izogibamo ali pa o njih spregovorimo takrat, ko je "za to čas"; bodisi ob dnevu mrtvih ali ko nas smrt zadene neposredno v naši življenjski okolici in se ji ne moremo izogniti. In to kljub dejstvu, da pa je (hkrati) smrt neločljivo povezana z rojstvom, ki ga težko pričakujemo, a se ga veselimo bolj kot smrti. Z rojstvom je povezano upanje, nov začetek, zastavljanje novih ciljev in vizij; smrt pa zaradi svoje enkratnosti in dokončnosti pretrga z vsemi upi, načrti in strategijami. Če rojstvo še vedno, kljub vsej kompleksnosti procesov globalizacije, v marsikateri družbi praznujemo veselo, se pogovorov o smrti najraje izognemo. Celo o žalostni smrti, tj. smrti naših najbližjih, skorajda ne govorimo več, čeprav jo doživljamo kot boleče intimno in na ravni zasebnega. Paradoksalno, toda resnično, ljudje lažje doživljamo tujo smrt, ki se je (tudi) kot posledica tega pojava popularizirala s pomočjo medijev tako, da je postala že kar vsakdanja, razvodenela in banalna. Množični mediji zaradi narave svojega poslanstva tujo smrt približajo na virtualen način večjemu občinstvu tako, da jo lahko občinstvo samo, včasih celo na individualni in hkrati globalni ravni, doživlja tako kot tujo in hkrati žalostno smrt (npr. smrt princeze Diane, smrt slovenskih smučarjev v Kaprunu itd.). Tako smrt skozi medije posameznik doživlja kot vsakdanjost; pogosto celo kot atrakcijo, ki, zaradi drugih dogajanj v svetovni družbi, kaj hitro izgubi na pomenu in zanimanju najprej medijev, nato pa še javnosti.

Dve stalnici človeškega življenja torej: rojstvo in hkrati tudi smrt, navidezno vsaksebi, pogosto pa sopotnici v naših življenjih, opisuje tudi pesnik K. Kovič, ko pravi: Vse poti so večno stare, vse grede nasproti smrti, vsem je na začetku rojstvo, vsak korak je večno nov.

Tudi Gorer (1955) je že ugotavljal, da je smrt v sodobnih družbah postala nenavaden tabu tudi zaradi vedno bolj razosebljenega odnosa do pojava samega, naraščajoče človekove odtujenosti od naravnega življenja, robotizacije, potrošniško naravnega načina življenja, karierizma in težnje po individualizaciji posameznika, ki si želi biti dolgo mlad, srečen, uspešen in predvsem čim dlje živ. Od naravnega soočanja in razumevanja smrti je delno odmaknjena že generacija odraslih prebivalcev mest in večjih urbanih naselij, ki spremljajoče procese smrti danes doživlja

v povsem drugačnih oblikah, kot jo (še vedno) doživljajo v ruralnem okolju. Smrt je v urbanem svetu postala tabuizirana, zato tudi (pogosto) razosebljena industrija. Človek jo (so)doživlja kot posledico nepredvidenega in skrb vzbujajočega naraščanja umiranja v prometnih in delovnih nesrečah, kot odtujen proces usihanja v bolnišnicah, domovih za ostarele in podobnih ustanovah, ko s truplom pokojnika nimajo direktnega stika niti njegovi svojci, čeprav to (celo) želijo. Mrtvašnice, hladilnice za trupla, pogrebna industrija z vsiljenimi urniki in obredji in še marsičim pa staršem vedno pogosteje onemogočajo racionalne pogovore o bivanjskih zakonitostih v skladu s spoštovanjem izročila o življenju in smrti s svojimi otroki. Pogovori o smrti, četudi boleči in neprijetni, pa so potrebni za otroka in mladostnika še posebej tudi zato, ker se z njo srečujeta vsak dan. Le razčiščen odnos do smrti, brez lažnih predstav in domnev, otroku in mladostniku omogoči drugačno, iskrenejše in (predvsem) kvalitetnejše razumevanje življenja.

Čeprav je začasnost človekovega življenja pogojena in razumljena že s samimi rojstvom, se v družini o umiranju in smrti redko in predvsem težko pogovarjamo oz. sploh ne, če to ni zares nujno in neizogibno. Zaradi občutljive teme, pogosto spremljajočega stresa in neizmerljive bolečine pa je proces detabuiziranja smrti kot del procesa doživljanja v družini potreben in neizogiben. Osebo zreli starši, pogosto tudi sami polni bolečine in žalosti, toda z izoblikovanim odgovornim odnosom do življenja in zato tudi do smrti, lahko z racionalnimi pogovori svojim otrokom najprej približajo, nato pa pomagajo do spoznanja, da se, ne glede na življenjsko uspešnost in pomembnost posameznika, smrti ne more izogniti nihče.

2. Nekateri vidiki razumevanja smrti

Kljub tabuiziranosti pojava samega, ki je v sodobni družbi pogosto tudi še zlorabljen in se ga na kakršenkoli način izogiba večina ljudi, pa je prav smrt tisti družbeni proces, ki se mu tako posameznik kot družba ne moreta izogniti. Če je kateri izmed družbenih procesov imanenten vsem ljudem, je to prav zagotovo umiranje in smrt, in to ne glede na razredno, slojevsko, versko ali drugo pripadnost. Kljub temu da zasledimo kar nekaj različnih razlag o smrti, pa je vsem skupno razumevanje smrti kot prenehanja življenjske dejavnosti celotnega organizma (Leksikon CZ, 1988, str. 968) in nepovratne (dokončne) ustavitve življenjskih procesov (Kastenbaum, 1986). Te, sicer ohlapne razlage, pa pogosto vsebujejo različne vidike razumevanja smrti, ki nemalokrat vključujejo še:

- biomedicinsko razumevanje nujnosti in brezpogojnosti tako umiranja kot tudi smrti (zajema razumevanje tako smrti telesa kot tudi smrti možganov);
- etnološke vidike smrti, ki smrt navezujejo in doživljajo v različnih navadah, šegah in običajih;
- antropološke vidike smrti, ki so v različnih družbah različni;

- religijska razumevanja smrti, ki se razlikujejo glede na vrsto religijskih vsebin in doživljanj ter
- filozofsko razumevanje pojava umiranja in smrti kot rezultat človekovih razmišljanj in (po)doživljanja tega enkratnega pojava.

V vsakodnevem življenju se posameznik najpogosteje sooča prav z biomedicinskim razumevanjem umiranja in smrti, ki pa se, zaradi sodobnih tehnik in metod prolongiranja procesa življenja in umiranja in zato tudi smrti, vedno znova spreminja. Tako Safar (1987) trdi, da je moderna reanimacija povzročila razvejanost razumevanja pojava samega tako, da kot klinično smrt razume stanje prenehanja aktivnosti dihalnih organov in popolni kardialni mrk s prekinitvijo cerebralnih aktivnosti, kar pa se lahko ponovno vzpostavi. Kot cerebralno smrt (kortikalno smrt) pa razumemo trajno poškodbo (nekrozo) neokorteksa; možganska smrt je cerebralna smrt, povezana z nekrozo (ostanka) možganov, vključujoč cerebellum, mezencefalon in možgansko bazo (Beecher, 1989). Biološka smrt (panorganska smrt) neizbežno sledi klinični smrti po prenehanju procesa(ov) reanimacije. Zanj so značilni procesi odmiranja vseh tkiv, od cerebralnih neuronov, ki odmrejo približno čez pol ure brez cirkulacije, sledi pa nekroza srca, ledvic, pljuč in jeter, ki popolnoma odmrejo približno dve uri po prenehanju cirkulacije. Socialna smrt zajema trajno vegetativno stanje poškodbe možganskega tkiva nereagirajočega bolnika v nezavestnem stanju, toda z aktivnim izvidom elektrocefalograma pogosto povzročajo tudi različne ponavljajoče se cikle "prebujanja" bolnika (Šeparović, 1987).

Tovrstno, za marsikoga strogo, razumevanje se nesporno navezuje na vso kompleksnost posameznikovega fenomena, osebne identitete, njegovega razumevanja življenja samega. Tako smrt večina strokovnjakov, sicer različnih znanstvenih disciplin, ocenjuje kot dokončno disfunkcijo človekovega (fizičnega) telesa oz. njegovih vitalnih organov (npr. srca, pljuč, jeter idr.) in njegovih možganov. Ker je določanje dokončnosti prenehanja življenjskih funkcij posameznika zapleten in kompleksen proces, se ni čuditi, da kriterije določanja smrti vsebujejo tudi tako pomembni dokumenti, kot so The Harvard Report, Sydneyska deklaracija, Poročilo nemškega društva anesteziologov in reanimacije idr., ki so vplivali tudi na zakonodajno opredelitev določanja (dokončne) smrti posameznih držav (Gerlach, 1970).

Umiranje in smrt pa ljudem pomenita tudi, kljub vsej tragičnosti in neizbegljivosti, pomemben življenjski dogodek oz. mejnik, ki so ga, tudi zaradi strahu pred nepoznanim in nepojasnjanim, z obrambnimi mehanizmi obeležili z različnimi šegami in običaji. Rezultate tovrstenga razumevanja pojava samega najdemo v bogati dediščin ljudskih izročil našega naroda (npr. panjske končnice, Mrtvaški ples v Hrastovljah, ljudskem pesništvu, ponarodelih pesmih, arhitekturnih objektih idr.). Vsem pa je skupno posameznikovo doživljanje strahu, vdanosti v končnost človekovega življenja in soočanje z neznanim, nad katerim človek nima nobene moči več.

Za večino religijskih teorij je (bila) smrt izvor številnih religijskih inspiracij. Človek pričakuje konec s strahom, zato rad verjame, da bo živel dalje. Temeljna posvetna naloga (nekaterih sicer) različnih religij je tudi posredovanje predstav o posmrtnem življenju, kar vernikom blaži in nadomešča doživete krivice, bolečine in ponižanja, ki so jih doživeli v posvetnem življenju, saj obljublajo plačilo zanje in za vsa dobra dejanja v onostranstvu. Smrt človek kot posameznik in član družine doživlja najprej na ravni zasebnega, intimnega in privatnega. Nato pa, zaradi povsem profanih vzrokov, postane smrt preko obredov javna. Svojci ali pa za te naloge visoko specializirane institucije posameznika pripravijo za pogreb, ki mu pogosto sledijo različni rituali s ciljem premagovanja strahu, izražanja ljubezni, žalosti, pa tudi zmage duha nad telesom (Malinowski, 1971). Res pa je, da se vzorci zaradi vse večje industrializacije doživljanja smrti spreminjajo. Umiranje in z njim smrt smo iz okrilja družine (svet intimnega) sicer prenesli v družbene institucije oz. svet institucionalnega (npr. bolnišnice, sanatorije, domove za ostarele ipd.). Človek pa se ob smrti tudi v visoko razvitih družbah ne (z)more otresti odpora do mrtvega, občutkov tesnobe, jeze, žalosti in izogniti nekaterim (pričakovanim) procesom obredja slovesa, ki uresničujejo kohezivno družbeno funkcijo tako, da hkrati razbremenijo posameznika občutkov krivde in doživljanja žalosti in prenašajo doživljanje smrti kot tradicijo na mlajše generacije.

3. Smrt in sodobna slovenska družina

Ker je ena izmed temeljnih družbenih vlog (sicer različnih tipov) slovenske družine zagotavljanje ohranjanja družbe, družino njeni člani doživljajo (tudi) kot vmesni člen med posameznikom in družbo. To pa hkrati pomeni še, da le-ta opravlja funkcije, ki so pomembne tako za razvoj posameznika kot tudi družbe. Tako sta tudi sodobna slovenska družina in družba samo zmanjšana in povečana podoba druga druge. Obe sestavljajo ljudje, ki med seboj komunicirajo in sodelujejo ter stopajo v immanentne medsebojne odnose. Obe sta vpeti v številne in raznovrstne procese odločanja, izvajanja (različnih) avtoritet in zastavljanje ter uresničevanje tako individualnih kot tudi skupnih ciljev; obe sta živ organizem, s svojo strukturo, samoregulacijskimi mehanizmi in sistemi ohranjanja kontinuitete. Ule (Ule et al., 2000) ugotavlja, da se v slovenski družbi dogaja tudi premik od modela etične in vzgojne družine tako, da tradicionalna rigidna postavitev generacijskih in spolnih vlog s heteronomnimi pravili avtoritete postaja neučinkovita; tudi zato, ker se spreminjajo modeli medsebojne komunikacije med družinskimi člani, kar zahteva visoko stopnjo tolerance in dopuščanja osebne avtonomije družinskih članov. Toda sodobna slovenska družina ne (z)more več pripraviti posameznika na vse njegove družbene vloge, ki bi jih moral v življenju uresničevati. Zato je vpliv drugih dejavnikov socializacije v nenehno spreminjajoči se slovenski družbi vse močnejši (npr. bolj kot kdajkoli v preteklosti si, tudi v težnji po demokratičnih spremembah,

celo politika prisvaja družino v zahtevi po moralni prenovi Slovencev in Slovenk, pri čemer pogosto v imenu pomoči in uvajanja vrednot želi neposredno posegati v družino samo, v nenadomestljivo vlogo vrta in šole, ob sicer povečanem vplivu in vlogi religije pri osamosvojitvi, raziskovalnem pristopu množičnih medijev idr.).

Zdi se, da, zaradi vse intenzivnejše naravnosti sodobne slovenske mnogo-plastne družbe na moč in pridobivanje materialnih dobrin, prav od družine (ne)hote pričakujemo, da bo svoje člane naučila vsega, kar je za življenje potrebno. Tega pa sodobna slovenska družina (tudi zaradi številnih družbenih vplivov) ne zmore več, kar na njenih članih pušča vidne spremembe; včasih že kar nepopravljive posledice. Spremembe so, tako na globalni kot tudi zasebni ravni, sicer stalen, normalen in zdrav dejavnik v vsaki družini. Posebno še, če nastajajo iz novih spoznanj, novega zavedanja in zavesti, ko družinski člani spremembe sprejemajo in doživljajo kot izziv tako za individualno kot tudi splošno družinsko rast in razvoj. Ko pa družinski člani sprememb ne pričakujejo, se jim za vsako ceno zoperstavljajo, zavračajo in se ne soočajo z realnostjo naraščajoče različnosti, tako v družini sami kot tudi v širši družbi, se kaj hitro soočijo z latentno nevarnostjo številnih neizbežnih stresnih in konfliktnih situacij na različnih ravneh. Podzvestno namreč pričakujejo, včasih celo zahtevajo, istovetnost vseh družinskih članov, ki pa zaradi posledic nekaterih sprememb nikoli (več) ne nastopi. To jih seveda bega, nastala družinska situacija je motena in družinski člani se znajdejo v stiski. Vso kompleksnost navedenega pa družina doživlja ob smrti svojega člana, saj je zanjo nesporno nepopravljiva sprememba. Posameznik tako pogosto koleba med odločitvijo, ali naj se spopade s svojo žalostjo na individualni ravni ali kot član družine. Predvsem moški člani družine si pogosto ne dovolijo, da bi njihovo žalost opazili tudi drugi. Tako poteka žalovanje v vsaki družini na njej imanenten način, ne pa po neki vnaprej predvidljivi shemi. Tudi za slovenske razmere velja ugotovitev Straetling-Toelle (1998, str. 6-8), da družina kot struktura, kot sistem ni nikoli tako ranljiva kot takrat, ko umre otrok, mlad človek. V razmerah doživljanja smrti, ko družina potrebuje skrbno pozornost, razumevanje, diskretno toleranco in pomoč družbenega okolja, njeni člani, kljub temu da se je sodobna slovenska družina obrnila k sebi in kot protiutež potrošniško razosebljeni družbi razvila visoko stopnjo emocionalne občutljivosti in kohezivnosti, doživljajo:

- brezkompromisno vživljanje v novo družinsko situacijo z mešanico strahu, žalosti, jeze, predsodkov, stigmatizacij, obtožb idr.;
- spremenjeni model medsebojne komunikacije, ki je pogosto okrnjen, posreden, nejasen in zavrt;
- redifiniranje lastne vloge in vloge ostalih družinskih članov tako v družini sami kot tudi v okolju, kjer družina živi;
- naraščajočo potrebo, tako na instrumentalni kot emocionalni ravni, po realizatorju blaženja žalosti, stisk in konfliktov, ki jih je smrt družinskega člana povzročila.

Doživljanje intenzivnosti in kompleksnosti naštetih procesov pa je še kako odvisno od vrste smrti, s katero se družinski člani soočajo, čeprav je le-ta absolutno dejstvo. Posebno še, ker razumevanje tega pojava na splošni ravni ni nikoli popolnoma ločeno od navad, komunikacije, potreb in vrednostnega sistema posamezne družine. Tako družinski člani doživljajo soočenje s smrtjo bodisi kot dogodkom bodisi kot stanjem, ki jo lahko doživijo kot pričakovano smrt (npr. kot posledico težke in neozdravljive bolezni) ali kot nepričakovan in nenaden dogodek (npr. v prometni nesreči, kap, embolija, suicid, umor, uboj, idr.). Vsaka, tako pričakovana kot nenadna, smrt pa je za družinske člane stresna. Družinski člani jo ponotranjeno doživljajo različno; predšolski otroci drugače kot šoloobvezni, mladostniki drugače kot starši itd. Za družinske člane tudi ni vseeno, kje se smrt njim drage osebe dogodi (npr. doma, v bolnišnici, v domu za ostarele, na cesti, v tujini idr.). Prav tako je zanje pomemben tudi način smrti oz. umiranja njihovega člana (npr. v intimnem krogu družine, osamljen v instituciji, kot žrtev naravne katastrofe, nesreče v prometu, v domovini, na tujem idr.).

Kljub različnosti v doživljanju smrti pa je soočanje družine in njenih članov (na individualno-intimni ravni) z izgubo svojega člana dolgotrajen in kompleksen proces, ki je odvisen od strukture družine, kvalitete odnosa z umrlim, posameznikovih izkušenj, razumevanja okolja idr. Žalujoči družinski člani se soočajo s spremenjenimi življenjskimi okoliščinami in za restavriranje družinskega življenja potrebujejo veliko vzpodbud, razumevanja, predvsem pa časa in moči, tako ob samem dogodku smrti kot tudi v času po njem, ki ga zaznamuje žalovanje. Proces žalovanja nekateri družinski člani zmorejo izživeti v krogu svoje družine, nekateri pa so potrebni strokovne pomoči. Žalovanje družinski člani občutijo in doživijo različno, tako glede na način kot tudi trajanje in intenziteto.

Bowlby (Kleber, 1992, str. 109) ugotavlja, da proces žalovanja poteka v specifičnih fazah, ki jih posameznik doživlja kot:

- zbežanost, zmedenost, stres (ki se kaže kot emocionalna otrplost in stoičnost, redkeje tudi kot čustvena eksplozivnost ali nepredvidljivo, nenavadno obnašanje, kar lahko traja od nastopa informacije o smrti do enega tedna);
- hrepenenje in "iskanje" pokojnega (v protestnem iskanju umrlega v irealnem in realnem svetu z jezo, besom, jokom, agresivnostjo, kar lahko traja od nekaj ur po izgubi do enega leta);
- nered, žalost in obup (s pričetkom sprejemanja realne in dokončne odsotnosti pokojnega družinskega člana, spoznanje po nujnosti nadaljevanja življenja, upad intenzivnosti negativnih emocij) in
- ponovno ureditev (in prilagajanje spremenjenim družinskim razmeram).

Tudi Worden (Kleber, 1992, str. 114) poudarja, da je za normalno resocializacijo po smrti potrebno, da se tako posameznik kot družina soočita z vso realnostjo izgube, da družinski člani izkusijo, doživijo in izživijo bolečino žalosti ter se sprijaz-

nijo z okoljem in vzpostavijo drugačno, spremenjeno družinsko situacijo. Pri tem trdi, da samo zaporedje procesov žalovanja ni pomembno. Prav pa je, da se tovrstni procesi uresničujejo v družini, ki ji pripada nenadomestljiva vloga pri (pre) oblikovanju posameznika. To svojo funkcijo uresničuje tudi sodobna slovenska družina (v vseh svojih različnih oblikah), čeprav se, bolj kot kdajkoli prej, sooča s številnimi izzivi in jo pestijo hudi socialno-ekonomski (in še kakšni) problemi. Še vedno je družina prva in najprimernejša razlagalka najpomembnejših življenjskih vprašanj, torej tudi smrti (Kastenbaum, 1986).

3.1. Smrt, otrok in družina

Nesporno je, da je za optimalni otrokov razvoj družina najpomembnejši dejavnik, v okrilju katerega doživlja in uresničuje ne le procese socializacije, pač pa se srečuje tudi z različnimi vlogami, se z njimi sooča pa tudi uči njihove vsebine. Tako otrok spoznava, da je tudi njegova družina osnovna družbena skupina, ki:

- ima opredeljene jasne in natančne meje svojega delovanja, saj deluje kot zaključena družbena enota, ki se po svojih specifičnih lastnostih bivanja in delovanja tudi loči od drugih dejavnikov svojega okolja, v katerega se po svojih sposobnostih in zmožnostih sicer vklaplja. Otrok spoznava tudi, da ima njegova družina lastno identiteto, z jasno diferenciranostjo ne le med njenimi člani, pač pa tudi med vsebinami vlog, ki jih njeni člani uresničujejo;
- deluje po principu sistema koordinacije, saj ob njenem pomanjkanju v njej zavladata nered, zmeda, odtujenost in kaos, česar pa si njeni člani vsekakor ne želijo. Prav tako se sreča z uresničevanjem (ne)realne avtoritete in moči posameznih družinskih članov, od česar je odvisno oblikovanje in uresničevanje odločitev in sankcij za njene člane;
- ima diferencirano notranjo strukturo, saj prav t.i. notranja pravila posamezne družine (pogosto) postavljajo ostre ločnice tako z družbenim kot tudi fizičnim okoljem. Tako spoznava tudi formalna in neformalna pravila, norme in vrednote svoje družine, katerih uresničevanje (torej življenje) temelji tudi na racionalnosti, discipliniranosti, kontinuiteti idr.;
- uživa družbeno legitimnost, saj prav organizacijski red, vključno s polarizacijo avtoritete, odgovornosti in moči, pogojuje uresničevanje le-te, kar znova pogojuje tako uresničevanje vlog članov družine kot tudi pravila, zastavljene cilje, običaje posamezne družine;
- uresničuje visoko skladnost med tipom, organizacijsko strukturo, zastavljenimi vsebinskimi cilji, družbenimi procesi, oblikami in vrstami vedenja njenih članov ter (želenimi) oblikami delovanja, kar nedvomno vpliva na kvaliteto družinskega življenja nasploh;

- se nenehno prilagaja, ne samo zahtevam družbenega okolja, pač pa tudi (in predvsem) potrebam in ciljem njenih članov, ki znotraj nje racionalno oblikujejo vsebino svoje vloge in izkoriščajo sposobnosti in zmogljivosti za reševanje problemov v uresničevanju prednostnih ciljev in ne nazadnje
- spoznava tudi, da je družina del procesov kompleksne družbene transformacije, saj je kljub številnim pesimističnim predvidevanjem družina še vedno oz. bolj kot kdajkoli prej pomembna, saj ostaja v tako kompleksnih in zamotanih procesih tranzicije, globalizacije in mondializacije edina globoka moralna obveznost, ki je, ne nazadnje, pogojena prav z danimi biološkimi in pridobljenimi socialnimi osnovami, ki še kako pogojujejo socialno-povezovalno funkcijo in moč družine.

Na neustrezno ravnanje odraslih v primeru smrti opozarja Mudrovčičeva (1999), ki ugotavlja, da mnogi odrasli govorijo o smrti s skrivnostnimi in omiljenimi izrazi, ki so otroškim predstavam nerazumljeni in od resničnosti izkrivljeni. Morda tudi odrasli rokujejo s smrtjo tako nespretno in nepristno, ovinkarijo okoli nje ali pa jo sploh zanikajo, zato da bi zaščitili pred bolečino mlajše člane družine. Večina odraslih ocenjuje, da so otroci še premladi, da bi v življenjsko pojmovanje vključili tudi jasen koncept razumevanja smrti. Ko pa se odrasli otresejo njihovih vprašanj z izmikajočimi, nejasnimi odgovori, otroci to občutijo, saj so jim odrasli prikrili bistvo pojava smrti (Mudrovčič, 1999, str. 35).

Toda smrt družinskega člana družino prizadene tako globoko, da so načete nekatere izmed vitalnih funkcij družine. Včasih so ob doživetju smrti starši in drugi odrasli člani družine prizadeti do te mere, da se (vsaj začasno) fizične in siceršnje prisotnosti otroka in njegovih potreb ne zavedajo dovolj. Pogosto odrasli otroka v primeru smrti v družini želijo zaščititi in ga fizično odstranijo od kraja dogajanja smrti in spremljajočega obredja. Odrasli družinski člani velikokrat prenašajo svoje bojazni, strahove in čustva žalosti na otroke in jih poskušajo obvarovati pred usodnimi stanji. V resnici pa imajo otroci zelo normalen in naraven odnos do vseh življenjskih preizkušenj (Zalokar, 2001). Tudi Mudrovčič (1999) opozarja, da če nas (otroci in mladostniki) ob doživljanju smrti nam drage osebe ne vidijo objokanih, žalostnih ali vsaj potrlih, lahko sklepajo, da so njihova lastna čustva žalosti nenaravna in napačna. Spraševali se bodo, kaj se je zgodilo; podrobnosti, ki jih bodo odrasli prepustili njihovim predstavam, pa bodo hitro prerasle meje resničnosti. Otroka tako doživljanje smrti in žalosti lahko navede celo v sklep, da družina umrlega ni resnično ljubila. Ker ne vidi in ne doživi žalosti v družini, lahko sklepa, da njegova žalost ni normalna, da je prevelika in nezdrava, kar ga lahko zelo prestraši (Mudrovčič, 1999, str. 27-35).

Zdi pa se, da je še najbolj prav, da starši in drugi člani družine otroku, pač glede na njegovo doseženo stopnjo bio-psiho-socialnega razvoja, razložijo smrt kot izgubo družinskega člana v preprostem, razumljivem jeziku in v neposrednem stiku z

njim. Če ni kakšnih posebnih zadržkov, je prav, da otrok za smrt bližnjega izve čim prej, saj z odlašanjem sicer neizbežnega pogovora razlago dogodka le še otežimo. Hands (1974, str. 133) priporoča, da predšolskega otroka pomirimo tako, da mu razložimo, da pokojnik ne bo več trpel nobenih bolečin, in hkrati opozarja na nevarnost napačne razlage, če se je smrt dogodila v bolnišnici. Toda Ginott (1970, str. 113) opozarja, da odrasli v pogovorih z otroki smrti ne smemo idealizirati, saj si bo sicer otrok tudi sam želel umreti ali pa bo koga prizadel z razlago, da je najbolje, če umre, ker ga tako ne bo nič več bolelo, ker se mu bo po smrti bolje godilo.

To je bolje kot sentimentalno, simbolično ali pretirano poimenovanje in razlaganje dogodka. Prav je, da so člani družine otroku dostopni in da ne pretrgajo normalnih medsebojnih odnosov. Kar morda otrok misli ali čuti v določenem trenutku, lahko moti ali pa celo užalosti in ujezi odrasle družinske člane. Ti pa se morajo zavedati, da otrok ne (z)more in (predvsem) ne zna nadzorovati svojih trenutnih občutenj. Jeza in bes nad nekom, ki je umrl, še ne pomenita tudi, da otrok umrlega ni imel rad in da ga ne pogreša. Otroku ni potrebno stalno razlagati o smrti, pač pa takrat, ko je v svojem življenju s tem neposredno soočen. Odrasli člani družine mu lahko pomagajo že s sproščenim, potrpežljivim in starosti otroka ustreznim pogovorom, ko bodo dovolj pozorni na vprašanja, na katera morajo otroku odkrito in razumljivo odgovoriti. Kastenbaum (1986, str. 257) trdi, da so tovrstni pogovori za otroka potrebni tudi zato, ker posledice izgube v otroštvu in s tem povezane prizadetosti niso omejene le na obdobje otroštva. Nerazumevanje izgube v tem subtilnem obdobju otrokovega razvoja lahko povzroči resne posledice tudi v kasnejšem njegovem razvoju.

Otrok smrt doživlja kot prikrajšanost za normalne družinske odnose, ko je hkrati tudi sam prizadet in ko čuti v lastni prizadetosti osamljenost in nemoč. Zato, poudarja Klevišar (1997), je za normalen nadaljnji otrokov razvoj pomembno, da:

- odrasli člani družine otroku ob soočanju in doživljanju smrti omogočijo učiti se, kako človek žaluje, izraziti svojo žalost z jezo, besom, jokom, krivdo, agresijo in ga naučiti tudi, da s preživetjem žalosti občutki, ki jih gojimo ob izgubi, počasi minejo in vzpostavijo temelje novim kvalitetam medsebojnih odnosov;
- se otroci v realnih pogovorih, brez olepševanj, z odraslimi družinskimi člani naučijo dojeti dokončnost in univerzalnost smrti;
- imajo otroci možnost, da se od umrlega poslovijo, saj nikoli niso premajhni za slovo od (za njih) ljube in drage osebe, ki naj jo tudi pospremijo;
- starši otrokom dovolijo in omogočijo dovolj priložnosti, da svoja boleča čustva predelajo in izživijo, kar lahko v krogu družine dosežejo s pogovori, obiski pokopališča, igrani, branjem zgodb s podobno vsebino, listanjem po fotoalbumih, ogledu video posnetkov idr. ;

- starši otroku razložijo, da smrt ni pogojena s starostjo človeka, ampak da umirajo za posledicami prometnih in drugih nesreč ter neozdravljivih bolezni tudi otroci.

Messori (1986, str. 96-97) opozarja, da je že Freud svaril pred nevarnostjo, da bi prepovedali žalovanje. Zanj in za njegove somišljenike je umsko zdravje cele družbe ogroženo zaradi prepovedi objokovanja njenih mrtvih. Potrebno je, da se lahko trpljenje zaradi izgube drage osebe pokaže tudi na zunaj, v družbi. Tako se dogaja z vsem, kar je pristno človeško, začeni s ljubeznijo, ki ji je potrebna družbena potrditev. In kaj je žalovanje drugega kakor ljubezen do tistega, ki nas je ljubil, ki smo ga ljubili? Zato je pomembno, da otrok skozi ravnanje odraslih družinskih članov začuti, da ni kriv za smrt nikogar, da starši in ostali odrasli upoštevajo kvaliteto otrokove družinske in osebne situacije pred smrtjo. Prav je tudi, da odrasli družinski člani s svojim načinom obnašanja in ravnanjem v otroku vzbudijo občutenje varnosti in prepričanje, da bodo še dolgo skrbeli zanj, čeprav bodo, sami in otrok, nekoč tudi umrli.

4. Zaključek

Smrt je (bila) za človeka vedno čudna neznanka. Z njo nima neposrednih izkustev in življenjske prakse. Z njo se sicer v vse bolj intenzivnih in kompleksnih procesih svojega življenja vsakodnevno srečuje, vendar se pogovorov o njej (ne)hote, tudi v družini, izogiba vse dotlej, dokler je ne doživi neposredno. Ko pa jo doživi v krogu svoje družine, je pogosto že prepozno, da bi nanjo pripravil svoje otroke. Starši in drugi odrasli člani družine poskušajo otroke zavarovati pred vsemi neprijetnimi in stresnimi situacijami, torej tudi pred smrtjo. Pri tem pa se premalo zavedajo, da bodo tovrstne izkušnje, ki si jih otrok pridobi v krogu svoje družine, njemu v pomoč pri premagovanju tovrstnih situacij tudi, ko bo odrasel. Še ne v tako oddaljeni preteklosti je breme smrti v družini (so)doživljala velika skupnost ljudi, saj je bila smrt, neprimerno bolj kot danes, javna zadeva. Ker se je breme izgube in žalovanja v obredju poslavljanja, žalovanja, obujanja spominov na pokojnika idr. porazdelilo, je bilo izkustvo smrti družinskega člana zagotovo lažje, kot je danes. Danes, ko večina družinskih članov umira izven doma, bodisi v raznih nesrečah ali v bolnišnicah, domovih za ostarele ipd., pa preživeli družinski člani smrt podoživljajo kot nekaj tujega, grdega, sovražnega in predvsem odtujenega; saj nas za vedno loči od nam dragega člana družine. Čeprav zaradi hitrega tempa življenja živimo v nenehni prisotnosti smrti, se z njo soočamo tako na globalni kot tudi individualni ravni. Zato je prav, da starši in drugi odrasli otroke naučijo soočati se z njo. Tudi zato, ker bodo (nekoč) umrli tudi sami in tudi otroci. Pri tem pa seveda ni vseeno, kakšni bodo odšli in kako.

LITERATURA

1. Aries, P.: Eseji o zgodovini smrti na zahodu (od srednjega veka do današnjih dni), Rad, Beograd, 1989.
2. Bezenšek, J.: Vpliv nekaterih dejavnikov na sodelovanje družine in vrtca, Zbornik Družina, otrok, vrtec, Slovenske Konjice, 2000.
3. Bode de, A., Broere, R.: Dedka ni več, Kres, Ljubljana, 1997.
4. Gerlach, J.: Die Definition des Todes in der Medizin, Muenchen, 1970.
5. Ginott, H.G.: Starši in otroci, Knjižnica za starše, Cankarjeva založba, Ljubljana, 1970.
6. Hands, M.: Pogovori z vašim otrokom, Zbirka sodobna ženska, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1974.
7. Havelka, M.: Priručnik za pomoč djeci u situacijama rata, UNICEF, Zagreb, 1992.
8. Kastenbaum, R.J.: Death, society and human experience, Arizona State University temple, Arizona, 1986.
9. Kleber, R.J., Brom, D.: Coping with trauma, Swets & Zeitlinger B.V., Amsterdam/Lisse, 1992.
10. Klevišar, M.: Spremljanje hudo bolnih in umirajočih, Družina, Ljubljana, 1994.
11. Kuebler-Ross, E.: O smrti in življenju po njej, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1998.
12. Levinas, E.: Smrt in čas, Nova revija, Phainomena V., Ljubljana, 1996.
13. Klun, B.: Skrb, smrt in vest, Nova revija, Phainomena IX., Ljubljana, 1999.
14. Levete, S.: Kadar kdo umre, Zbirka Spregovorimo, DZS, Ljubljana, 1998.
15. Luke, T.: Kako premagujemo žalost, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1988.
16. Malinowski, B.: Magija, nauka, religija i druge studije, Prosveta, Beograd, 1971.
17. Messori, V.: Izziv smrti. Predlog krščanstva: slepilo ali upanje, Knjižnice, Ljubljana, 1986.
18. Mudrovčič, B.: Otroci večkrat bolje prenašajo žalost kot odrasli; Hospic, 2/1999, letnik 4.
19. Mulin, G.H.: Death and dying, Penguin Group, London, 1987.
20. Ortner, G.: Pravljice, ki so otroku v pomoč, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1995.
21. Rossi-Zagožen, I.: Smrt skozi otroške oči, Hospic, II./3, Ljubljana, 1997.
22. Rossi-Zagožen, I.: O umiranju, Anthropos 4-6, Ljubljana, 1999.
23. Schuster-Brink, C.: Otroška vprašanja ne poznajo tabujev, Kres, Ljubljana, 1994.
24. Straetling-Toelle, H.: O smrti otroka in o žalovanju v družini, Hospic, 1/1998, letnik 3.
25. Šeparović, Z.: Granice rizika, etičko pravni pristup medicini, Zagreb-Beograd, 1987.
26. Tekavčič-Grad, O.: Pomoč človeku v stiski, Littera picta, Ljubljana, 1994.
27. Ule-Nastran, M. et al.: Socialna ranljivost mladih, MZŠŠ, Urad Republike Slovenije za mladino, Ljubljana, 2000.
28. Zalokar-Divjak, Z.: Kako pomagati otroku pri žalovanju? Ona št. 3/2001, Delo, Ljubljana, 2001.
29. Leksikon Cankarjeve založbe, Cankarjeva založba, Ljubljana, 1988.

Dr. Jana Bezenšek (1953), izredna profesorica za sociologijo vzgoje in izobraževanja ter sociologijo družine na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalka, avtorica člankov in knjig s področja sociologije družine, sociologije vzgoje in izobraževanja ter državljske kulture.

Naslov: Lemberg pri Novi Cerkvi 3F, 3203 Nova Cerkev, SLO; Telefon: +386 3 577 28 10

Vpogled v preventivno disciplino v osnovni šoli

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.5

DESKRIPTORJI: disciplinski problemi, kršitve, osnovna šola, pravilnik, preventivna disciplina, razredni management

POVZETEK – Sodobne raziskave kažejo, da učinkovit pristop k obvladovanju disciplinskih problemov ne vsebuje le premišljenih reakcij, ko se problemi pojavijo, ampak deluje tudi v smeri preprečevanja disciplinskih problemov. Preventivna disciplina se tako kaže kot neizogiben segment pri obvladovanju disciplinskih problemov.

V teoretičnem delu prispevka podajamo vidike učinkovitega pristopa k obvladovanju disciplinskih problemov, ki nujno vsebujejo tudi strategije preventivne discipline. V empiričnem delu prispevka prikazujemo rezultate empirične raziskave o tem, kako se v šolski praksi uresničuje tisti del preventivne discipline, ki se nanaša na sodelovanje učencev pri obravnavanju kršitev šolskih pravil, načinov ukrepanja in preventivnem delovanju.

1. Teoretična izhodišča

1.1. Vidiki učinkovitega pristopa k obvladovanju disciplinskih problemov

V.F. Jones in L.S. Jones (1998) opozarjata na sodobne raziskave, ki kažejo, da učinkoviti pristopi k obvladovanju disciplinskih problemov ne vsebujejo le reakcij, ko se problemi pojavijo, ampak preprečujejo, da bi se problemi pojavljali pogosto. Po njunem mora učinkovit razredni management:

- razvijati razumevanje osebnih, psiholoških in učnih potreb učencev;
- vzpostavljati pozitiven odnos med učiteljem in učenci in dobre odnose med vrstniki, ki pripomorejo k spoznavanju učenčevih psiholoških potreb in ustvarjanju skupnosti podpore znotraj razreda;

Original scientific paper

UDC 371.5

DESCRIPTORS: discipline problems, breaches of discipline, primary school, school regulations, preventive discipline, classroom management

ABSTRACT – Modern research points to the fact that an effective approach to solving discipline problems does not only include weighed reactions as the problems arise but also preventive measures. Preventive discipline can thus be considered as a necessary segment of solving disciplinary problems.

The theoretical part presents aspects of an effective approach using preventive discipline strategies. Results of the empirical study show how preventive discipline has become part of school practice where pupils participate in the discussions about violations of school rules, measures to be taken and possible preventive action.

- vključevati uporabo takšnih vzgojno-izobraževalnih metod, ki pospešujejo optimalno učenje glede na potrebe posameznih učencev in razreda kot celote;
- vsebovati uporabo metod managementa, ki vključujejo učence v oblikovanje in izvrševanje vedenjskih standardov, ki pripomorejo ustvariti varno in skrbno skupnost;
- imeti na razpolago možnost uporabe širokega razpona svetovalnih in vedenjskih metod, ki vključujejo učence v popravljanje lastnega neprimernega vedenja.

Tudi drugi avtorji navajajo, da vprašanje obvladovanja disciplinskih problemov ni razrešljivo le z ukrepanjem v primeru kršitev. Učinkovit pristop k obvladovanju disciplinskih problemov, pišeta B. Rogers (1997, str. 10) in C.M. Charles (1996, str. 226), sestoji iz treh vidikov oziroma treh vrst discipline, in sicer: preventivne discipline, podporne discipline in korektivne discipline. Prav tako ugotavlja G.G. Bear (1998, str. 18), da uspešen pristop k obvladovanju vedenjskih problemov vsebuje tri, med seboj povezane komponente oziroma strategije: razredni management in strategije za ustvarjanje pozitivne klime za preprečevanje vedenjskih problemov, strategije za kratkoročni management in kontrolo vedenjskih problemov ter strategije soodločanja ter reševanja problemov za doseganje dolgoročnejšega cilja samodiscipline. Tudi C.H. Edwards (1997, str. 32) navaja tri komponente učinkovitega pristopa k obvladovanju neprimernega vedenja: tehnike za popravljanje neprimernega vedenja, postopke za preprečevanje disciplinskih problemov v razredu in aplikacije za vzdrževanje discipline v okviru celotnega šolskega programa.

1.2. Pojmovanje preventivne disciplin in prikaz področij preventivnega delovanja

Oblikovanje skupinskega zaupanja s strategijami, ki preprečujejo pojavljanje disciplinskih problemov in zagotavljajo takojšnje postopanje z manj pomembnimi problemi, preden se ti začnejo stopnjevati, je glede na rezultate Kouninove (1970, po Bear, 1998, str. 19) raziskave tisti dejavnik, ki ločuje učinkovite učitelje od neučinkovitih. Z raziskavo je avtor spoznal, da med učinkovitimi in neučinkovitimi učitelji obstaja le malo razlik v uporabljenih spretnostih obravnavanja disciplinskih problemov, ko zahtevajo ukrepanje, večje razlike pa se kažejo v uporabljenih spretnostih preventivne discipline. J.S. Kounin (Lewis, 1997, str. 30-35) v grobem navaja naslednje spretnosti preventivnega delovanja in oblikovanja pozitivne klime, ki odlikujejo učinkovitega razrednega učitelja in ga ločujejo od neučinkovitega:

- vzdrževanje tekočega poteka ure,
- vzdrževanje zanimanja učencev,
- vzdrževanje občutka odgovornosti učencev za učenje in
- dajanje občutka učencem, da so nadzorovani.

Na Kouninovem začetnem delu so kasneje nastale še mnoge druge raziskave (Doyle, 1986, 1990, Gettinger, 1988, Good in Brophy, 1994, po Bear, 1998, str. 19), ki so prav tako posredovale učiteljem empirično osnovane dokaze o pomenu preventivnega delovanja in oblikovanja pozitivne klime. K nadzorovalnim in vzgojnim strategijam, poudarjenim v Kouninovi raziskavi, so raziskovalci v vzgojno-izobraževalni in razvojni psihologiji zasnovali različne strategije za preprečevanje disciplinskih problemov, ki sočasno vzgajajo internalizacijo vedenja. V nadaljevanju bomo predstavili, kako posamezni avtorji pojmujejo preventivno disciplino in prikazujejo področja preventivnega dela razrednega učitelja, ki spodbujajo pozitivno razredno klimo, preprečujejo disciplinske probleme, hkrati pa podpirajo razvoj samodiscipline.

R. Lewis (1997, str. 37) se opira na J.S. Kounina, ob njegovih ugotovitvah pa poudarja, da je navedenemu potrebno dodati še en splošen vidik dobrega poučevanja, ki odločilno vpliva na izogibanje neprimernega vedenja oziroma na ukrepanje ob neprimernem vedenju v razredu. Učitelj naj bi si prizadeval z učenci vzpostaviti pozitivno interakcijo s poučevanjem tako, da bi učencem prislunil, jih spodbujal, spoznaval njihove prednosti, jim pomagal, pokazal interes za njihovo življenje zunaj razreda in šole, podpiral njihove športne interese, pokazal zanimanje za njihove težave in jim v splošnem sporočal, da jim je naklonjen, jih spoštuje, ceni in mu je mar za njihovo dobro.

Preventivna disciplina vključuje korake, navaja C.H. Edvards, ki v razredu prispevajo k izogitvi potencialnim disciplinskim problemom. Z dobrim preventivnim programom si učitelj lahko prihrani marsikatero težko izkušnjo, saj problemom ne daje priložnosti, da zrastejo in postanejo vedno težavnejši za premagovanje. Avtor združi strategije dobrega preventivnega programa v šest kategorij. Navaja, da dober učitelj:

- skrbi za učenčeve potrebe po ljubezni, kontroli, svobodi in zabavi;
- učence spodbuja h komunikaciji o tem, kaj se želijo učiti in kako;
- učence vključuje v ustanavljanje jasnih pravil in pričakovanj;
- učencem dovoljuje, da pomagajo določiti vlogo učitelja;
- pospešuje ustanavljanje dobrih odnosov med učenci in učitelji in
- učencem pomaga pri učenju vrednotenja lastnih storitev.

Učinkovita preventiva, ki temelji na učiteljevem razumevanju razrednega managementa in razumevanju osebnih, psiholoških in učnih potreb učencev, po V.F. Jones in L.S. Jones (1998, str. 18-22), vključuje delo na treh obsežnejših področjih:

- medosebnih odnosih (ustvarjanje pozitivnih odnosov med učitelji in učenci, vzpodbujanje pozitivnih odnosov med vrstniki in delovanje s starši);
- motivaciji in poučevanju (vključevanje metod poučevanja, ki motivirajo učence z upoštevanjem njihovih učnih potreb) in

- organizaciji in managementu (začenši s šolskim letom in vključevanjem metod, ki povečujejo učenčevo delavnost).

C.M. Charles (1996, str. 226-227), ki poudari prednostni pomen preprečevanja neprimernega vedenja pred obravnavanjem neprimernega vedenja, ko se pojavi, podaja štiri temeljne predloge preventivne discipline. Po njegovem naj bi učitelj:

- kolikor je mogoče oblikovali vreden in prijeten kurikulum, se osredotočili na koristno znanje, poskrbeli za prijetne aktivnosti, pri čemer naj bi upoštevali potrebe učencev po zabavi, pripadnosti, svobodi, moči in dostojanstvu;
- ne bili skrajno avtoritativni, temveč do učencev prijazni, jim nudili pomoč, jih vključevali v odločanje, končne odločitve in odgovornost zanje pa naj bi vselej prevzemali sami;
- z učenci oblikovali ustrezno število dobrih, kratkih in jasnih razrednih pravil, o njih z učenci temeljito razpravljali ter jih izobesili na vidno mesto;
- pogosto poudarjali dobro vedenje in spoštovanje pravil, izražali, da jim je mar za učence in da od njih pričakujejo primerno vedenje, razpravljali o vedenju in posvečali pozornost izboljšanju obnašanja učencev ter si prizadevali biti najboljši model z izražanjem skrbi, predpisov vedenja, vljudnosti in uslužnosti.

Po B. Rogersu (1997, str. 10) se preventivna disciplina ukvarja s temeljnimi pravicami ter jasnimi pravili in posledicami, dogovorjenimi z učenci, z ureditvijo razreda, načrtovanjem kurikuluma itn. Med dejavnosti preventivne discipline uvršča:

- jasna pravila in standarde, oblikovane z razredom;
- jasna pričakovanja o učenju, nalogah idr.;
- privlačno okolje;
- dober plan urejenosti razreda (sedenje, možnosti premikanja, dostop do opreme idr.);
- določanje prostora za premor v razredu in zunaj razreda;
- primerna delovna področja in
- organiziranje kurikuluma, ki zadovoljuje mešane sposobnosti.

Primerjava pogledov posameznih avtorjev na preventivno disciplino in področja preventivnega delovanja razkriva med njimi nekatere specifične razlike, kljub temu pa je mogoče pri vseh avtorjih v grobem označiti tri temeljna področja preventivnega delovanja:

- Prvo se nanaša na vzpostavljane prijetne, sproščene in spodbudne razredne klime, ki temelji na pozitivnih medosebnih odnosih med učenci in učitelji, med vrstniki ter med starši in šolo. To področje označujejo nekateri avtorji kot podporno disciplino.
- Drugo področje je povezano z učiteljevimi pripravami in izvajanjem učnega procesa. Za uspešno izvajanje učnega procesa ima pomembno vlogo izbira in

uporaba ustreznih metod, takšnih, ki kar najbolj zadostno in primerno vključujejo in motivirajo učence za učni proces, pri čemer je nujno upoštevati učenčeve osebne, psihološke in učne potrebe.

- Tretje, širše področje preventivnega delovanja se povezuje z dejavnostmi, ki se nanašajo na vodenje in upravljanje razreda. To področje med drugim vključuje oblikovanje razrednih pravil in razpravljanje o njih, postavljanje vedenjskih standardov v razredu, namenjanje pozornosti izboljšanju vedenja in učinkovitemu ukrepanju ob neprimernem vedenju.

V zvezi s tretjim, širšim področjem preventivnega delovanja želimo poudariti, da naj bi učenci pri vseh navedenih dejavnostih aktivno sodelovali ter o njih soodločali. Učence je nujno vključiti v skupno oblikovanje pravil, pričakovanj in vedenjskih standardov, prav tako pa jim dati možnost, da razpravljajo o disciplinskih problemih, o lastnem vedenju in vedenju sošolcev. Diskusije v razredu so, navaja Edvards (1997, str. 112), v pomoč pri preprečevanju disciplinskih problemov, kajti skupina lahko pozitivno vpliva na vedenje skoraj vseh otrok. Hkrati pa je, kot je z eksperimenti ugotovil L. Kohlberg (1981a, 1981b, Kohlberg, Lickona, 1998), z reševanjem konkretnih moralnih problemov in dilem mogoče vzpodbuditi otrokov moralni razvoj. Slednje predvideva tudi šolska zakonodaja. Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev (Uradni list RS, št. 31/2079/1996, št. 15-657/1998) v 4. členu med drugim določa, da učenci pri urah oddelčne skupnosti skupaj z razrednikom obravnavajo kršitve šolskih pravil in predlagajo načine ukrepanja ter načine preventivnega delovanja. V empiričnem delu prispevka smo raziskali, ali je možnost komunikacije o konkretnih moralnih problemih dana učencem tudi v dejanski šolski praksi.

2. Raziskava

2.1. Opredelitev raziskovalnega problema

Problem raziskave je bil vezan na ugotavljanje uresničevanja pravnega določila iz Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev, ki opredeljuje možnost sodelovanja učencev pri obravnavanju kršitev šolskih pravil, načinov ukrepanja in preventivnem delovanju. Zanimalo nas je, kako pogosto so se kršitve šolskih pravil, za katere so učenci v šolskem letu 1999/2000 prejeli katerega od vzgojnih ukrepov, ki jih določa Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev, in za katere vzgojnega ukrepa niso prejeli, obravnavale na urah oddelčne skupnosti. Raziskali smo tudi značilnosti poteka obravnave kršitev šolskih pravil na urah oddelčne skupnosti.

2.2. Metodologija

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Raziskava je vključevala dva vzorca, in sicer: skupinski slučajnostni vzorec učiteljev, ki so bili v šolskem letu 1999/2000 razredniki petemu, šestemu, sedmemu in osmemu razredu na osnovnih šolah v občini Maribor ($n=55$), in dvostopenjski skupinski slučajnostni vzorec učencev, ki so v šolskem letu 1999/2000 obiskovali šeste in osme razrede osnovne šole v občini Maribor ($n=245$)¹. Merski instrumentarij so predstavljali trije nestandardizirani anketni vprašalniki. Da smo dobili vpogled v funkcioniranje vprašalnikov, smo jih praktično preizkusili na ustreznem vzorcu razrednikov in učencev. Podatke smo računalniško obdelali s statističnim programskim paketom SPSS.

2.3. Rezultati obdelave podatkov in interpretacija

2.3.1. Kršitve šolskih pravil, za katero so razredniki v šolskem letu 1999/2000 nazadnje izrekli ali učenci prejeli vzgojni ukrep na uri oddelčne skupnosti

Na vprašanje v zvezi z navedenim so odgovarjali razredniki, ki so v šolskem letu 1999/2000 učencu za storjeno kršitev šolskih pravil izrekli katerega od vzgojnih ukrepov ($n=26$), in učenci, ki so prejeli katerega od vzgojnih ukrepov ($n=22$).

Tabela 1: Navajanje pogostosti obravnavanja kršitve, za katero so razredniki v šolskem letu 1999/2000 nazadnje izrekli ali učenci prejeli vzgojni ukrep

	Razredniki		Učenci	
	f	f%	f	f%
Kršitev so obravnavali*	24	92,3	19	86,4
Kršitve niso obravnavali	2	7,7	3	13,6
Skupno	26	100,0	22	100,0

* Vpogled v posamezne odgovore pokaže, da je 88,5% razrednikov in 81,8% učencev navedlo, da so obravnavali kršitev šolskih pravil ob prisotnosti učenca kršitelja. Da so kršitev obravnavali brez prisotnosti učenca kršitelja, je navedlo 3,8% razrednikov in 4,6% učencev.

¹ V raziskavi smo na nekaterih mestih razrednike petega in razrednike šestega razreda združili v kategorijo "razredniki nižjih razredov" ($n=27$) ter razrednike sedmega in razrednike osmega razreda v kategorijo "razredniki višjih razredov" ($n=28$). Vzorec učencev je vključeval 122 šestošolcev in 123 osmošolcev.

Razrednik (3,8%), ki je navedel, da so kršitev obravnavali na uri oddelčne skupnosti brez prisotnosti učenca kršitelja, je pripisal, da je bilo to posledica učenčevega neopravičenega izostajanja od pouka. Če pogledamo odgovore razrednikov glede na razred, vidimo, da sta po en razrednik nižjega razreda in razrednik višjega razreda navedla, da kršitve niso obravnavali na uri oddelčne skupnosti. Razrednik, ki je navedel, da so kršitev obravnavali na uri oddelčne skupnosti brez prisotnosti učenca kršitelja, je bil razrednik višjega razreda. Če pogledamo odgovore učencev glede na razred, ugotovimo, da so vsi trije učenci, ki so navedli, da kršitve šolskih pravil niso obravnavali na uri oddelčne skupnosti, osmošolci, prav tako pa je osmošolec učenec, ki je navedel, da so kršitev obravnavali na uri oddelčne skupnosti brez njegove prisotnosti. V navajanju pogostosti obravnavanja kršitve, za katere so razredniki nazadnje izrekli oziroma učenci nazadnje prejeli vzgojni ukrep na uri oddelčne skupnosti, se med razredniki in učenci ni pokazala statistično pomembna razlika ($2\hat{I} = 1,85 < 2\hat{I}$, $df=1$, $P=0,05/3,841$).

Razrednike in učence smo povprašali o značilnostih poteka obravnave kršitve šolskih pravil, za katero so razredniki v šolskem letu 1999/2000 nazadnje izrekli oziroma učenci prejeli vzgojni ukrep. Pozornost smo namenili zlasti raziskovanju tega, kdo je na uri oddelčne skupnosti najpogosteje predstavil učenčovo kršitev, predlagal načine ukrepanja in načine preventivnega delovanja. O značilnostih obravnave kršitve so odgovarjali razredniki, ki so navedli, da so kršitev obravnavali na uri oddelčne skupnosti ($n=24$) in učenci, ki so navedli, da so kršitev obravnavali na uri oddelčne skupnosti ob njihovi prisotnosti ($n=18$). Odgovore razrednikov in učencev prikazuje tabela 2 in 3.

Tabela 2: Osebe, ki so po navedbah razrednikov najpogosteje predstavile kršitev, predlagale načine ukrepanja in preventivnega delovanja

	Predstavili kršitev		Predlagali načine ukrepanja		Predlagali načine preventive	
	f	f%	f	f%	f	f%
Razrednik	9	37,5	14	58,3	15	62,5
Učenec, učenci kršitelji	12	50,0	5	20,8	1	4,2
Drugi učenci	3	12,5	4	16,7	6	25,0
Kdo drug	/	/	1	4,3*	/	/
Ne spomnim se natančno	/	/	/	/	2	8,3
Skupno	24	100,0	24	100,0	24	100,0

*Razrednik je navedel, da je bila to učiteljica, ki je bila priča dogodku.

Tabela 3: Osebe, ki so po navedbah učencev najpogosteje predstavile kršitev, predlagale načine ukrepanja in preventivnega delovanja

	Predstavili kršitev		Predlagali načine ukrepanja		Predlagali načine preventive	
	f	f%	f	f%	f	f%
Razrednik	6	33,3	10	55,6	12	66,7
Učenec, učenci kršitelji	8	44,4	3	16,7	1	5,6
Drugi učenci	3	16,7	1	5,6	2	11,1
Kdo drug	/	/	2	11,1*	1	5,6**
Ne spomnim se natančno	1	5,6	2	11,1	2	11,1
Skupno	18	100,0	18	100,0	18	100,0

*En učenec je navedel, da sta bila to razrednik in učiteljica, pri kateri je učenec storil kršitev, drugi pa, da je bil to učitelj, pri katerem je učenec storil kršitev.

**Učenec je navedel, da je bila to učiteljica, pri kateri je storil kršitev.

Iz tabel 2 in 3 lahko vidimo, da so v našem vzorcu razredniki in učenci najpogosteje navajali, da so pri obravnavi kršitve, za katero so razredniki v tekočem šolskem letu 1999/2000 nazadnje izrekli/učenci prejeli vzgojni ukrep, kršitev najpogosteje predstavili učenec oziroma učenci kršitelji. Iz tabel je prav tako mogoče razbrati, da so razredniki in učenci podali podobne odgovore tudi glede predlogov načinov ukrepanja in načinov preventivnega delovanja. Po navedbah obojih je razrednik najpogosteje odigral najpomembnejšo vlogo tako pri podajanju predlogov za ukrepanje kot pri preventivnem delovanju.

2.3.2. Obravnavanje kršitve šolskih pravil, za katero je kdo od sošolcev prejel vzgojni ukrep na uri oddelčne skupnosti

Na vprašanje v zvezi z obravnavanjem kršitve, za katero je kdo od sošolcev prejel vzgojni ukrep, so odgovarjali učenci, ki v šolskem letu 1999/2000 niso prejeli vzgojnega ukrepa, je pa po njihovih navedbah vzgojni ukrep že kdaj prejel kdo od sošolcev ($n=181$).

Avtorja (Wolfgang, 1999, Lewis, 1997) opozarjata, da je potrebno pristop k discipliniranju vselej prilagajati razvojni stopnji učencev. Čim višjo stopnjo razvoja dosežejo, tem bolj jih je potrebno vključevati in podpirati, da najdejo lastno rešitev problemov (Lewis, 1997, str. 154). Na osnovi navedenega smo menili, da je osmošolcem pogosteje kot šestošolcem dana možnost obravnave disciplinskih kršitev na urah oddelčne skupnosti, zato smo predpostavljali, da bodo pogosteje navajali, da so obravnavali sošolčevo kršitev na uri oddelčne skupnosti. Vendar pa se v navajanju pogostosti obravnavanja sošolčeve kršitve na uri oddelčne skupnosti med učenci glede na razred ni pokazala statistično pomembna razlika ($2\hat{I} = 1,27 < 2\hat{I}$, $df=2$, $P=0,05/5,991$).

Tabela 4: Navajanje pogostosti obravnavanja kršitve, za katero je sošolec prejel vzgojni ukrep

	Šestošolci		Osmošolci	
	f	f%	f	f%
Kršitev so obravnavali*	75	85,3	74	79,6
Kršitve niso obravnavali	9	10,2	12	12,9
Ne spomnim se natančno	4	4,5	7	7,5
Skupno	88	100,0	93	100,0

*Vpogled v posamezne odgovore pokaže, da je 83,0% šestošolcev in 74,2% osmošolcev navedlo, da so obravnavali sošolčevo kršitev šolskih pravil ob prisotnosti učenca kršitelja. Da so kršitev obravnavali brez prisotnosti učenca kršitelja, je navedlo 2,3% šestošolcev in 5,4% osmošolcev.

Tabela 5: Osebe, ki so po navedbah učencev najpogosteje predstavile sošolčevo kršitev, predlagale načine ukrepanja in preventivnega delovanja

	Predstavili sošolčevo kršitev		Predlagali načine ukrepanja		Predlagali načine preventive	
	f	f%	f	f%	f	f%
Razrednik	48	32,2	79	53,0	98	65,8
Učenec, učenci kršitelji	57	38,3	21	14,1	9	6,0
Drugi učenci	24	16,1	19	12,8	17	11,4
Kdo drug	8	5,4*	9	6,0**	8	5,4***
Ne spomnim se natančno	12	8,1	21	14,1	17	11,4
Skupno	149	100,0	149	100,0	149	100,0

*Pet učencev je navedlo, da so kršitev predstavili vsi – razrednik, učenec kršitelj in drugi učenci, dva sta navedla, da sta kršitev predstavila razrednik in učitelj, pri katerem je učenec kršitev storil, en učenec je navedel, da so kršitev predstavili razrednik, učenec, ki je storil kršitev, in psihologinja.

**Trije učenci so navedli, da je bil to ravnatelj, prav tako trije, da je bila to učiteljica, pri kateri je učenec storil kršitev, po en učenec je navedel, da sta načine ukrepanja predlagala razrednik in učitelj, pri katerem je učenec kršitev storil, učitelj, ki je učenca pri kršitvi zalotil, ter razrednik in psihologinja.

***Štirje učenci so navedli, da so načine preventivnega delovanja predlagali skupaj učenci in razrednik, po en učenec pa, da so to storili razrednik in učenci kršitelji, učitelj, pri katerem je učenec storil kršitev, ravnatelj ter razrednik in psihologinja.

Učence smo povprašali tudi o značilnostih obravnave kršitve šolskih pravil, ki jo je storil sošolec. Na vprašanje v zvezi s predstavitvijo kršitve, podajanjem predlogov za ukrepanje in predlogov za preventivno delovanje so odgovarjali učenci, ki so navedli, da so sošolčevo kršitev obravnavali na uri oddelčne skupnosti (n=149).

Iz tabele 5 vidimo, da so učenci najpogosteje navajali, da so v primeru obravnave sošolčeve kršitve na uri oddelčne skupnosti kršitev največkrat predstavili učenec oziroma učenci kršitelji. Po navedbah učencev je imel razrednik najpogosteje najpomembnejšo vlogo pri podajanju predlogov za ukrepanje in preventivno delovanje.

2.3.3. Obravnavanje kršitve šolskih pravil, za katero razredniki nazadnje niso izrekli vzgojnega ukrepa na uri oddelčne skupnosti

Razrednike smo najprej povprašali, ali se jim je že kdaj zgodilo, da bi učencu za storjeno kršitev na osnovi Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev lahko izrekli katerega od vzgojnih ukrepov, pa tega niso storili, temveč so ukrepali drugače. Razrednike, ki so navedli, da se jim je to že kdaj zgodilo (n=46), smo nadalje povprašali, ali so učenčevo kršitev obravnavali na uri oddelčne skupnosti in o značilnostih obravnave kršitve.

Tabela 6: Navajanje pogostosti obravnavanja kršitve, za katero razredniki nazadnje niso izrekli vzgojnega ukrepa

	Razredniki nižjih razredov		Razredniki višjih razredov	
	f	f%	f	f%
Kršitev so obravnavali*	13	65,0	18	69,2
Kršitve niso obravnavali	7	35,0	8	30,8
Skupno	20	100,0	26	100,0

*Vpogled v posamezne odgovore pokaže, da je 65,0% razrednikov nižjih razredov in 61,5% razrednikov višjih razredov navedlo, da so obravnavali kršitev šolskih pravil ob prisotnosti učenca kršitelja. Da so kršitev obravnavali brez prisotnosti učenca kršitelja, je navedlo le 7,7% razrednikov višjih razredov.

Menili smo, da razvojna stopnja učencev vpliva na to, kako pogosto dajo razredniki učencem možnost, da sodelujejo pri obravnavanju kršitev šolskih pravil. Predpostavljali smo, da bodo razredniki višjih razredov pogosteje kot razredniki nižjih razredov navajali, da so obravnavali učenčevo kršitev na uri oddelčne skupnosti. V navajanju pogostosti obravnavanja kršitve, za katero razredniki nazadnje

niso izrekli vzgojnega ukrepa, se med razredniki glede na razred ni pokazala statistično pomembna razlika ($2\hat{I} = 0,40 < 2\hat{I}/df=1$, $P=0,05/3,841$).

Na vprašanja v zvezi s predstavitvijo kršitve, dajanjem predlogov ukrepanja in preventivnega delovanja so odgovarjali razredniki, ki so navedli, da so kršitev obravnavali na uri oddelčne skupnosti ($n=31$).

Tabela 7: Osebe, ki so po navedbah razrednikov najpogosteje predstavile kršitev, predlagale načine ukrepanja in preventivnega delovanja

	Predstavili kršitev		Predlagali načine ukrepanja		Predlagali načine preventive	
	f	f%	f	f%	f	f%
Razrednik	10	32,3	14	45,2	19	61,3
Učenec, učenci kršitelji	15	48,4	4	12,9	2	6,5
Drugi učenci	5	16,1	11	35,5	9	29,0
Kdo drug	1	3,2	2	6,5*	1	3,2**
Ne spomnim se natančno	/	/	/	/	/	/
Skupno	31	100,0	31	100,0	31	100,0

*En razrednik je navedel, da sta bila to svetovalna služba in razrednik, drugi pa, da so učenec kršitelj, razrednik in razred izoblikovali skupna mnenja in predloge.

** Razrednik je navedel, da so razrednik in razred izoblikovali skupna mnenja in predloge, kako ukrepati, da učenec kršitve ne bo več ponavljal.

Iz tabele 7 vidimo, da so razredniki najpogosteje navajali, da so pri obravnavi kršitve na uri oddelčne skupnosti kršitev najpogosteje predstavili učenec oziroma učenci kršitelji, glede načinov ukrepanja in preventivnega delovanja pa so imeli po lastnih navedbah najpogosteje najpomembnejšo vlogo razredniki sami.

Raziskava je na osnovi navedb razrednikov in učencev v zvezi z obravnavanjem kršitev na urah oddelčne skupnosti pokazala, da so kršitve, za katere so v šolskem letu 1999/2000 razredniki nazadnje izrekli oziroma učenci nazadnje prejeli vzgojni ukrep, zelo pogosto obravnavali na urah oddelčne skupnosti. Skoraj v vseh primerih, ko so kršitev obravnavali na uri oddelčne skupnosti, so bili pri njeni obravnavi prisotni tudi učenec oziroma učenci kršitelji. Na uri oddelčne skupnosti so, kot so navajali učenci, pogosto obravnavali tudi kršitve, za katere so vzgojni ukrep prejeli sošolci. Tudi v teh primerih so bili pri obravnavi skoraj vselej prisotni tudi učenec oziroma učenci kršitelji. Pri obravnavanju kršitve šolskih pravil, za katero so v šolskem letu 1999/2000 razredniki nazadnje izrekli oziroma učenci nazadnje prejeli vzgojni ukrep, so kršitev najpogosteje predstavili učenec oziroma učenci kršitelji. Enako je bilo v primeru obravnave kršitve, ki jo je storil sošolec. Načine ukrepanja

in preventivnega delovanja ob kršitvi, za katero so razredniki nazadnje izrekli oziroma učenci nazadnje prejeli vzgojni ukrep, je najpogosteje predlagal razrednik. Razrednik je imel najpomembnejšo vlogo tudi pri predlogih načinov ukrepanja in preventivnega delovanja v primeru obravnave kršitve, ki jo je storil sošolec.

Kršitve, za katere bi si učenci na osnovi Pravilnika zaslužili vzgojni ukrep, pa ga niso prejeli, so, po navedbah razrednikov, na urah oddelčne skupnosti obravnavali nekoliko redkeje kot kršitve, za katere so razredniki nazadnje izrekli oziroma učenci nazadnje prejeli vzgojni ukrep. Obravnava teh kršitev je navadno potekala, kot so navajali razredniki, ob prisotnosti učenca kršitelja. Kot pri obravnavi kršitev, za katere so razredniki nazadnje izrekli oziroma učenci nazadnje prejeli vzgojni ukrep, so tudi v primeru kršitev, za katere učenci nazadnje niso prejeli vzgojnega ukrepa, kršitev najpogosteje predstavili učenec oziroma učenci kršitelji, pri predlogih načinov ukrepanja in preventivnega delovanja pa so najpomembnejšo vlogo odigrali razredniki.

Na osnovi podanih rezultatov raziskave je mogoče izluščiti nekatere sklepe o tem, kaj je v zvezi z obravnavanjem kršitev šolskih pravil na urah oddelčne skupnosti pozitivno in kaj bi bilo mogoče izboljšati. Pozitivno ocenjujemo, da so imeli učenci pogosto možnost obravnave disciplinskih kršitev na urah oddelčne skupnosti. Prav tako pozitivno se je pokazalo, da so bili skoraj v vseh primerih, ko so kršitev obravnavali na urah oddelčne skupnosti, prisotni tudi učenec oziroma učenci kršitelji in da so imeli pri predstavitvi kršitve le-ti najpogosteje najpomembnejšo vlogo. Manj pozitivno ocenjujemo, da so pri predlogih ukrepanja in predlogih preventivnega delovanja razredniki prevzeli precejšnjo vlogo, s tem pa je bila vloga učencev zapostavljena. Naša stališča utemeljujemo s Kohlbergovimi (1981a, 1981b, Kohlberg, Lickona, 1998) spoznanji, da je z reševanjem konkretnih moralnih dilem mogoče vzpodbuditi otrokov moralni razvoj, oblikovanje avtonomne morale pa po njegovem zahteva polno udeležbo učencev v šoli z ustrezno strukturo pravičnosti. Demokratično odločanje ima, navajata L. Kohlberg in T. Lickona (1998, str. 93-94), mnoge pozitivne učinke: vsakemu učencu je dana možnost, da zazna občutek sodelovanja v razredu in občutek odgovornosti za dogajanje v razredu. Sodelovanje in soodločanje učencev prinašata številne pozitivne vzgojne situacije tako za učenca kršitelja kot za druge učence. Hkrati z navedenim pa je potrebno upoštevati tudi dejstvo, kot navaja R. Lewis (1997, str. 168), da imajo učenci glede na to, da odraščajo v demokratičnih razmerah, pravico, da so izpostavljeni takšnim načinom discipliniranja, ki jih pripravljajo za življenje v demokratični družbi. Menimo, da bi bilo zato v prihodnosti smiselno in potrebno razmisliti o zadostni vlogi učencev ne le pri predstavitvi kršitev, temveč tudi pri podajanju predlogov in soodločanju o načinih ukrepanja in o preventivnem delovanju, seveda skladno z njihovo razvojno stopnjo.

3. Zaključek

Izkušnje iz prakse kažejo, da se učitelji v šoli pogosto soočajo z disciplinskimi problemi učencev, hkrati pa je čutiti, da si vedno težje zagotovijo potrebno avtoriteto za premagovanje le-teh. V takšnih okoliščinah lahko načrtno pristopanje k preventivni disciplini in doslednemu uresničevanju le-te v šolski praksi odigra še kako pomembno vlogo. Z raziskavo smo prikazali nekatere prednosti uresničevanja dela tistega področja preventivne discipline, ki se povezuje z dejavnostmi, povezanimi z vodenjem in upravljanjem razreda. Za bolj celosten vpogled v preventivno disciplino v dejanski šolski praksi pa bi bilo potrebno raziskati vsa tri v prispevku obravnavana temeljna področja preventivne discipline, v kar bi kazalo usmeriti raziskave v prihodnosti.

LITERATURA

1. Bear, G.G.: School Discipline in the United States: Prevention, Correction, and Long-Term Social Development, School Psychology Review, 27 (1)/1997, str. 14-32.
2. Charles, C.M.: Building Classroom Discipline, 5th ed., Longman Publishers, New York, 1996.
3. Edwards, C.H.: Classroom Discipline and Management, 2nd ed., Merrill, Prentice Hall, New Jersey, 1997.
4. Jones V.F., Jones S.J.: Comprehensive classroom management: Creating Communities of Support and Solving Problems, Allyn and Bacon, Boston, 1998.
5. Kohlberg, L.: Indoctrination Versus Relativity in Value Education. V: Kohlberg, L., The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice, Harper in Row, San Francisco, 1981a, str. 7-28.
6. Kohlberg, L.: Education for Justice: A Modern Statement of the Socratic View. V: Kohlberg, L., The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice, Harper in Row, San Francisco, 1981b, str. 29-48.
7. Kohlberg L., Lickona T.: Building a Just and Caring Community. V Scarlett, G. (ur.), Trouble in the Classroom: Managing the Behaviour Problems of Young Children, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1998, str. 85-107.
8. Lewis, R.: The Discipline Dilemma, 2nd ed, ACER, Melbourne, 1997.
9. Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli, Uradni list RS št. 31-2079/1996.
10. Pravilnik o spremembah pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli, Uradni list RS št. 15-657/1998.
11. Rogers, B.: You Know the Fair Rule, Financial Times, Prentice Hall London, 1998.
12. Wolfgang, C.H.: Solving Discipline Problems, Methods and Models for Today's Teachers, 4th ed, Allyn and Bacon, Boston, 1999.

Dr. Mateja Horvat Pšunder(1971), asistentka na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Ramovševa ulica 3, 2000 Maribor, SLO; Telefon: +386 2 331 13 68
E-mail: mateja.horvat@uni-mb.si

Dr. Karmen Kolenc Kolnik

Vpliv stereotipov na mladostnikovo vrednotenje prostora

Izvirni znanstveni članek

UDK 165.4

DESKRIPTORI: avtostereotipi, nacionalni stereotipi, sosednji narodi, srednješolci, študenti, javno mnenje, geografsko izobraževanje

POVZETEK – V mnenjski raziskavi o prostorski identifikaciji mladih, ki je bila opravljena pred štirimi leti na izbranem vzorcu slovenskih tretješolcev v gimnazijskem programu, smo z anketiranjem pridobili tudi del podatkov, ki so predstavljeni v tem članku. Podatke smo želeli primerjati z mnenji študentske populacije. Leta 2001 smo na Pedagoški fakulteti v Mariboru izvedli anketiranje naključno izbranih študentov in jim zastavili enaka vprašanja kot srednješolcem. V članku so poleg primerjalne analize mnenj predstavljene tudi nekatere osnovne značilnosti narodnostnih stereotipov.

Original scientific paper

UDC 165.4

DESCRIPTORS: auto-stereotype, national stereotype, neighbouring nations, secondary-school pupils, students, public opinion, geographical education

ABSTRACT – The article presents data acquired in the research about spatial identification by youth that was performed on a chosen sample of Slovenian third-year secondary-school pupils of a gymnasium programme four years ago. We wanted to compare their answers with the opinions of the student population. In the year 2000, we thus ran a survey at the Faculty of Education, University of Maribor, where we asked randomly chosen students exactly the same questions that had been administered to the secondary-school pupils two years earlier. Beside the comparative analysis of opinions, the article also presents the basic characteristics of national stereotypes.

1. Uvod

Na človekovo prostorsko opredeljenost oz. njegovo občutenje pripadnosti nekemu prostoru, pomembno vpliva odnos širše družbe, ki tudi skozi stereotipe, stališča in vrednote sooblikuje posameznikovo prostorsko predstavo. Pri tem ima šola kot izobraževalno-vzgojna ustanova prav gotovo pomemben delež in geografija je tisto predmetno področje, ki lahko pripomore k zmanjševanju in odpravljanju nekaterih stereotipov, vezanih na predstave o prostoru, narodni identiteti, multikulturalnosti ipd.

Po koncu 2. svetovne vojne so številne države zaradi krvave izkušnje z nacizmom in fašizmom, ki sta oba podžigala stereotipne nazore, zapisale med pomembne naloge izobraževanja tudi odpravljanje vseh oblik stereotipnega mišljenja. Izobraževanje naj bi tako prevzelo pomembno vlogo strokovnega osveščanja mladih, da bi lažje presegali predsodke in enostranske, poenostavljene prikaze raz-

ličnih regij, držav, narodov ali posameznikov ipd. Komisija za geografsko izobraževanje (CGU), ki deluje v okviru Mednarodne geografske unije (IGU), si je postavila za eno svojih temeljnih nalog razvijanje mednarodne usmeritve načrtovanja geografskih kurikulumov, izobraževanja učiteljev ter geografskih učnih pripomočkov, da bodo vzpodbujali razumevanje med vsemi narodi, rasami in religijami (International Charter on Geographical Education, 1992, str. 8). Po mnenju Komisije naj geografska izobrazba temelji na osnovah učenja o ljudeh tujih kultur, različnih načinih življenja in različnih pokrajinah. Na ta način geografsko izobraževanje prispeva k osnovnim idejam Deklaracije Združenih narodov o pravicah otrok, ki skuša otrokom zagotavljati posebno zaščito. Otrokom morajo dati zakonske možnosti in druge priložnosti, da se bodo lahko razvijali fizično, mentalno, moralno, duhovno in socialno zdravo ter v pogojih svobode in dostojanstva. Na tej osnovi je Komisija izoblikovala ugotovitev, naj geografsko izobraževanje prispeva k mednarodnemu izobraževanju na kvalitetnih osnovah, brez političnih predznakov, vrednostnih sodb, stereotipnih pogledov in različnih drugih načinov diskvalifikacij posameznikov ali širše skupnosti (IGU, 1992).

Stereotipi so nenehno ponavljajoči se ukoreninjeni predsodki, ki bolj kot odraz posameznikovega razmišljanja predstavljajo določen družbeni konformizem (Musek, 1993). Pri pouku geografije se moramo zavedati, da pri usvajanju prostorskih predstav pogosto naletimo na negativno predznanje ali zelo selektivno dožemanje učenca, saj le-to sloni na stereotipih. Prostorski stereotipi so vezani na mnoga zelo poenostavljena in zlagana generalizirana gledanja. Tako npr. Slovenci, ko zaslišimo besedo Francija, večinoma najprej pomislimo na Pariz, ko govorimo o Švici poudarjamo lepoto visokogorja ali kvaliteto njihovih ur, govoriti o Avstraliji, ne da bi začeli s kengurujem ali bumerangom, je skoraj nemogoče. Če so to le asociacije, ni težav, ko pa to postanejo osnove posameznikovih prostorskih predstav, pa vedno vodijo v neželjeno poenostavljanje in negiranje geografske kompleksnosti dožemanja prostora.

Med najbolj razširjenimi osebnostnimi stereotipi so narodnostni (Musek, 1993, str. 315). Raziskave so pokazale, da obstaja mnogo tovrstnih stereotipov. Noben narod in nobena etnična skupina nista imuna niti pred avtostereotipi in še manj pred heterostereotipi. Ti stereotipi so poenostavljene in neutemeljene sodbe o narodih ali nacionalnih skupinah oz. pripadnikih teh skupin. Nastanejo z generalizacijo nekih značilnosti in lastnosti, ki so lahko za posameznike deloma ali v celoti celo točne, ne morajo pa veljati za cel narod ali skupino. Narodnostni stereotipi naj bi ustrezali kolektivnemu "narodnemu karakterju" in so primer javnih stereotipov, vezanih na neko državo, narod ali kulturo. So nosilci konstrukta predstav "mi" in "oni" ter so pomemben element socialnega razlikovanja.

Kot primer nam lahko služi ugotovitev finskih geografov, ki so proučevali izvor zelo pogostega finskega stereotipnega odnosa do sosedov Švedov, saj jih najpogosteje opredeljujejo kot: "They are our dearest enemies" (Rikkinen, 1994, str. 60). Dnevni časopisi v službi različnih interesov kar na tekočem traku prinašajo vedno nove politične fraze, ki z nenehnim ponavljanjem lahko preidejo v nove stereotipe.

Pisanje angleškega Newsweeka (Haubrich, 1994, str. 8-9) v slogu "I am European, therefore I Think", nas lahko kaj hitro privede do sklepa, da tisti, ki niso Evropejci in torej ne mislijo, so. To niso osamljeni primeri in najdemo jih tudi v domačem tisku. Vsakodnevni govor je poln takih stereotipov tudi pri nas, na primer: skopuški kot Škot, italijanski temperament, delam kot zamorec, ameriški optimizem, nemška natančnost, široka slovanska duša itd.

Tovrstni stereotipi so lahko pomembni posredniki družbene moči in ideologije. Pogosto ustvarjajo podobe prijateljev oz. sovražnikov. Narodni stereotipi so zlahka izkoriščeni v propagandne namene, pri čemer je propaganda naravnana na čustva, mite, predsodke in podobno (Hajdu, Paasi, 1995, str. 35). Mnogi narodnostni stereotipi so nenavadno obstojni in stabilni, vendar pa se tudi spreminjajo. So specifični, časovno in prostorsko se lahko zelo močno spreminjajo, tako kot se spreminjajo politične in ekonomske razmere. Zaradi poenostavljenosti in rigidnosti stereotipov pa je njihova kakršnakoli resna utemeljenost nesprejemljiva.

Že omenjeni raziskovalci potrjujejo pomembno zvezo med naklonjenostjo posameznim narodom in lastnostmi, ki so jih poskusne osebe dale tem narodom (zveza med predsodki in stereotipi). Ugotovili so, da lastnemu narodu poskusne osebe vedno dajejo pozitivne ocene (avtostereotipi) in da so te ocene, tudi časovno, pri različnih narodih lahko zelo različne. Primeri se nam ponujajo kar doma v Sloveniji, kjer se po javnomnenskih anketah (Klinar, 1994) zadnjih deset let vedno bolj oddaljujejo od "bratstva in enotnosti" narodov nekdanje Jugoslavije in se zdaj čutimo etnično najbližje Avstrijcem in Nemcem. Kot Sloveniji sovražne pa opredeljujemo Hrvate in Italijane. Še pred petnajstimi leti se večini kaj takega ne bi zdelo verjetno. Še manj po koncu 2. svetovne vojne, ko so bili prav Nemci in Avstrijci poleg Italijanov najbolj osovraženi.

Za mlade ljudi, ki šele oblikujejo svoj pogled na svet in svoje vrednostne sodbe ter tako sprejemajo ali zavračajo stereotipno mišljenje, je posebno pomembna vloga družine, vrstniških skupin, medijev in šole. Če so to tudi posameznikove referenčne skupine (torej tiste, katerih vrednostni sistem posameznik najbolj sprejema in se z njimi tudi identificira), je njihov vpliv še posebno velik.

Vpliv šole je izredno pomemben. Znanje, posredovano pri izobraževanju, vedno temelji na kognitivnih in afektivnih elementih. V mnogih primerih so učne interpretacije na afektivni, čustveni osnovi bolj podvržene stereotipnemu mišljenju (Hajdu, Passi, 1995).

2. Proučevanje prostorskih predstav mladih

V empirični raziskavi o prostorskih predstavah mladih, ki je bila opravljena 1996. leta na izbranem vzorcu slovenskih tretješolcev v gimnazijskem programu, smo z anketiranjem pridobili tudi del podatkov, ki so predstavljeni v tem članku.

Podatke smo želeli primerjati v določenih časovnih distancah (izvajanje anket v letih 1993, 1996, 2000) in zajeti različne starostne kategorije anketirancev (odrasli, srednješolci, študenti). Tako smo primerjali rezultate SJM iz leta 1994 (čas anketiranja 1993) in poglede študentske populacije iz anketiranja leta 2000. Izbrani vzorec iz SJM je reprezentančen (SJM, 1994/2), vzorca za skupini mladih pa sta eksperimentalna. Na vprašanji je odgovorilo 120 srednješolcev in 103 študenti. Povprečna starost srednješolcev v času anketiranja je bila 17,4 leta, povprečna starost anketiranih študentov pa 21,3 let. V spolni strukturi anketiranih je v obeh primerih bilo nekaj več žensk kot moških, in sicer 59% dijakinj (od skupno 120) in 63% študentk (od skupno 103). Raziskovalna hipoteza je temeljila na ugotavljanju vpliva družbeno-političnih razmer v zadnjih desetih letih v Sloveniji v odnosu do sosednjih držav in narodov z vidika avtostereotipnih primerjav s sosednjimi narodi.

Postavili smo hipotezo, da je mogoče pričakovati vpliv občega družbeno-političnega mnenja o sosednjih državah na mlade. Pri tem bodo dijaki, ki so bili anketirani leta 1997 zaradi aktualnih političnih razmer kritičnejši do sosednjih narodov (še posebej Hrvatov) od študentov, ki so bili anketirani kasneje, leta 2000. Oboji se bodo počutili bolj podobne vsečnejšim sosednjim narodom. Mnenja obeh skupin mladih pa bodo kljub temu bolj medsebojno poenotena kot mnenja, pridobljena iz SJM leta 1994.

Dijake (n=120) in študente (n=103) smo povprašali za njihovo mnenje o tem, kako se narodi med seboj razlikujejo ali kako so si podobni. Z lestvico od 1 do 5 (stopnja podobnosti) so označevali sosednje narode, kako so podobni Slovencem.

Tabela 1: Podobnosti sosednjih narodov

		5		4		3		2		1		rang
		št.	%	št.	%	št.	%	št.	%	št.	%	
Hrvati	dijaki	7	6,4	42	38,5	31	28,4	23	21,1	6	5,5	2,9
	študenti	11	10,6	40	38,8	31	29,1	15	14,6	6	5,8	3,3
Madžari	dijaki	4	3,3	4	3,3	25	21,0	49	41,2	37	31,1	2,1
	študenti	4	3,9	9	8,7	37	35,9	32	31,0	21	20,4	2,4
Avstrijci	dijaki	5	4,2	41	34,5	36	30,3	24	20,1	13	10,9	2,9
	študenti	6	5,8	19	18,5	44	42,7	29	28,2	5	4,6	2,9
Italijani	dijaki	2	1,9	6	5,0	29	24,4	52	43,7	30	25,2	2,1
	študenti	1	0,9	7	6,8	36	34,9	32	31,2	27	26,2	2,3

Pri vprašanju o razločkih oz. podobnostih med sosednjimi narodi so se pokazale določene razlike med mnenji dijakov in študentov, kar je bilo tudi realno pričakovati zaradi štiriletnega časovnega odmika. Rangiranje odgovorov je pokazalo, da so po mnenju študentov Slovencem najbolj podobni Hrvati, dijaki so enak rang v

podobnosti določili Hrvatom in Avstrijcem, enako malo podobni Slovencem se dijakom zdijo Madžari in Italijani. Študentje so tudi tu izrazili večjo stopnjo razlikovanja, saj se jim Italijani zdijo še za odtenek manj podobni Slovencem kot Madžari. Obe skupini sta se ujeli pri rangiranju podobnosti z Avstrijci.

Zanimiva je tudi primerjava z rezultati slovenskega javnega mnenja (SJM, 1994/2, vprašanje 1.06), kjer so se odrasli anketiranci čutili najbližji in najbolj podobni Avstrijcem. S precejšnjo razliko sledijo Hrvati in Italijani. Najmanjšo podobnost prisojajo Madžarom.

Dijake in študente smo tudi povprašali, koliko so prijateljski ali sovražni štirje sosednji narodi do Slovencev.

Tabela 2: Sosednji narodi in prijateljstvo

		zelo prijateljski						zelo sovražni						
		5		4		3		2		1				
		št.	%	št.	%	št.	%	št.	%	št.	%	rang		
Hrvati	dijaki	2	1,7	16	13,9	42	36,5	43	37,4	12	10,4	2,4		
	študenti	7	6,1	21	18,3	34	33,0	26	25,2	15	14,6	2,5		
Mađžari	dijaki	12	10,5	38	33,3	51	44,7	11	9,6	2	1,8	3,3		
	študenti	9	8,7	34	33,0	34	33,0	20	19,4	6	5,8	3,4		
Avstrijci	dijaki	7	5,9	52	44,4	46	39,3	9	7,7	3	2,6	3,4		
	študenti	11	10,7	36	34,9	40	34,2	11	10,7	5	4,9	3,2		
Italijani	dijaki	/	0	13	10,8	38	31,7	49	40,8	20	16,7	2,5		
	študenti	4	3,9	12	11,7	32	31,1	32	31,1	23	22,3	2,4		

Ugotovili smo veliko usklajenost odgovorov obeh skupin pri rangiranju. Za najbolj prijateljske so dijaki izbrali Avstrijce in študentje Madžare (rang 3,4), za enako malo prijateljske pa Hrvate in Italijane (ranga 2,4 in 2,5). Tu smo zaradi časovne distance med obema anketiranjema vendarle pričakovali določene spremembe. Predvsem v odnosu do Avstrijcev, saj je bila v času anketiranja študentov dnevna politika polna negativnih odmevov. Sočasno pa se je vojna na Hrvaškem že časovno nekoliko oddaljila in tudi politični odzivi na reševanje medsebojnih tem so se umirili.

Študente smo ustno zaprosili za kratko utemeljitev oz. njihov komentar. Večina je opisovala svojo naklonjenost Hrvaški z vidika poznavanja njihovega morja (počitnice) in zabavne glasbe. Zanimiva pa je utemeljitev naklonjenosti do Madžarov, ki je posledica tega, da "nikoli ne težijo", kot je v slengu povzel eden od anketiranih študentov.

Zastavljeno hipotezo sprejmemo samo delno, in sicer da so mnenja obeh skupin medsebojno bolj poenotena kot mnenja, pridobljena iz SJM leta 1994. Ni pa potrjena na nivoju pričakovanja, da se bodo mladi v celoti počutili bolj podobne vsečnejšim sosednjim narodom.

3. Zaključek

Raziskave v SJM v zadnjih letih izkazujejo, da je narodna zavest poudarjeno izražena in narašča pojav etnične nestrpnosti. Ob visoko cenjeni narodni identiteti pa se pri Slovencih kaže previdnost do vezanja na druge narode in tudi nerazpoloženje do drugih kultur. Če k temu dodamo še pre pogosto uporabo negativnega stereotipnega mnenja laične javnosti "o drugih in drugačnih" ter upoštevamo dejstvo, da sta v zadnjem desetletju sovpadla čas oblikovanja nove države in tudi čas, ko naši anketiranci preživljajo obdobje kritičnega najstništva in pubertete, smo bili pred pričetkom anketiranja vendarle nekoliko črnogledi. Vendar smo bili potem prijetno presenečeni. Odgovori mladih v tej anketi kažejo določena odstopanja od mnenja starejših, zajetih v SJM (1994), saj so se izkazali za bolj strpne in bolj naklonjene sosednjim narodom. Manj so odklonilni do Hrvatov kot anketiranci v SJM ter enako kot oni zadržani do Italijanov. Za najbolj prijateljske ocenjujejo Avstrije in Madžare, kljub temu da ene ocenjujejo kot zelo podobne, druge pa kot sebi zelo nepodobne. Res je bila anketa izvedena na relativno majhnem in selektivnem vzorcu mladih, vendar menimo, da je takšne pozitivne pojave treba na glas pohvaliti.

LITERATURA

1. Hajdu, Z., Paasi, A.: The Changing representation of Finland in Geographical Texts in Hungary: a contextual analysis; *Fennia* 173; No. 1/1995, pp 33/53, Finland.
2. Haubrich, H.: 1994, Territorial Identity and Territorial Order in Europe, Europe and the World in Geographical Education, Papers of the IGU, Geographiedidaktische Forschungen, Band 25, p. 35/53, Freiburg, 1994.
3. International Charter on Geographical Education: The Declaration; Commission on Geographical Education; International Geographical Union, Scheffeld, 1992.
4. Klinar, P.: O nacionalni identiteti in etnonacionalizmi. Slovenija v prehodnem obdobju, Teorija in praksa, št. 5/6, str. 424, Ljubljana, 1994.
5. Kolenc Kolnik, K.: Teaching geography in Slovenia from the standpoint of knowing and understanding neighboring states Austria, Italy, Croatia and Hungary, Zbornik z 5. konference současných celosvetových otázkách alternativního školství, 157/161, Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas Paedagogica, Olomouc, 1995.
6. Kross, E.: International Understanding and Cooperation as Central Task of Geographical Education; IGU – Commission on Geographical Education Symposium: Interdependence in Geographical Education; pp. 117/11, Proceedings, M.G.Hill; Boulder, 1992.
7. Musek, J.: Osebnost pod drobnogledom, Založba Obzorja, Maribor, 1993.

8. Rikkinen, H.: Finnish self-image and stereotypes of its neighbours, Europe and the World in Geography Education, Papers of The IGU Commission of Geographical Education, Geographiedidaktische Forschungen, Band 25, pp. 407/417, Nurnberg, 1994.
9. Slovensko javno mnenje in mednarodna raziskava narodne identitete, Pregled in primerjava rezultatov, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede – Inštitut za družbene vede, Center za raziskovanje javnega mnenja in množičnih komunikacij, Ljubljana, 1994.

Dr. Karmen Kolenc Kolnik (1957), docentka za didaktiko geografije na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

*Naslov: Ulica Kozjanskega odreda 4, 3000 Celje, SLO; Telefon: +386 3 633 65 06
E-mail: karmen.kolenc@uni-mb.si*

Didaktični kompleti za pouk glasbe v prvem razredu devetletne osnovne šole v očeh učiteljic in študentk

Izvirni znanstveni članek

UDK 372.878:373.32

DESKRIPTORJI: didaktični kompleti za pouk glasbe v prvem razredu osnovne šole, merila za izbiro glasbenih materialov in gradiv učiteljic in študentk, mnenja učiteljic o didaktičnih pripomočkih za pouk glasbe, odnos učencev do glasbenih dejavnosti in vsebin

POVZETEK – Prenova programov in uvajanje devetletnega osnovnega izobraževanja sta spodbudila avtorje k pisanju učbenikov, oblikovanju delovnih zvezkov in zvočnih posnetkov. Trenutno so na tržišču na voljo kar štiri didaktični kompleti za glasbeno vzgojo v prvem razredu devetletne osnovne šole. Med njimi obstajajo določene podobnosti, pa tudi razlike. Ob široki ponudbi glasbenih materialov se postavlja vprašanja, katera merila uporabljajo ob izbiri učiteljice s prakso in katera študentke Pedagoške fakultete, za kateri komplet bi se odločile in zakaj prav zanj ter kako so z njim zadovoljne. Ob tem je zelo pomembno vedeti, kako sprejemajo glasbene dejavnosti in vsebine učenci. Na zastavljena vprašanja bomo odgovorili s pomočjo rezultatov izvedene empirične raziskave.

1. Uvod

Prenovljeni programi in devetletno obvezno osnovno šolanje se namesto osemletnega postopno uvajata v posamezne šole od leta 1999 dalje. V času oblikovanja novih predmetnikov je bilo veliko govora in pisanja o deležu vzgojnih predmetov v novih programih, kateri predmet je pridobil število ur in kateri izgubil. Za glasbeno vzgojo je razveseljivo, da je pridobila večje število ur, in to prav v obdobju najhitrejšega razvoja enostavnih glasbenih sposobnosti otrok, v prvi triadi šolanja.

Original scientific paper

UDC 372.878:373.32

DESCRIPTORS: teaching materials for music education in the first grade of the nine-year primary school, teachers' and students' criteria for selecting music materials, teachers' opinions about materials for music education, attitudes of pupils towards music activities and contents

ABSTRACT – The contents and teaching methods of the renovated primary school programmes represent a challenge when creating new music textbooks, exercise books and recordings. At the moment, there are four teaching components of music education in the first class of primary school available in Slovenia. There are some similarities among them as well as some differences. Among the wide offer of music materials one should ask which criteria experienced teachers use and which criteria the Faculty of Education students use when they select music materials, e.g. which music component they will select, why that particular one, and how they are satisfied with it. It is also very important to know how pupils respond to music activities and contents. The answers are presented in the empirical part of the research.

Prenovljeni učni načrt je spodbudil interes avtorjev za pisanje didaktičnih kompletov za glasbeno vzgojo. V dveh letih so izšli kar štiri glasbeni kompleti za delo v prvem razredu devetletne osnovne šole. Ob tako široki tržni ponudbi so učitelji/učiteljice pogosto v zagati, katerega od kompletov bi izbrali oz. katera merila izbora bi upoštevali/le.

Z željo, da bi olajšali učiteljicam delo pri izboru didaktičnih kompletov za glasbeno vzgojo, smo se lotili krajše analize in primerjave vseh štirih didaktičnih kompletov, ki so se pojavili na tržišču. Naš namen je bil prikazati podobnosti in razlike, ki lahko pomagajo učiteljicam pri odločitvi, katerega izmed njih izbrati za delo v razredu. Vprašali bi lahko, zakaj smo si izbrali komplete za prvi razred in ne za prvo triado. Razlog je v tem, da so na tržišču štiri didaktični kompleti za prvi razred, za drugi razred so izšli trije različni kompleti in za tretji le eden. Trenutno torej ni moč zasledovati kontinuitete in popolnega razvoja koncepta pri vseh avtorjih. Primerjava vseh didaktičnih kompletov za prvo triado bo tako mogoča šele tedaj, ko bodo vsi kompleti za prvo triado na tržišču.

Na vprašanje, kako so izbrale učiteljice/učitelji, ki že učijo v prvih razredih devetletne osnovne šole, in kako bi to storili študenti/študentke, bomo odgovorili s pomočjo rezultatov empirične raziskave. Ker nekatere učiteljice že uporabljajo izbrane didaktične komplete za pouk glasbe v prvem razredu devetletne osnovne šole, smo želeli izvedeti, kako so z izbranimi materiali zadovoljne. Tudi nekatere študentke/ti četrtnih letnikov oddelka za razredni pouk pedagoških fakultet bodo po vsej verjetnosti kmalu pred odločitvijo izbora. Ker so se v času študija in pedagoške prakse seznanile/li z obstoječimi didaktičnimi kompleti, nas je zanimalo, kaj in zakaj bi izbrale/li določen didaktični komplet. So morda merila izbora pri mlajših, bodočih učiteljicah /ljih drugačna kot pri tistih s prakso? Ker so didaktični kompleti namenjeni v prvi vrsti učencem, je pomembno, kako sprejemajo glasbene dejavnosti in vsebine le-ti. Iz omenjenega razloga bomo predstavili tudi tovrstne zbrane podatke.

2. Didaktični kompleti za glasbeno vzgojo v prvem razredu devetletne osnovne šole

V letu 1999 so izšli kar trije didaktični kompleti za glasbeno vzgojo v prvem razredu devetletne osnovne šole, leta 2000 pa se jim je pridružil še četrti. Pri Državni založbi Slovenije je izšla *Glasbena slikanica 1* (Oblak, 1999; Oblak, Prelog, 1999) pri Mladinski knjigi *Glasba 1* (Pesek, 1999), pri Deborah *Glasbena mavrica 1* (Slosar, 1999) in pri založbi Rokus *Čudoviti svet zvokov 1* (Naumovski, 2000).

Glede na sestavine didaktičnih kompletov obstajajo določene enakosti, pa tudi razlike. Vsi kompleti vsebujejo priročnik za učitelje, učbenik za učence in zvočno gradivo (kupec lahko izbira med zgoščenko in avdiokaseto). Pri učbeniku *Glasba 1*

je avdiokaseta (zgoščenka) priloga k učbeniku, izdelana pa je tudi posebna avdiokaseta (zgoščenka) z instrumentalnimi spremljavami k pesmim, ki so namenjene petju. Najobsežnejši je komplet M. Slosarja, saj obsega še zvočni lutki (Nace in Neža), prosojnice, videokaseto in zveneči ploščici d2 in a2.

V vseh navedenih didaktičnih kompletih za glasbeno vzgojo so zajete dejavnosti izvajanja: petja in igranja, ustvarjanja, poslušanja glasbe in gibanja oz. plesa.

B. *Oblak* v priročniku za učitelje v prvem razredu devetletne osnovne šole *Glasbena slikanica 1* (1999) navaja povezavo z učnim načrtom, ciljem enot, napotke, spodbude in opozorila. V primerjavi s starejšo izdajo priročnika je v novem nekaj novih vsebin, med njimi glasbena pravljica, večja pozornost je namenjena glasbenemu izmišljanju in ustvarjanju ob glasbi. Glasbene dejavnosti so opredeljene kot: pojemo, igramo, poslušamo, si izmišljamo, zraven rajamo in se igramo, radi jo imamo. Pesmim babic in pesmim slovenskih glasbenikov za otroke, ki jih najdemo zapisane tudi v delovnem učbeniku za učence, je v priročniku dodan izbor dodatnih pesmi in ritmičnih besedil.

V učbeniku *Glasbena slikanica 1* (Oblak, Prelog, 1999) so glasbene dejavnosti označene vsaka s svojo barvo, tako da pri posamezni enoti že po barvah spoznamo glasbeno dejavnost. Vsebine so predstavljene likovno. Veliko je slikovnih zapisov pesmi, likovnih upodobitev glasbil in njim namenjenih spremljav. Za posamezne vsebine so zapisani osnovni cilji oz. ponekod kratki zapisi dejavnosti. Na začetku učbenika so navedene pesmi za učenje, sledi igranje in spoznavanje instrumentov, izmišljanje, poslušanje in igra ob glasbi.

Zgoščenka obsega posnetke pesmi, ki so namenjeni učenju petja (ljudskih pesmi, pesmi slovenskih glasbenikov) ter pozornemu poslušanju od pesmi in Orffovih glasbil do različnih instrumentalnih zasedb večjega števila tujih in domačih avtorjev. Izbrana glasbena dela po obsegu in vsebini ustrezajo razvojni stopnji otrok.

A. *Pesek* je glasbeno vsebino v priročniku za učitelje prvega razreda 9-letne osnovne šole *Glasba 1*, Zapojmo, zaigrajmo in zaplesimo (1999), razčlenila v petindvajset enot, ki jih je povezala v štiri teme: prislunhimo zvokom, zaigrajmo z glasbo v praznični čas, poigrajmo se s toni in povabimo živali v naš glasbeni svet. Za vsako enoto, ki pogosto ni vezana na eno učno uro, so navedeni cilji, glasbene dejavnosti, delo z učbenikom, glasbeno-didaktične igre in pojmi. Dodana priporočila opozarjajo učitelje na težave in potek učne ure. Zapisani so trije primeri učnih priprav. Na koncu priročnika kot tudi učbenika je dodana pesmarica z notnimi zapisi pesmi in ritmičnega besedila. Učbenik je hkrati delovni zvezek. V njem sta v ospredju igra in izvajanje glasbe.

Delovni učbenik *Glasba 1* z glasbenimi miškami otroke popelje v pravljčni svet. Osrednje mesto v njem zavzema razvijanje metričnih in ritmičnih glasbenih predstavn. Pesemsko gradivo obsega dela avtorice, slovenske in tuje ljudske pesmi ter pesmi domačih in tujega avtorja. Izbrana glasbena dela so zelo raznovrstna in

omogočajo otrokom spoznavanje glasbe različnih zvrsti, obdobj in okolij. Na poslušanje glasbe opozarjajo na dnu strani dodane podobe not, kasete in zgoščenke, zapis avtorja in naslova dela. V prilogi so dodane likovne upodobitve vsebin, namenjene izrezovanju in aktivnemu sodelovanju učencev pri različnih glasbenih dejavnostih, ter pesmarica z notnimi zapisi pesmi in ritmičnega besedila. Novost je avdiokaseta (zgoščenka) za učence, ki je priloga delovnemu učbeniku in omogoča učencem stik z glasbo, ki jo spoznavajo v šoli, tudi doma. Razvoj glasbenih interesov in sposobnosti tako ni omejen le na šolsko okolje. Zvočno gradivo poleg navedenih pesmi prinaša dela tujih in domačega avtorja. Zvočni posnetki po dolžini in vsebini ustrezajo sposobnostim poslušanja otrok na tej starostni stopnji. Učitelji imajo na voljo tudi posnete instrumentalne spremljave vseh pesmi, ki so zajete v delovnem učbeniku.

M. *Slosar* v priročniku za učiteljice in učitelje *Glasbena mavrica 1* (1999) v prvem delu želi odgovoriti na vprašanja o smiselnosti predmeta in čim bolj nazorno pojasniti temeljna izhodišča glasbene vzgoje, v drugem delu je predstavljen specialnodidaktični komplet z navodili za uporabo, v zadnjem delu pa so s cilji predstavljene glasbene dejavnosti z vseh področij in možne didaktične poti izvajanja. Glasbena vsebina je razdeljena na petnajst tem, ki vsebinsko predstavljajo dejavnosti zvočnih lutk – Neže in Naceta. Poleg glasbenih dejavnosti, ki jih srečamo tudi pri drugih avtorjih, namenja posebno pozornost oblikovanju otroškega glasu in interpretaciji pesmi. Pri razvijanju melodičnih predstav izhaja iz kvinte, ki se pojavi že v začetni pozdravni pesmi, kasneje pa z zvočnima ploščicama a2 in d2 služi intonaciji in uvajanju v doživljanje in razlikovanje dveh glavnih harmonskih stopenj, pomembnih za oblikovanje melodičnega posluha, posluha za tonalnost in harmonskega posluha kot tudi harmonski spremljavi. V prilogi so slike in barvne prosojnice z nekaterimi vsebinami iz učbenika.

Delovni učbenik *Glasbena mavrica 1* (2000) podpirata zgoščenka in videokaseta. Glasbene dejavnosti so predstavljene z ikonami. Figure, s katerimi so grafično zapisane pesmi, učence spominjajo na vsebino pesmi. Razvrščene so v modrem, belem in rdečem polju, brez podpisanih besedil. Avtor navaja tudi zapise nebesednih sporočil in učence spodbuja k oblikovanju in zapisovanju skladb s pripravljenimi slikami. Proti koncu učbenika je navedena fonomimika za pet tonskih stopenj (Do – So). Spremljava za zvočni ploščici je napisana z modro barvo – nižje in rdečo – višje. Na poslušanje glasbenih del znanih skladateljev klasične glasbe nas opozarjajo njihove slike. Zadnje strani učbenika obsegajo prilogo sličic za izrezovanje in lepljenje – spodbude za ustvarjanje s pomočjo razvrščanja sličic, ki prikazujejo posnemanje zvokov iz narave, spremljavo z lastnimi in Orffovimi instrumenti. Pripravljeni ritmični motivi zajemajo dobo in njeno delitev na dva enaka dela. Izbor pesmi, namenjenih petju, zajema avtorjeva dela, dela drugih slovenskih avtorjev, ljudske pesmi in odlomek teme IX. Beethovnovе simfonije. Učbenik je oblikovan na gladkem papirju v zelo intenzivnih barvah.

Na zgoščenki (avdiokaseti) obsegajo zvočni posnetki pesmi, namenjene učenju, s spremljavo na otroških glasbilih, glasove iz narave in vsakdanjega življenja, glasbene ustvarjalnosti, vaje za razvijanje pevskega glasu ter povzetke in priredbe instrumentalnih skladb, ki so prilagojeni razvojni stopnji učencev.

Videokaseta predstavlja glasbila Orffovega instrumentarija, instrumente v simfoničnem orkestru, glasbenodidaktične igre in glasbeno pravljico Darijana Božiča Rdeča kapica.

A. Naumovski je v priročniku za učitelje *Čudoviti svet zvokov 1* (2000) v uvodu kratko, na štirih straneh, opisala pomen in vpliv glasbe, glasbene dejavnosti ter njihove cilje. Vsebinsko je oblikovala v štirih temah, ki ne izhajajo iz glasbenih vsebin, temveč letnih časov. V njihovem sklopu so številne enote, ki obsegajo učenje pesmi, slušno prepoznavanje glasov in zvokov, doživljajsko poslušanje umetniških glasbenih del, ustvarjanje in glasbenodidaktične igre. Vsaka enota ima navedene učne smotre, napotke, opombe in pojme, ki jih spoznajo. Med pesmimi, namenjenimi učenju, so avtorčina dela, slovenske in dve tuji ljudski pesmi ter dela slovenskih avtorjev.

V delovnem učbeniku *Čudoviti svet zvokov 1* (2000) prevladujejo zunajglasbene podobe in spodbude za delo. Veliko prostora je namenjenega likovnemu ustvarjanju ob glasbi in oblikovanju po lastni zamisli. Zapisi pesmi so omejeni na neglasbene elemente, zapis besedila in ilustracije iz vsebine pesmi. V učbeniku ni prisotno sistematično razvijanje časovnih in višinskih glasbenih predstav. Z glasbo povezane vsebine so zajete le v slikah instrumentov in spodbudah za izdelavo zvočil. Grafični zapisi spremljav k pesmim so ritmično nenatančno zapisani. Veliko je praznega prostora, namenjenega risanju, vendar gladek papir povzroča učencem ob tej dejavnosti veliko preglavic. V prilogi dodane sličice instrumentov in živali so samolepilne, kar skrajša čas njihove uporabe.

Dve zgoščenki prinašata posnetke, dolge od nekaj sekund do 11 minut 27 sekund (Mozart, 1. st. Simfonije v g-molu). Ta posnetek, kot tudi druge, ki po dolžini presegajo sposobnosti poslušanja otrok na tej starostni stopnji, je pri pouku potrebno skrajšati na ustrezno dolžino.

Ker je osrednja dejavnost glasbene ure še vedno najpogostejše petje, si pogledajmo, kakšen je didaktični način predstavitve pesmi pri posameznih avtorjih.

Oblakova namenja osrednjo pozornost oblikovanju ritmičnih in melodičnih predstav. Melodije so zapisane s simboli, ki jasno ponazarjajo tonska trajanja in višine v prostoru. Pod zapisi melodij je zapisano besedilo ene kitice pesmi.

Peskova namenja veliko pozornost razvijanju metričnih in ritmičnih glasbenih predstav. Vsebina pesmi je predstavljena likovno, brez besedil. Pesmarica na koncu učbenika z notnimi zapisi melodij in dodanimi besedili omogoča učencem, ki hodijo v glasbeno šolo, in glasbeno izobraženim staršem, da pesmi doma zaigrajo. Besedila pesmi lahko osvojijo ob pomoči starejših ali s pomočjo pripevanja ob poslušanju posnetkov.

Slosar z barvnimi polji označuje točno določene tonske višine in ob koncu prvega razreda že uvede fonominiko za nakazovanje petih tonskih stopenj. Melodije s slikami prikazujejo vsebino in gibanje melodije ter nimajo dodanih besedil.

Naumovska besedilom pesmi ne dodaja grafičnih zapisov glasbe, temveč le ilustracije iz vsebine pesmi. Pri učenju pesmi učencem ne razvija metričnih, ritmičnih in višinskih predstav gibanja melodije s pomočjo likovnih predstav.

3. Empirična raziskava

Z namenom, da bi izvedeli, katere glasbene didaktične komplete uporabljajo učiteljice, zakaj so jih izbrale in kako so z njimi zadovoljne ter kako jih sprejemajo učenci, smo izvedli krajšo empirično raziskavo. V njej nas je zanimalo tudi, kako so učiteljice zadovoljne s prenovljenim učnim načrtom.

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo. Anketni vprašalnik smo maja leta 2001 poslali na 99 osnovnih šol, ki so bile vključene v devetletno izobraževanje v prvem in drugem krogu. Odgovore smo dobili iz osemindvajsetih šol. Vprašanji "Kateri didaktični komplet bi izbrali za delo v prvem razredu osnovne šole?" ter "Zakaj prav tega?" pa smo postavili kot izpitni vprašanji 36 rednim in 46 izrednim študentom na študijski smeri razredni pouk Pedagoške fakultete v Mariboru.

Med 28 učiteljicami, ki so odgovorile na vprašalnik, je bilo 27 učiteljic razrednega pouka in ena učiteljica glasbene vzgoje. Vse izmed njih so se počutile dovolj usposobljene za poučevanje glasbene vzgoje.

Zbrane podatke smo pregledali, ugotovili absolutne vrednosti in izračunali odstotne frekvence. Pri podatkih odprtega tipa smo izvedli kategorizacijo.

3.1. Prikaz in interpretacija podatkov

3.1.1. Analiza odgovorov učiteljic, ki učijo v devetletni osnovni šoli

Iz odgovorov na vprašanje "Kako se vam zdi zastavljen novi učni načrt?" lahko razberemo, da so učiteljice zadovoljne s prenovljenim učnim načrtom. Kot ustreznega ga je ocenilo 71%, zelo dobrega 21%, slab se je zdel le 3% vprašanih. Med najpogostejše navedenimi razlogi pozitivne ocene učnega načrta so bili: upoštevanje razvojne stopnje otrok, upoštevanje vseh glasbenih dejavnosti, uresničljivost ciljev in več učiteljeve svobode pri oblikovanju pouka.

Med negativnimi razlogi je bilo navedeno, da je vsebinsko premalo opredeljen in didaktično drugače oblikovan kot pri drugih predmetih.

Odgovori na vprašanje "Katere učbenike, priročnike in gradiva uporabljate pri pouku glasbene vzgoje?" nam razkrijejo, da slaba polovica vprašanih (46,5%)

uporablja didaktični komplet Peskove, približno petina (21,5%) komplet Oblakove, 7% komplet Slosarja, četrtnina vprašanih pa uporablja kombinacijo dveh ali treh različnih kompletov. Po trije so navedli knjigo A. Pesek: Otrok in glasba, M. Voglar: Majhna sem bila, dela J. Bitenca in ljudske pesmi.

Medtem ko vse učiteljice uporabljajo vsaj enega od didaktičnih kompletov, smo iz odgovorov na vprašanje "Ali imajo delovne učbenike in druge pripomočke tudi učenci?" izvedeli, da ima delovne učbenike le 61% vprašanih. Od le-teh uporablja Glasbeno slikanico 30%, Glasbo 64% in Glasbeno mavrico 6%.

Odgovori na vprašanje "Zakaj ste izbrali navedeni didaktični komplet?" so se razlikovali glede na izbrani didaktični komplet, zato si jih oglejmo ločeno (tabeli 1 in 2).

Tabela 1: Odgovori na vprašanje "Zakaj ste izbrali navedeni didaktični komplet?"

<i>Pesek: Glasba 1</i>	<i>Oblak: Glasbena slikanica 1</i>
predstavitev /9/ zvočne posnetke imajo tudi učenci /5/ spevnost pesmi /4/ zajeti vsi cilji učnega načrta /4/ privlačen pristop /4/ pestrost in dinamičnost /3/ številne didaktične igre /3/ otrokovi stopnji razvoja primerne vseb. /2/ lepe ilustracije, otroci radi sledijo miškam /2/	poučevanje po gradivih v preteklosti /3/ predstavitev /2/ uporabnost /2/ cena /2/ natančno opredeljene glas. dejavnosti /1/ ustrezen obseg /1/ likovna oprema /1/ vsebine ustrezajo razvojni stop. otrok /1/ preprostost /1/

Tabela 2: Odgovori na vprašanje "Zakaj ste izbrali navedeni didaktični komplet?"

<i>Slosar: Glasbena mavrica 1</i>
dodatno gradivo: prosojnice, videokaseta, glasbeni lutki /2/ predstavitev /2/ didaktični pristop /1/

Pri vseh izbranih didaktičnih kompletih je bil eden od pomembnih razlogov za izbiro prisostvovanje predstavitvi, poleg tega pa seveda tudi glasbene vsebine, njihova pestrost in primernost razvojni stopnji otrok, dodatni viri in gradivo, didaktični pristop in likovna podoba učbenika.

V odgovorih na vprašanje "Kako bi vi ocenili kvaliteto didaktičnih kompletov za glasbeno vzgojo v prvem razredu?" so bila izražena številna pozitivna mnenja, kot npr., da so kvalitetni, zelo dobri, ustrezajo starosti otrok, omogočajo aktivno

sodelovanje učencev, le-ti jih dobro sprejemajo. O Glasbeni mavrici je bilo izraženo mnenje, da je prezahtevna in predraga. O učbenikih z velikim številom del njihovih avtorjev pa so menili, da so preveč enostransko usmerjeni.

O tem, kaj bi vprašani spremenili v didaktičnih kompletih, ki jih uporabljajo, smo izvedeli iz odgovorov na vprašanje "Česa je po Vašem mnenju v didaktičnih kompletih preveč in česa premalo?"

Tabela 3: Najpogostejši odgovori na vprašanje "Česa je po Vašem mnenju v didaktičnih kompletih preveč in česa premalo?"

	<i>Preveč</i>	<i>Premalo</i>
<i>Glasbena slikanica 1</i>	oblakov za risanje zvokov /2/	glasbenodidaktičnih iger /2/ kitic besedil pesmi /1/
<i>Glasba 1</i>	pesmi tujih avtorjev /2/	slovenskih ljudskih pesmi /5/ enostavnejših otroških pesmi /2/
<i>Glasbena mavrica 1</i>	preobsežne vsebine /2/	glasbenodidaktičnih iger /2/ slovenskih ljudskih pesmi /2/

39% vprašanih je menilo, da v glasbenih didaktičnih kompletih, ki jih uporabljajo, ni ničesar preveč niti premalo. Pripombe k posameznim kompletom so bile različne. Med najpogostejšimi sta bili: premalo slovenskih ljudskih pesmi in glasbenodidaktičnih iger (tabela 3).

Na vprašanje "Ali imate kake težave pri uporabi didaktičnih kompletov?" so vsi vprašani izjavili, da nimajo nobenih težav pri uporabi didaktičnih kompletov.

Mnenja o tem, kako so učne vsebine v didaktičnih kompletih usklajene z učnim načrtom za glasbeno vzgojo, so bila zelo pozitivna. O popolni usklajenosti je bilo prepričanih kar 75% vprašanih, 25% je menilo, da so usklajeni delno, nihče pa ni sodil, da so vsebine v kompletih neusklajene z učnim načrtom.

Še boljše mnenje kot o usklajenosti vsebin z učnim načrtom so imeli vprašani o obsegu vsebin. Kar 93% vprašanih je izjavilo, da je obseg vsebin ustrezen, 7% se je zdel prevelik, premajhen pa nikomur.

Glasbene vsebine učenci sprejemajo po mnenju učiteljev v 61% zelo dobro, v 39% dobro, slabo pa nihče.

Kot je bilo moč pričakovati (tabela 4), se največ učencev v največji meri navdušuje nad petjem in igranjem glasbil. Precejšnje je tudi število tistih, ki jim je všeč gibanje in ples ob glasbi, manj pa takih, ki jim močno ugaja poslušanje glasbe. Ker je pri tej dejavnosti mogoče uporabiti tudi ples in gibanje, igranje z glasbili in petje, nam navedeni podatek kaže na dejstvo, da verjetno poteka poslušanje glasbe v večini primerov precej pasivno in zato za otroke manj zanimivo. Zelo razveseljiv

je podatek, da pri skoraj treh četrtinah otrok pri glasbenem pouku ni dejavnosti, ki je učenci ne bi marali.

Tabela 4: Odgovori na vprašanje "Nad čem se po vašem mnenju najbolj navdušujejo učenci in česa ne marajo?"

<i>Navdušujejo se nad</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>Ne marajo</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
petjem	18	63	izrezovanja	8	29
igranjem Orffovih instrumentov	18	63	lepljenja	8	29
ustvarjalnim gibanjem	9	32	poslušanja klasične glasbe	6	21
didaktičnimi igrami	7	25	ni takih dejavnosti	20	71
poslušanjem glasbe	7	25			
izdelavo glasbil	2	7			
delom z delovnimi zvezki	1	3,5			

Kolikšen je obseg usvojenega znanja, smo izvedeli iz odgovorov na vprašanje "Kolikšen delež vsebin po vašem mnenju osvojijo učenci glede na količino posredovanega?". Po mnenju učiteljev osvoji skoraj vso snov dobre štiri petine učencev, ena petina pa približno polovico, manj kot polovico pa nihče. S takim rezultatom smo seveda lahko povsem zadovoljni.

Iz odgovorov na vprašanje "Kateri instrumente imate na voljo?" izvemo, da imajo vsi učitelji na voljo vsaj nekaj Orffovih glasbil, pogosto žal le ritmična tolkala, druge instrumente pa le 50% vprašanih. Med navedenimi instrumenti srečamo elektronske klaviature (6), klavir (2), harmoniko (29), kitaro (2), harmonij (1) in flavto (1). S tem podatkom ne moremo biti zadovoljni, saj bi morali imeti na voljo enega od melodičnih instrumentov vsi vprašani.

O ustrezni opremljenosti šol z didaktičnimi pripomočki je bila prepričana dobra polovica (57%) vprašanih, tretjina pa je menila, da nimajo na voljo dovolj didaktičnih pripomočkov. Pri tem odgovoru jih je veliko omenilo prav pomanjkanje glasbil in instrumentov, ki da so predragi.

Na koncu vprašalnika so anketiranci imeli možnost, da dodajo svoje mnenje še o čem, česar jih nismo vprašali. Le redki so zapisali nekaj misli. V njih so prevladovala pohvale nad novostmi, kot npr. da še nismo imeli tako dobrih didaktičnih kompletov za glasbeno vzgojo, kot jih imamo sedaj, in da je zelo pozitivno, da dobijo poleg delovnega učbenika učenci tudi zvočne posnetke, saj jih doma pogosto radi poslušajo. Pestre vsebine in načini dela vplivajo na to, da imajo otroci v nižjih razredih osnovne šole glasbo radi.

Med negativnimi pripombami so še enkrat prevladovala mnenja o previsoki ceni zlasti nekaterih delovnih učbenikov in časovno preveč omejenih predstavitev le-teh, saj bi želeli predstavitev na večurnih seminarjih.

3.1.2. Analiza odgovorov izrednih študentk

Izredne študentke bi v največjem številu, več kot ena tretjina (36%), izbrale za delo v razredu didaktični komplet A. Pesek, približno četrtnina bi se odločila za avtorico B. Oblak, slaba petina se ni mogla odločiti med A. Pesek in B. Oblak, desetina vprašanih bi kombinirala A. Pesek in B. Oblak, enako število pa bi pri delu kombiniralo kar tri glasbene didaktične komplete Pesek, Oblak in Slosar.

Tabela 5: Odgovori na vprašanje "Zakaj bi izbrali prav ta didaktični komplet?"

<i>Pesek: Glasba 1</i>	<i>Oblak: Glasbena slikanica 1</i>
zvočni posnetki za učence /5/	mi je bližji, ker sem učila po njem do sedaj /5/
veliko skladb, ki pritegnejo otroke /4/	vsebinsko in oblikovno blizu otrokom /3/
veliko možnosti za razvijanje kreat. otrok /4/	več znanih pesmi kot v drugih kompletih /3/
otrokom zanimive različne dejavnosti /2/	veliko ustvarjalnosti za učence /2/
upoštevanje razvojne stopnje otrok /2/	veliko gibanja /2/
številne didaktične igre /2/	likovno ustrezen /1/
slikovite ilustracije /2/	nazorno prikazuje gibanje melodije /1/
dovolj nazorno oblikovano /1/	zaupam izkušnjam avtorice /1/

Kateri so bili najpogostejše navedeni razlogi za izbor didaktičnih kompletov A. Pesek in B. Oblak, vidimo navedeno v tabeli 5. Vzrok za izbiro kompleta A. Pesek je bil predvsem vsebinske, psihološke in didaktične narave, pomembna pa je bila tudi likovna oblikovanost. Pri izbiri kompleta B. Oblakove je prevladovala predvsem psihična bližina učiteljem zaradi poznavanja starega učbenika in večjega števila njim znanih pesmi, po njihovem mnenju psihična bližina učencem, kot tudi vključene glasbene dejavnosti in likovni prikaz gibanja melodij.

Tisti, ki bi kombinirali pri delu vsebine iz različnih didaktičnih kompletov, bi to storili zaradi večje pestrosti.

Nekateri so navedli, zakaj ne bi izbrali priročnika M. Slosarja, čeprav jih tega nismo vprašali. Ti razlogi so bili: zdi se jim prezahteven, zaradi pesmi, napisanih čez več strani, nepregleden – otrok težje dojame celoto, likovno je zasnovan v premočnih barvah, veliko lepljenja in rezanja, prehitro začetek z glasbenim opis-menjevanjem.

3.1.3. Analiza odgovorov rednih študentk

Iz odgovorov na vprašanje "Kateri didaktični komplet bi izbrali za pouk glasbene vzgoje v prvem razredu devetletne osnovne šole?" vidimo, da bi se redne študentke odločile le za dva didaktična kompleta. V izbiri je zelo močno prevladoval komplet A. Pesek (89%), za Oblakovo bi se odločilo 8% vprašanih, za kombinacijo kompletov obeh navedenih avtoric pa 3%.

Zelo pomembno vlogo pri izbiri kompleta A. Pesek so imeli predvsem zvočni posnetki, zanimiv in pester izbor glasbe, kot tudi likovna oblikovanost učbenika. Med najpomembnejšimi razlogi za izbiro kompleta Oblakove so bili nezahtevnost, likovna oblikovanost učbenika, psihična bližina zaradi poznavanja didaktičnih kompletov B. Oblak v preteklosti (tabela 6). Kombinacijo kompletov A. Pesek in B. Oblak bi izbrali zaradi vsebin.

Tabela 6: Odgovori na vprašanje "Zakaj bi izbrali prav ta didaktični komplet?"

<i>Pesek: Glasba 1</i>	<i>Oblak: Glasbena slikanica 1</i>
zvočni pos. kot priloga delov. učbenika /16/	nezahteven /3/
instrum. spremljave k pesmim za učenje/10/	barvno umirjen /2/
zanimiv in pester izbor pesmi in skladb /8/	bogate ilustracije /2/
likovno privlačno za otroke /6/	nazorno prikazane melodije /2/
dopušča veliko možnosti za kreat. otrok /6/	sistematično urejen po barvah /1/
glasbenodidaktične igre /75/	podoben starim, ki smo jih že uporabljali /1/
plesni izraz /5/	privlačen za otroke /1/
veliko idej in napotkov /3/	dober papir, otroci lahko rišejo vanj /1/

3.1.4. Primerjava izbora glasbenega didaktičnega kompleta med učiteljicami, ki učijo v devetletni osnovni šoli, izrednimi študentkami in rednimi študentkami

Tabela 7: Prikaz odgovorov učiteljic, izrednih in rednih študentk na vprašanje "Kateri didaktični komplet ste oz. bi izbrali za pouk glasbe?"

<i>Avtorji didakt. kompletov</i>	<i>učiteljice v 9-letni osnovni šoli</i>		<i>izredne študentke</i>		<i>redne študentke</i>		<i>skupaj</i>	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Oblak	6	21,5	11	23	3	8	20	18
Pesek	13	46,5	17	36	32	89	62	56
Slosar	2	7					2	2
Naumovski								
Oblak ali Pesek			9	19			9	8
Oblak in Pesek	1	3,5	5	11	1	3	7	6
Oblak, Pesek, Slosar	4	14,5	5	11			9	8
Pesek, Slosar	1	3,5					1	1
Oblak, Pesek, Naumovski	1	3,5					1	1
Skupaj	28	100	47	100	36	100	111	100

Kot vidimo iz podatkov (tabela 7), obstajajo precejšnje razlike v izbiri didaktičnih kompletov za glasbeno vzgojo med izbranimi vzorci. V vseh treh vzorcih bi se največ učiteljic, kot tudi bodočih učiteljic, odločilo za didaktični komplet A. Pesek. Takih bi bilo največ med rednimi študentkami in najmanj med izrednimi. V celotnem vzorcu je bilo takih kar 56%, slaba petina se je odločila za komplet Oblakove, četrtnina vprašanih bi pri delu izbirala vsebine iz različnih kompletov.

Med bistvenimi vzroki za različen izbor so zagotovo najpomembnejše glasbene vsebine in glasbeni, pa tudi likovni okus posameznika. Psihična bližina, ki izhaja iz poznavanja, se je pokazala kot pozitiven dejavnik izbire pri starejših učiteljicah, pri mlajših je imela večinoma negativno vlogo. Mladi si želijo veliko novosti, pestrosti, ne motijo jih neznane vsebine, sposobni so jih sami osvojiti. Navdušujejo se tudi nad uporabo različnih tehničnih medijev. Malce starejši se že zatekajo h konformizmu, z novostmi imajo preveč dela, zaupajo v večji meri avtorjem z bogatimi izkušnjami. Kot zelo pomemben dejavnik za izbiro je bila prisotnost na seminarjih, na katerih so se udeleženci nazorno seznanili z vsebinami. Vsebinski vidik, likovni izgled, dostopnost zvočnih posnetkov učencem in dobre predstavitve so močnejše vplivale na odločitev o izbiri kot psihološki in didaktični vidik oblikovanja kompletov, čeprav tudi ta dva nista bila zanemarjena. Znana dejstva, da prevelike zahteve vplivajo na odpor do nečesa ter da pomanjkanje doslednosti in nezadostna sistematičnost ne vplivata na pozitivne sodbe, so v močni meri prispevala k izbiri didaktičnih kompletov, kot je razvidno iz navedenih podatkov. Zaskrbljujoče je precejšnje število takih, ki pri delu izbirajo teme iz različnih didaktičnih kompletov. Vsak avtor se je trudil uravnotežiti glasbene dejavnosti in oblikovati lastno didaktično koncepcijo, ki jo razvija skozi didaktične komplete. Tako npr. uvedejo glasbeno opismenjevanje nekateri avtorji prej, drugi kasneje. Kombiniranje glasbenih gradiv iz različnih učbenikov lahko zelo hitro privede do neuravnotežene pozornosti različnim glasbenim dejavnostim in mešanju koncepcij, ki vodijo k nedoslednosti in zmedbi. Ob vsebinah v izbranem delovnem učbeniku, ki učence sistematično vodi k uresničevanju ciljev glasbenega pouka, lahko učitelj vključuje tudi druge vsebine, vendar mora biti pozoren, da jih uskladi s koncepcijo izbranega avtorja.

4. Sklep

S prehodom na devetletno izobraževanje je glasbena vzgoja pridobila večji pomen. Poleg povečanega obsega ur, se je spremenila tudi njena koncepcija. Različne glasbene dejavnosti, ki so bile prisotne pri pouku že v prejšnjih desetletjih, so sedaj dobile bolj uravnoteženo vlogo. Še bolj sta stopila v ospredje otrok in njegove potrebe. V začetnem izobraževanju je postala pomembnejša igra. Pestrejšje vsebine glasbenih dejavnosti, vedno večja dostopnost tehničnih medijev posameznikom in boljša opremljenost šol so spodbudile avtorje k vključevanju novih

tehničnih možnosti v glasbeno didaktične komplete. Pri nekaterih je poudarek na bolj tradicionalnih zasnovah, vsebinah in medijih, drugi so poskušali v didaktične komplete vključiti večjo raznolikost. Široka ponudba na tržišču omogoča učiteljem, da izberejo za delo v razredu tisto, kar menijo, da bo blizu otrokom, pa tudi njim, saj bodo le tako lahko učinkovito prenesli glasbeno bogastvo na mlajše rodove in jim pomagali izoblikovati pozitiven odnos do te lepe umetnosti.

LITERATURA

1. Naumovski, A.: Čudoviti svet zvokov 1. Delovni učbenik za glasbo v prvem razredu devetletne osnovne šole. Rokus, Ljubljana, 2000.
2. Naumovski, A.: Čudoviti svet zvokov 1. Priročnik za učitelje za glasbo v prvem razredu devetletne osnovne šole, Rokus, Ljubljana, 2000.
3. Oblak, B., Prelog, M.: Glasbena slikanica 1. Delovni učbenik za prvi razred devetletne osnovne šole, DZS, Ljubljana, 1999.
4. Oblak, B.: Glasbena slikanica 1. Učbenik za prvi razred devetletne šole. Priročnik za učitelje, DZS, Ljubljana, 1999.
5. Pesek, A.: Glasba 1. Zapijmo, zaigramo in zaplešimo. Delovni učbenik za prvi razred devetletne osnovne šole, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1999.
6. Pesek, A.: Glasba 1. Zapijmo, zaigramo in zaplešimo. Priročnik za učitelje prvega razreda devetletne osnovne šole, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1999.
7. Program življenja in dela osnovne šole. 2. zvezek. Jezikovno-umetnostno vzgojno izobraževalno področje (učni načrti), Zavod SR Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1984.
8. Predmetna kurikularna komisija za glasbeno vzgojo: Osnovna šola. Učni načrt Glasba, Ljubljana, 1998.
9. Slosar, M.: Glasbena mavrica 1. Delovni učbenik za pouk glasbe v prvem razredu devetletne osnovne šole, Debora, Ljubljana, 2000.
10. Slosar, M.: Glasbena mavrica 1. Glasba v prvem razredu devetletne osnovne šole.
11. Priročnik za učiteljice in učitelje, Debora, Ljubljana, 1999.

Dr. Marjan Blažič

Vpetosti didaktike med teorijo in prakso

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.02

DESKRIPTORI: splošna in posebna didaktika, teorija, praksa, didaktični modeli in koncepti, didaktične raziskave

POVZETEK – Pobude za nadaljnji razvoj šolskega poučevanja in učenja zahtevajo presojo z ustreznih razdalj in na osnovi ustreznih parametrov splošne didaktike. Avtor ugotavlja, da v zadnjem desetletju ni zaznati novih usmeritev v splošni didaktiki, pojavljajo pa se nekatere razprave o nekaterih didaktičnih modelih in konceptih, ki se v neposredni pedagoški praksi niso uveljavili, ker so praviloma formulirani zelo abstraktno, njihovo izhodišče pa je zelo oddaljeno od konkretnih problemov v učnem procesu. Relacija med teorijo in prakso nedvomno določa razmerje med stopnjo razvoja didaktične teorije in didaktičnimi raziskavami, ki z rezultati povečujejo učiteljevo kompetenco.

Review

UDC 37.02

DESCRIPTORS: general and specific teaching methodology, theory, practice, teaching models and concepts, research into teaching methods

ABSTRACT – Incentives for further development of teaching and learning in a school context require sound judgement made from a proper distance and based on the right parameters of general teaching methodology. In the last ten years the author has not noticed any new developments within the general teaching methodology, however, there have been some discussions about specific teaching models and concepts that had not been implemented and had not won much recognition because they were formulated very abstractly, and were with their starting point far removed from concrete issues of the teaching process. The relation between theory and practice is undoubtedly defined by the relationship between the stage of development of teaching theory and the research done in the field, the results of which can increase teacher's competence.

Na osnovi raziskovanj šolske pedagogike se v zadnjih letih vedno znova pojavljajo novi predlogi in zamisli, ki naj bi bogatili in spreminjali pedagoško teorijo, s tem pa tudi pedagoško prakso. Vendar pa se na raziskovalnem področju splošne didaktike ni dogajalo veliko. Tudi protislovne razprave in trditve o veljavnosti in dometu didaktičnih modelov, ki so to disciplino pretresale v 80-letih, so zastale. Pogosto se pojavljajo tudi vprašanja o stagnaciji splošne didaktike. Ugotovimo lahko, da splošna didaktika seveda še vedno obstaja in prav nič ne stagnira. Vendar pa je zanimanje tako teoretikov kot praktikov permanentno usmerjeno v analizo problemov in konceptov na tem področju in v ugibanja, v katero smer se gibljejo.

V naši razpravi bi želeli opozoriti na nekatera vprašanja s področja didaktike, na katera ne bomo mogli dokončno tudi odgovoriti. Prvi sklop vprašanj, ki ga pogosto lahko zasledimo v strokovni literaturi se nanaša na vprašanja o novih poteh splošne didaktike. Ali sploh obstajajo nove poti? Kaj je novega na njih in kam vodijo?

Ugotovimo lahko, da ta hip ni mogoče zaznati neke temeljno nove usmeritve v splošni didaktiki ali poziv, da je treba na novo premisliti pouk. Vendar pa številni teoretiki opozarjajo na nova težišča, ki jim je treba posvetiti večjo pozornost.

Na eni strani gre za pripravo in strukturiranje kompleksnih učnih nalog, npr. učnih vsebin, projektov, ključnih tem in ključnih problemov. Na drugi strani za usmeritev na učenca in razvojne naloge, ki jih mora obvladati v svojem izobraževalnem procesu (Meyer, 1996). Po tretji strani vlada zanimanje za nenačrtovane, poučne situacije in zgoščene opise. Nenazadnje obstajajo tudi zahtevni in daljnosežni poskusi, da bi natančneje opredelili kompleksne okvirne pogoje družbe, ki temelji na znanju ali sistemske povezave med svetom, družbo, posameznikom in kulturnimi vsebinami. Navedeno sicer ne bi mogli imenovati nova izhodišča, gotovo pa predstavljajo nove pobude na tem področju.

Vsekakor pa bi splošna didaktika morala spremeniti svojo pedagoško in raziskovalno prakso. Študentom pripovedujemo, kako naj po našem mnenju razumejo šolo in pouk in kako naj pouk načrtujejo, oblikujejo in ovrednotijo. Premalo pa se sprašujemo, kakšna sta šola in pouk v resnici, kakšna je doraščajoča generacija in kaj je pomembno zanj in njen svet. Didaktična konstrukcija, ki jo uporabljamo v svoji disciplini, bi se morala tesneje opreti na raziskave.

V 19. in 20. stoletju se je pedagogika ukvarjala z vprašanjem, kakšne namere ima odrasla generacija z odraščajočo generacijo (Schleiermacher). To vprašanje bi bilo treba obrniti. Za splošno didaktiko kot pedagoško disciplino je odločilno, da razčisti vprašanje, kaj namerava odraščajoča generacija z odraslo generacijo.

Pedagoška znanost tudi še ni razrešila razmerja med teorijo in prakso v splošni didaktiki. Zanima nas, kako je splošna didaktika povezana s prakso in od kod se poznata teorija in praksa in kje se srečujeta.

V razpravi o profesionalizaciji se pogosto opozarja, da pedagoško refleksijsko znanje, zlasti znanje splošne didaktike, ki ga pridobijo študenti pedagoške smeri na visokih šolah in fakultetah, nima posebnega pomena za prakso oz. poklicno delo, saj sta znanje in zmožnost (sposobnost) dve različni stvari. S tem stališčem ne moremo biti zadovoljni, ker je napačno. To se jasno pokaže, če učence, študente in učitelje povprašamo po njihovih subjektivnih didaktičnih teorijah. Strinjamo pa se, da se moramo v splošni didaktiki več spraševati o tem, katero refleksijsko znanje (teoretično znanje) je dobro za izobraževanje učiteljev. To vprašanje bi lažje razčistili, če bi študije o šolski praksi postale temelj za organizacijo študija. Študentom pedagoških smeri bi morali znati pokazati, da je mogoče praktične probleme bolje reševati s teoretičnim znanjem kot brez njega. Če torej iščemo nove poti, potem naj bi nas te nove poti privedle do tega, da bi splošno didaktiko zasnovali kot empirično vedo, ki je relevantna za prakso. Teorija in praksa se srečujeta vselej takrat, če se teorija razvija kazuistično (zbiranje in opisovanje posameznih primerov in ocenjevanje z vidika teorije) in eksperimentalno. Pri tem bi se lahko nekoliko ozrli na progresivno pedagogiko (progressive education).

Zdi se, da bi razmerje med teorijo in prakso obravnavali preozko, če bi prakso enačili zgolj s prakso učiteljev. Pomanjkljivo je vsako izhodišče, ki ne zmore uravnoteženo povezati temeljnih dejavnikov pouka učiteljev, učencev in učne snovi ter jih umestiti v okvir polifaktorskih teorij pouka. Tako na primer menimo, da didaktika kot umetnost poučevanja, ki jo je razvil znani nemški pedagog T. Schulze (1990), ni dovolj, da bi se odprla nova pota splošni didaktiki.

Schulze meni, da je treba razlikovati med resničnostjo in učno prakso. Resničnost se doživi in raziskuje. Opazovalec jo rekonstruira. Praksa pa je področje delovanja. Pogoji so delujoče osebe, ki ustvarijo prakso. Učitelji, učenci in učna snov so nedvomno osrednji strukturni elementi resničnosti pouka poleg potrebnih okvirnih pogojev, npr. prostora, časa in organizacije. Ti so seveda tudi pomembni za učno prakso, vendar iz neke druge perspektive. Učenci so dejansko prejemniki in ne subjekti oblikovanja pouka.

Njegova didaktična razmišljanja o umetnosti poučevanja temelje na premisi, da imajo učitelji pri pouku ključen položaj, da so samostojno sposobni obvladovati probleme v praksi ali pa takšno sposobnost razvijejo z izkušnjami. Za didaktično teorijo, ki je usmerjena na prakso, to pomeni, da ne more prezreti učiteljev in da svoj pogled ne usmerja nanje in njihovo početje, ampak skupaj z njimi na njihove naloge. Ena temeljnih nalog pa je poučevanje. Učitelji so naslovniki in partnerji, ne pa objekti didaktične teorije in didaktičnih raziskav.

Vidimo, da njegov pristop negira neposredno povezavo didaktične teorije z oblikovanjem pouka v praksi. Praksa splošne didaktike je najprej njeno raziskovanje. Pomembna naloga bi bila, da bi izkušnje učiteljev uporabili v raziskovalnem procesu kot pomemben vir proučevanja tega fenomena. To bi storili tako, da bi jim omogočili, da razmislijo o svojih izkušnjah in jih izrazijo oz. navedejo.

Razprav o razmerju med splošno in posebno didaktiko se ne lotevamo prav pogosto. Zanima nas, kaj imata opraviti druga z drugo in v kolikšni meri sta odvisni druga od druge. O razmerju med splošno in posebno didaktiko je W. Ploeger v svoji obsežni retrospektivi (Ploeger, 1994) ugotovil, da je v sedemdesetih in osemdesetih letih v primerjavi s prejšnjimi obdobji dialog med tema dvema disciplinama zamrl, kar je "presenetljivo in hkrati žalostno". Navedel je celo vrsto razlogov za takšno stanje. Eden od vzrokov bi lahko bilo to, da je splošna didaktika ob analizi strukturnih značilnosti, organizacijskih problemov, učnih ciljev, interakcijskih vzorcev in učinkov medijev zanemarila osrednji pomen vsebin, tako da so nekateri (M. Meyer) označili splošno didaktiko kot "pletenje brez volne". "Volna" so konkretne učne vsebine in naloge. Prav v njih pa se srečujeta splošna in posebna didaktika.

Razen tega lahko evidentiramo vrsto problemov pri substratnih disciplinah, kjer sta splošna in posebna didaktika odvisni druga od druge. V prvi vrsti gre tu za odnose med praktičnimi izkušnjami in znanstvenimi spoznanji, problematiko kriterijev za izbiro učnih vsebin, predvsem pa za uresničevanje tendence interdisciplinarnosti. Vsekakor pa bi lahko nakazali smer razvoja tako splošne kot posebne

didaktike: splošna didaktika mora postati bolj konkretna, strokovna pa bolj splošna.

Odnos splošne didaktike do specialne didaktike je že dolgo časa čudno neodločen. Specialni didaktiki se na učiteljskih kadrovskih šolah pogosto obnašajo, kot da splošna didaktika sploh ne obstaja oziroma je sploh ne pogrešajo. Na tako ravnanje moramo opozoriti, ker se z njim ne strinjamo. Vendar pa obstaja še druga skupina specialnih didaktikov, ki si po bližnjici izposodijo iz splošne didaktike teoretske elemente in jih direktno aplicirajo na svoj predmet. Vendar tudi tu nastopijo strokovne težave, ker ne vključujejo živega diskurza community of scientists v svojo disciplino.

Še najbolj simpatično se zdi teoretično optimistično stališče L. Klingberga (Klingberg, 1994), da nosi specialna didaktika v sebi "potenco, ki bi jo lahko razvila v moderno znanost", ker lahko deluje interdisciplinarno. Ta misel bi lahko predstavljala izhodišče za novo oživitve razmerja med splošno didaktiko in specialnimi didaktikami.

Specialne didaktike potrebujejo pomoč pri svojem razvoju tako matičnih disciplin, kakor tudi pedagoške znanosti, tukaj predvsem od splošne didaktike. Praksa kaže, da je pomoč substratnih znanosti zelo raznolika, vendar pa na družboslovnem področju izdatnejša.

Četrty sklop vprašanj se nanaša na odnos med raziskovanjem pouka in refleksijo didaktične teorije. Kako vpliva refleksija didaktične teorije na raziskovanje pouka in kako raziskovanje pouka na refleksijo? Ta sklop vprašanj se nam zdi vse pomembnejši. Raziskovanje pouka naj bi v raziskovalnem in pedagoškem delu dobilo novo vrednost za splošno didaktiko.

Lahko bi rekli, da živimo v dveh svetovih. Na eni strani je kvantitativno in kvalitativno raziskovanje pouka, na drugi strani didaktika, ki je konstruktivno kritična in usmerjena na dogajanje in prikazuje, kako se najbolje poučuje. Most med raziskovanjem pouka in didaktično konstrukcijo se redko prekorači. Šola in pouk sta produkt zgodovinskega procesa. Obravnavati ju je treba kot eksperiment. V šoli za naslednjo generacijo poskušamo z direktnim doživljanjem, kot je zapisal Dewey, anticipirati boljšo družbo (Westbrook, 1994, str. 94). Po Deweyu bi si morali torej prizadevati, da bi splošna didaktika postala trajneje eksperimentalna.

Za vsa tri velika področja nalog, tj. profesionalizacija učiteljev, izobraževalna didaktika in splošna izobrazba, bomo v prihodnje potrebovali empirične raziskave. Vendar se je treba vprašati, kakšne vrste raziskave naj bi to bile, take, ki izhajajo iz didaktičnih teorij ali take, ki omogočajo razvoj le-teh. Odgovorimo lahko, da morajo didaktične raziskave izhajati iz vprašanj didaktične teorije, da morajo biti tako zasnovane, da bodo učitelji rezultate sprejeli in jih lahko realizirali. Rezultati morajo povečati usposobljenost (kompetenco) učiteljev. V ta proces je treba vključiti tudi učitelje, ki so tudi sicer sami raziskovalci učnega procesa pa tudi sicer sodelujejo pri raziskavah s poročili o izkušnjah ali eksperimentih.

Didaktična resničnost je resničnost, ki jo ustvarijo učitelji. Namere in pogoji konstrukcije morajo priti do veljave v raziskavi. Raziskava naj bi spodbudila konstruktivno fantazijo.

Didaktika se ukvarja z izobraževalnimi dobrinami, s sprejemanjem oz. obvladovanjem kulturno pomembnih vsebin in nalog pouka. Zanj bi lahko bilo pomembno, da bi raziskali, kako se takšne kulturne dobrine pojavljajo v kulturnem in družbenem spletu, kako jih odrasli izražajo ali uporabljajo zunaj šole.

Peti sklop vprašanj se nanaša na razvoj teorije v splošni didaktiki. Odkod črpa splošna didaktika svojo teorijsko samozavest? Ali obstaja samostojna teorija splošne didaktike? Kje je njeno središče, njeno teoretično "jedro"?

V razvoju didaktične teorije vedno znova opažamo težnje po sklicevanju na teoretske koncepte, ki so formulirani zelo abstraktno in terjajo splošno veljavnost. Njihovo izhodišče pa je precej oddaljeno od konkretnih danosti, problemov in izkušenj iz resničnosti pouka. Utemeljevanje, izpeljevanje in prenašanje zahteva veliko naporov, če hočemo konkretne, didaktično pomembne vsebine povezati s teoretičnimi premisami. To je veljalo za kibernetiko in strukturalistično didaktiko in velja tudi za predloge konstruktivistične didaktike ali predloge o didaktiki s perspektive systemske in evolucijske teorije. V takšnih pristopih se izražajo široko zasnovana gledanja, ki so nedvomno pomembna tudi za didaktiko, vendar sama po sebi ne razložijo tistega, kar je posebnost v didaktičnih vprašanjih. Temu sledijo sklepi za oblikovanje pouka, ki so pogosto nepravilni in trivialni, nerealistični ali razumljivi samo po sebi. Transformacija tako splošnih premis bo plodna, če bo v splošni didaktiki našla samostojno teoretsko jedro, ki zmore opredeliti obseg didaktičnih nalog in razložiti specifične pogoje in razvoj didaktičnih stanj, ne da bi neposredno črpala iz resničnosti pouka.

Takšno jedro si zamišljamo kot obsežno teorijo poučevanja in učenja ali tudi kot teorijo izobraževanja. Vsekakor mislim pri tem na stanja, miselne povezave in načine ravnanja, ki se razlikujejo od tistih pri psihološki teoriji učenja in pedagoški teoriji izobraževanja. Središče takšnega teoretičnega in raziskovalnega sklopa, ki se navezuje na splošno didaktiko, naj bi bili kolektivni procesi učenja in poučevanja, pa tudi biografski izobraževalni procesi, v katerih se le-ti pojavljajo in postajajo otipljivi. Takšne procese je mogoče določiti in konkretizirati z izobraževalnimi dobrinami, kulturnimi tehnikami, izobraževalnimi vsebinami in razvojnimi nalogaми v kontekstu kulturnega življenja in družbenih informacij. Osrednja teoretska silnica splošne didaktike se ne sme omejiti na šolo in pouk, ampak mora vključevati vse izvenšolske procese učenja in poučevanja. Šele če je izpolnjen ta pogoj, je mogoče natančneje opredeliti, v čem se šolsko učenje posebej razlikuje od učenja zunaj šole. To pa je pomembna teoretska naloga.

Seveda pa vprašanje o teoretskem "jedru" splošne didaktike ne moremo reducirati na problem konstruktivizma. Kakor je za številne probleme, s katerimi se srečujemo v splošni didaktiki, pomembna in koristna razprava o tem, kako

oblikujemo (konstruiramo) naš svet, pa za druge, prav tako pomembne probleme ni važno, če se pojmuje kot konstruktivist ali idealisti ali kritični realisti ali dialektiki ali kako drugače. Če označujemo splošno didaktiko kot teorijo učenja in poučevanja, potem se to prekriva s psihološkim raziskovanjem učenja in poučevanja. Zato je važno, da poudarimo našo posebnost.

Mi se ukvarjamo s poučevanjem in učenjem, vendar pri tem ne izločamo sistematično vsebin in snovi. Torej je pomembno harmonično razmerje med raziskovalnim in pedagoškim delom, kar zadeva učitelje, učence in snov. To seveda omogoča opredelitev težišča raziskovanja.

T. Schulz meni, da je izobraževalna teorija lahko središče (jedro) splošne didaktike. Izobraževalna teorija je področje nalog (poddisciplina) splošne pedagogike. Na nas je, da spoznanja te poddiscipline konstruktivno vključimo v našo disciplino. Poleg izobraževalne teorije so še številne druge referenčne discipline splošne didaktike, ki jih je prav tako treba upoštevati.

Naše razmišljanje zaključimo z impozantno didaktično tradicijo J.A. Komenskega "omnes, omnia, omnio", ki predstavlja začetek razvoja didaktične teorije in prakse, in je še danes primerna osnova, na kateri lahko razvijamo splošno didaktiko. Pri tem je odločilno, ali bo uspelo med seboj povezati izsledke raziskovalnega dela in učitelje.

Že v citatu Komenskega je jasno, da je tej triadi treba dati mnogo širši okvir: omnes, tj. vsi. V tem se skriva tudi problematika enakih možnosti, odvisnost izobrazbe od socialne porazdelitve gospodarskega in kulturnega kapitala. Omnia, vse – to odpira problematiko eksponentne rasti našega znanja, ravnanje z naraščajočo obilico snovi in nalogo koncentracije in izbora vsebin. Omnio, vsem – pa nas opozarja na problem kulturne povezanosti in biografske umeščenosti izobraževalnih vsebin in na pluralnost svetovnih nazorov (Beck, 1986).

Ti problemi zelo pomembno vplivajo na oblikovanje pouka. Če jih hočemo raziskovalno in teoretsko zajeti, se ne smemo zadovoljiti samo z opazovanjem pouka. Mnogo dlje moramo iti, morda v smislu zgodovinsko in sociološko usmerjene izobraževalne teorije.

LITERATURA

1. Beck, U.: Risikogesellschaft, Frankfurt am Main, 1986.
2. Blažič, M., Starc, J.: O povezanosti splošne in posebne didaktike, Didactica slovenica, št. 5-6/1999, str. 266-272.
3. Jank, W., Meyer, H.: Didaktische Modelle, Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main, 1996.
4. Klingberg, L.: Zur Entwicklung und zum gegenwaertigen Verhaeltnis von Didaktik und Fachdidaktik, V: Meyer, M.: Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht, Beltz Verlag, Weinheim, 1994.
5. Ploeger, W.: Zur Entwicklung und zum gegenwaertigen Verhaeltnis von Didaktik und Fachdidaktik, V: Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht, Weinheim, 1994.

6. Schulze, T.: Das Allgemeine der Bildung und das Spezielle der Faecher, Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter, 1990/1, str. 16-38.
7. Westbrook, R.B.: John Dewey and american democracy, Ithaca & London, 1991.

Dr. Marjan Blažič (1947), docent za didaktiko z izobraževalno tehnologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, raziskovalec, avtor člankov in knjig iz didaktike in izobraževalne tehnologije.
Naslov: Belokranjska 52, 8000 Novo mesto, SLO; Telefon: +386 7 337 66 00
E-mail: marjan.blazic@guest.arnes.si

Švedski model razvoja tehničnega izobraževanja v osnovni šoli

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.862(485)

DESKRIPTORI: šola, vzgoja in izobraževanje, Švedska, tehnika in tehnologija, ročne spretnosti

POVZETEK – Danes je izobraževanje za ustvarjalno življenje ključnega pomena v vsaki državi. Pri takšnem izobraževanju še posebej izstopa Švedska, saj ponuja prilagodljive programe, ki se lahko vsebinsko in časovno dopolnjujejo tako na lokalni kot na regijski ravni. Pri tem je zelo zanimiv vpogled v izobraževanje "ročnih spretnosti", ki imajo za Švede še poseben nacionalni pomen. Mladega človeka je namreč treba izobraziti in seznaniti z materiali, orodji, skratka z vsem, kar ga obdaja. Vse to pa opravljajo izključno skozi delovni proces.

Review

UDC 372.862(485)

DESCRIPTORS: school and education, Sweden, technical education and technology, manual skills

ABSTRACT – Nowadays, education is of key importance for creative life in every country. This is especially true of Sweden, where they offer adaptable programmes which can be complemented in content and time, at the local as well as at the regional level. Within these programmes, "manual skills" are almost of national importance. The young person needs to be educated and trained in the use of materials, tools and everything that surrounds him/her. This is achieved exclusively through the work process.

1. Uvod

Švedska je znana po mnogih reformah šolskega sistema (npr. prehod iz šestletnega na devetletno osnovnošolsko obvezno izobraževanje, integracija vseh tipov srednjih šol v enotno srednjo šolo idr.), ki se je izgrajeval skozi daljše obdobje. Pri tem so bile dane možnosti za šolanje vsem prebivalcem, tako da je danes izobraževanje brezplačno za vse udeležence izobraževanja (Lipušič, 1994, str. 113).

Izobraževanje se tudi v ciljih državne kulturne politike vnaša v vsa področja dela in življenja na Švedskem. Pri tem poudarjajo, da je treba:

- ljudem nuditi možnosti za razvoj lastnega – ustvarjalnega delovanja in vzpostavljanja komunikacij med ljudmi;
- pomagati pri zaščiti svobode govora;
- skrbeti za skupine ljudi, ki se nahajajo v stiski (prizadeti otroci, priseljenci, ljudje drugih etničnih skupin, ljudje, ki se nahajajo v redko naseljenih področjih...);

- zaščititi kulturo in zgodovinske najdbe iz prejšnjih obdobj (Šoljan, 1979, str. 24-25).

Švedska je država, ki si v vseh pogledih prizadeva za kvalitetnejše izobraževanje in vse njene reforme so usmerjene k temu cilju. Zato je bil proces uvajanja reform v prakso velikokrat zelo počasen (npr. proces od ideje do parlamentarne procedure, od obveznega eksperimentiranja do prakse je trajal tudi pet in več let). Uspeh pa je zavidanja vreden.

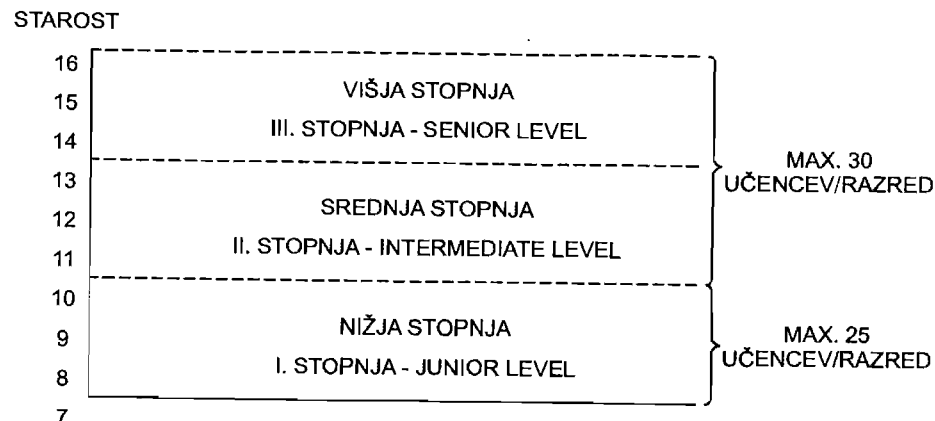
Današnje izobraževanje na Švedskem razpolaga s fleksibilno pripravljenimi programi in predmetniki, ki so na državni ravni predpisani z minimalnimi časovnimi limiti. Vsaka regija, glede na svoje potrebe in značilnosti, lahko prispeva v te predmetnike časovne in vsebinske dopolnitve, ki so zanj in njen razvoj nujno potrebne.

Pri tem izrazito izstopa razvoj ročnih spretnosti, ki mladega človeka seznanjajo z različnimi materiali, vendar izključno skozi delovni proces, in to od inspiracije do uporabnega izdelka.

2. Švedsko obvezno osnovnošolsko izobraževanje

Osnovno izobraževanje na Švedskem ima dolgo tradicijo, saj je bila Švedska tista, ki je med prvimi državami na svetu z zakonom določila obvezno izobraževanje. Devetletno obvezno osnovno izobraževanje je uzakonjeno od leta 1950. Po tem je izobraževanje doživljalo številne spremembe.

Slika 1: Stopnje šolanja na Švedskem



Danes je obvezno izobraževanje na Švedskem predpisano za vse otroke med sedmim (šestim na željo staršev) in šestnajstim letom starosti.

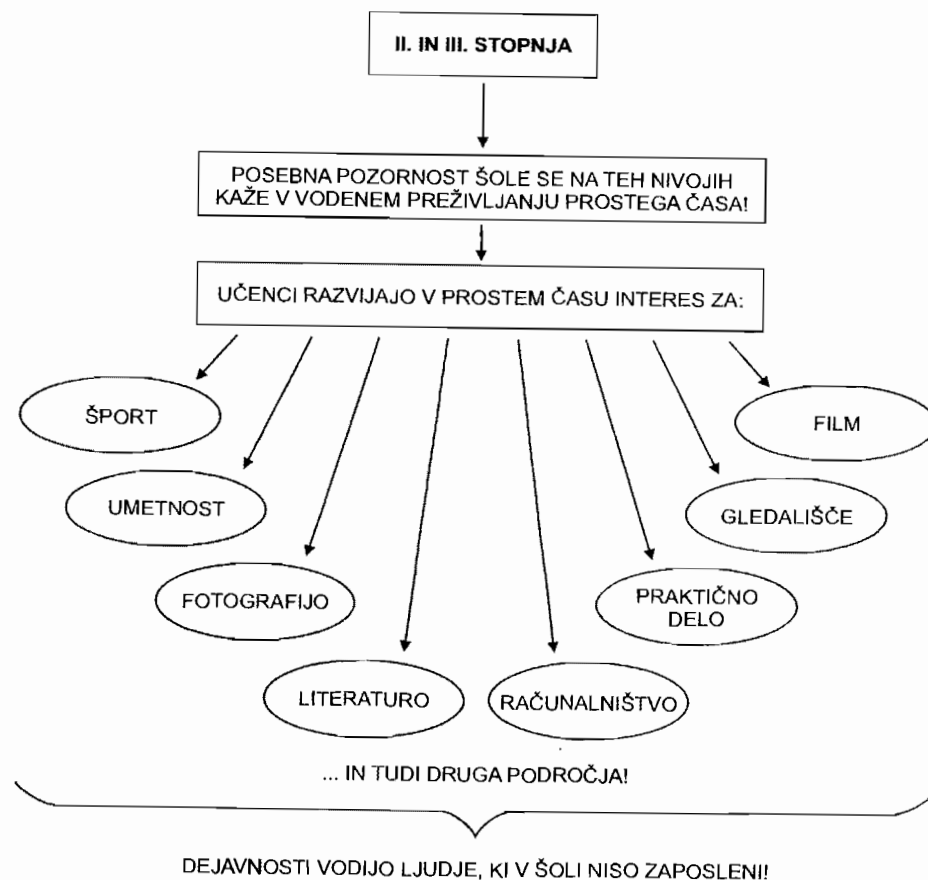
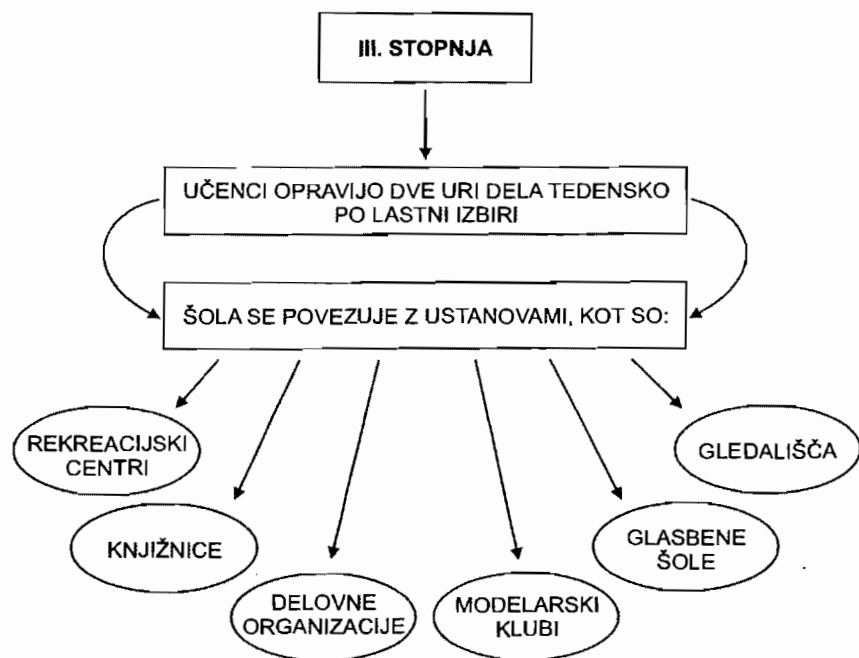
Osnovna šola ima devet razredov, razdeljenih na tri stopnje (Skolan I Sverige, 1999), ki jih prikazuje slika 1.

Te stopnje so vertikalno povezane. Na višji stopnji imajo učenci možnost izbire iz ponujenih izbirnih programov, kar je podobno izbirnim predmetom v naši "devetletki".

Na nižji ter srednji stopnji poučujejo učitelji razrednega pouka, medtem ko na višji stopnji učitelji, ki so strokovno usposobljeni za poučevanje dveh ali treh predmetov. V devetem razredu se izvaja tudi poklicno usmerjanje, ki je integrirano v učne načrte kot 14-dnevno praktično delo v poljubni delovni organizaciji v regiji, kjer se šola nahaja.

V konceptu učnega programa, ki je enoten za celo Švedsko, je najti osnovna izhodišča poučevanja, ki se kažejo v tem, da učencev v šolah ni treba seznanjati s številnimi informacijami (faktografijo), temveč je poudarek na razvijanju kritičnega mišljenja in sposobnostih, ki imajo za posledico boljše razumevanje procesov v okolju.

Slika 2: Povezanost šole z okoljem v II. in III. stopnji šolanja na Švedskem

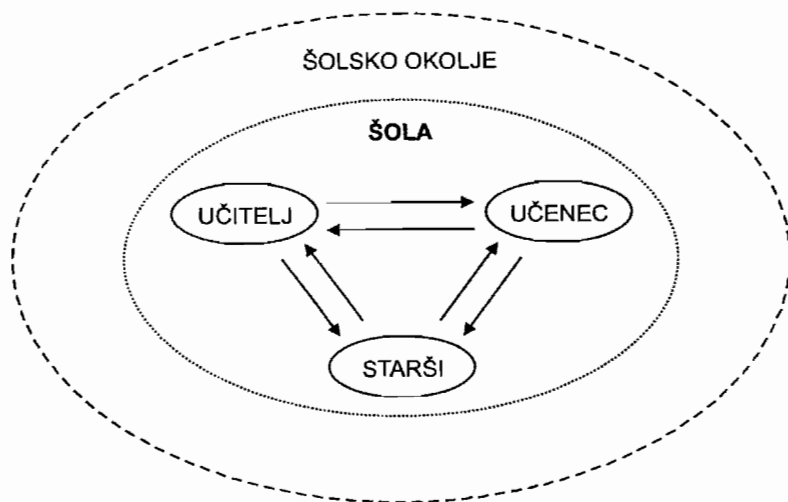


Tako je v njihovem kurikulumu pomembno usvajanje znanj s področij branja, pisanja ter računanja, hkrati pa zajemanje znanj iz področij družboslovnih, naravoslovnih in tehničnih znanosti. Skrb šole pa je naravnana izrazito na sodelovanje z okoljem, saj se učenci lahko le na ta način aktivno vključujejo v različna področja življenja in dela v skupnosti.

Vzporedno z učnim delom v šoli in skrbjo za aktivno preživljanje prostega časa pa švedska šola posebej skrbi za tesno sodelovanje in partnerstvo s starši.

Švedska je namreč starše z zakonom zadolžila za sodelovanje s šolo, tako da starši aktivno sodelujejo v delu in življenju šole preko t.i. Nacionalne federacije združenja staršev, ki deluje na državni, regionalni in lokalni ravni.

Slika 3: Švedski stil življenja in dela šole



V vsaki osnovni šoli deluje tudi strokovni tim ljudi, ki se ukvarja z različnimi vzgojno-izobraževalnimi vprašanji vsakega učenca. V ta tim so vključeni svetovalci za vzgojo in izobraževanje, psihologi, socialni delavci, strokovnjaki za poklicno usmerjanje, defektologi, šolski zdravniki ter medicinske sestre.

3. Kratek pregled razvoja predmeta "ročne spretnosti" na Švedskem

Kakor v drugih evropskih državah je na začetku prejšnjega stoletja večji del ljudi na Švedskem živel na podeželju, pri čemer je bilo njihovo preživetje odvisno predvsem od lastnega pridelka. Še posebej v skandinavskih deželah, kjer so klimatski pogoji zelo neprijazni, je to pomenilo veliko odvisnost življenja od naravnih virov.

V majhnih hišah so ljudje že veliko pred industrializacijo proizvajali preprosta uporabna orodja in izdelke, ki so bili mnogokrat proizvedeni na zelo iznajdljiv način. Pri tem sta bila najbolj razširjena materiala lan in les (lan se je uporabljal predvsem za izdelavo oblačil, medtem ko je bil les uporaben predvsem kot gradbeni material, ki ga je bilo v teh krajih vedno v izobilju). Drugi materiali, kot so usnje, kosti in živalsko rogove, so bili prav tako deležni širše uporabe, vendar še zdaleč ne v takšnem obsegu kakor lan in les.

Kovine pa so, čeprav so bile v uporabi že od bronaste dobe, predstavljale drag material, zato so jih uporabljali bolj premišljeno.

V sredini 18. stoletja si je industrija utrla pot na Švedsko, in to najprej na področje tekstila. Domača ročna dela so postajala dražja, industrijski izdelki pa cenejši. Posledica tega je bila, da so se številne obrti in delovni procesi ter uporaba domačih – ročnih orodij, svojstvenih za to območje, zapisali času pozabe.

In prav to je lokalna obrtniška združenja navedlo k razmišljanju, da je treba ročno delo in z njim povezane ročne spretnosti, ki predstavljajo "nacionalni ponos države", začeti ohranjati tudi skozi učni proces v šolah.

Zato je bil že leta 1842 na Švedskem predložen parlamentu Temeljni izobraževalni zakon, ki je ročno delo ponudil kot eno izmed možnosti za vključitev v šolski sistem.

Tabela 1: Nadgradnja kurikula za predmetno področje "ročnih spretnosti" v zadnjih letih (Miller, 2000)

Leto	Glavne dopolnitve kurikula
1955	Predmet "ročne spretnosti" postane obvezni del predmetnika osnovne šole. Ker je industrija po 2. svetovni vojni v izrazitem vzponu, je vse, tudi v šoli, podrejeno usmerjanju ljudi v industrijo.
1962	Sprejetje novega učnega načrta točno opredeli "dekliško ročno delo" kot ročne spretnosti obdelave tekstila in "fantovsko ročno delo" kot ročne spretnosti za obdelavo lesa in kovin. Pri vsem tem pa nastavi tudi zahteve, da morajo tudi fantje vsaj 20 ur nameniti obdelavi tekstila in obratno, dekleta vsaj 20 ur nameniti obdelavi lesa in kovin. To pomeni 1 1/2 ure pouka ročnih spretnosti na teden
1969	Predmet "ročne spretnosti" postane enoten predmet za oba spola, pri čemer se preimenuje v "ročne spretnosti obdelave lesa, kovin in tekstila" (Wood/Metal and Textil Craft).
1980	Učenci dobijo možnost soodločanja pri realizaciji dela pri predmetu "ročne spretnosti obdelave lesa, kovin in tekstila". Hkrati pa se v njegov načrt začene vključevati številna ekološka videnja. Spodbuja se povezava med številnimi teoretičnimi predmeti. Žal pa se število ur skrči na 1 uro pouka ročnih spretnosti na teden.
1990 in 1994	Glavni cilj predmeta se preusmeri v sam delovni proces, kar pomeni "od razvoja izdelka do njegove proizvodnje". Pri vsem tem pa se število tedenskih ur pouka ročnih spretnosti zmanjša na 40 minut.

Leta 1850 postane ročno delo v šoli obravnavano kot delno poklicno izobraževanje, ki je hkrati lahko integralni del izobraževanja posameznika. Zato je leta 1877 Švedski parlament predmet "ročne spretnosti", za katerega imajo Švedi izraz "Slojd" (beseda "Slojd" izhaja namreč iz starega nordijskega jezika in pomeni "ročen", oziroma "ročno spreten"), izbral za poseben predmet, ki lahko še posebej pripomore k izoblikovanju osebnosti. Pri tem je bila narejena napaka, ker se je predmet delil glede na spol. Tako so imeli posebej "ročne spretnosti za dečke" in "ročne spretnosti za deklice" (Karlsson, 2000).

Pri uveljavljanju ročnih spretnosti v šolskem sistemu na Švedskem je posebej zaslužen O. Salomon, ki je postavil temelje poklicnega izobraževanja na Švedskem in posredno še drugod v svetu. Bil je namreč izjemen pedagoški ideolog, ki je svoja dela gradil na ideji, da otroci hrepenijo po znanju, pri čemer je pomembna pot do znanja, ki mora temeljiti izključno na učenčevi aktivnosti.

Salomon je svoje ideje razširil po Evropi, Rusiji, Severni in Južni Ameriki, tako da so številni narodi sprejeli njegove ideje poučevanja ročnih spretnosti. Njegove ideje pa so še danes temelj učenja "ročnih spretnosti" ter poklicnega izobraževanja v vsej Skandinaviji.

Danes iz praktičnih razlogov številne šole na Švedskem, seveda je to odvisno od posamezne regije, interno povečujejo časovne okvire v prid predmetu "ročne spretnosti obdelave lesa, kovin in tekstila". Ponekod tudi do 80 minut/teden. To vse pa niti ni tako čudno, če bežno pregledamo izvlečke evalvacijskih študij za ta predmet na Švedskem.

4. Mnenje o predmetu "ročne spretnosti"

V zadnjih letih so številne evalvacijske študije zajele praktično vse predmete švedskega šolskega sistema. Še posebej zanimivi so bili rezultati, dobljeni v anketah, narejenih med učenci, starši in učitelji.

Otroci so prav predmet "ročne spretnosti obdelave lesa, kovin in tekstila" opisali kot predmet:

- ☐ ki vpliva na samozaupanje in oblikuje samospoštovanje;
- ☐ ki nudi možnosti resničnega vključevanja v celotni vzgojno – izobraževalni proces;
- ☐ ki daje možnosti, da se učenci naučijo številnih uporabnih tehnik ter postopkov, ki jim bodo v življenju zagotovo koristili,
- ☐ ki daje možnosti, da pri delu lahko vedno izhajajo iz lastnih idej ter želja;
- ☐ pri katerem poteka delo v ročnih delavnicah, kar pomeni, da je delo v njih drugačno in bolj razburljivo;

- ☐ ki jim daje prav tisto, kar potrebujejo;
- ☐ ki ga imajo radi, ker jim je ročno delo pravi izziv;
- ☐ pri katerem lahko naredijo stvarne, otipljive – konkretno uporabne predmete;
- ☐ pri katerem vso vloženo energijo in opravljeno delo uporabijo izključno zase;
- ☐ pri katerem se počutijo zelo pomembne, ker lahko sooblikujejo vsebinske sklope predmeta in jih prilagajajo svojim potrebam ter željam (Miller, 1999).

Večina vprašanih trdi (več kakor 80%), da pri urah ročnih spretnosti izjemno uživajo, saj lahko svoje ideje, o katerih so velikokrat sanjali, tudi realizirajo.

Podobnega mnenja so tudi učitelji – praktiki, ki izražajo o predmetu "ročne spretnosti obdelave lesa, kovin in tekstila" naslednje:

- ☐ učencem je pri izbiri dela prepuščena popolna svoboda;
- ☐ imajo idejo in veliko voljo le-to realizirati;
- ☐ pri delu se lahko pogovarjajo in tudi delajo hkrati;
- ☐ njihovo gibanje po prostoru ni strogo omejeno, lahko si izbirajo orodja, delovna mesta, položaje pri delu;
- ☐ zelo naravno je, da si pri realizaciji zadanega medsebojno pomagajo in tako gradijo svojo zamisel;
- ☐ ročno delo vzbuja v njih eksperimentalno naravo, ki jih še dodatno inspirira;
- ☐ proces izvajanja predmeta "ročne spretnosti obdelave lesa, kovin in tekstila" je zelo jassen za učence in izvedbeno sorazmerno preprost za učitelje.

5. Zaključek

Švedski šolski sistem je, posebej na področju razvoja ročnih spretnosti, svojsven, vendar tak, da bi ga lahko tudi mi v nekaterih segmentih upoštevali. Posebej še v tistih elementih, ki se navezujejo na vključevanje posameznih regij v sooblikovanje časovne in tudi vsebinske strategije predmeta.

Na Švedskem je zaznati izjemno skrb za razvoj svojstvenosti regij. To je vidno tudi v industrijskem, kulturno-zgodovinskem, športnem ali kakršnekoli drugem vključevanju v življenje in delo šole. Svoje ljudi znajo posebej dobro usmerjati, o čemer pričajo vtisi, dobljeni v pogovorih z ljudmi, ki delajo v vzgoji in izobraževanju:

- ☐ šole in učitelji so še posebej odprti za vse ideje, potrebe, želje in težave učencev ter staršev;
- ☐ starši zaupajo šoli, in takšni so tudi odnosi te relacije – popolnoma profesionalni;

- ročne spretnosti predstavljajo temelj vzgoje za delo, kjer kreativnost relacije učenec – učitelj – izdelek ne pozna meja;
- faktografska znanja so zmanjšana na najmanjšo možno mero;
- prav "delovna vzgoja", ki je posledica izjemno dodelanega predmeta "ročne spretnosti obdelave lesa, kovin in tekstila", nudi učencem čudo-vito podlago za razumevanje številnih drugih predmetov, saj je njihovo glavno bistvo prav tukaj – prenos v uporabno, stvarno okolje.

LITERATURA

1. Antić, S.: Školstvo u svijetu, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1993, str. 236-251.
2. Karlsson, S.: The Swedish School Subject Wood/Metal and Textile Craft, Opening Speech by Principal Administrative Officer of Uppsala University, Sweden, 2000.
3. Lipužič, B.: Izobraževalni trendi v Zahodni Evropi, Educa, Nova Gorica, 1993, str. 113-118.
4. Miller, J.: What Swedish School Children think of the school subject Craft, Vrnomo, Sweden, 1999.
5. Miller, J.: The historical Background and Development of the Swedish School Subject Craft; Vrnomo – Text of Europe In Service Training Programme for Educational Staff, Sweden, 2000.
6. Skolverket, Skolan i Sverige, National Agency for Education, Stockholm, 1999.
7. Šoljan, N.N., Povratno obrazovanje s posebnim osvrtom na švedski koncept, Zagreb, 1979, str. 24-25.

Dr. Amand Papotnik

Preučevanje in raziskovanje uporabe računalnika pri tehnični vzgoji

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.862:004

DESKRIPTORJI: učni pripomočki, računalniški programi, strategije učnega dela, spretnosti, interesne tehnične dejavnosti

POVZETEK – Prispevek obravnava uporabo računalnika pri pouku in interesnih tehničnih dejavnostih. Podatki in izsledki so iz vzorca učiteljev tehnične vzgoje R Slovenije. S pomočjo neeksperimentalne kavzalne metode in akcijskega raziskovanja smo preverjali hipoteze o vlogi in pomenu računalnika kot učnega pripomočka. Ugotavljamo, da je računalnik pomemben pripomoček za motivacijo, pridobivanje znanja, spretnosti, navad in predstav. Računalniška tehnologija in računalniški programi omogočajo lažje pridobivanje pojmov, nazornejše prikazovanje potekov in procesov. Ugotovili smo tudi, da v šolah delujejo številni tehniški krožki, kjer učitelji – mentorji in učenci uporabljajo računalniško tehnologijo in računalniške programe.

Review

UDC 372.862:004

DESCRIPTORS: teaching aids, computer programs, learning strategies, skills, interest activities in the field of technical education

ABSTRACT – The article discusses the application of computers in interest activities in the field of technical education. The data were collected from Slovene teachers for technical education. We applied the non-experimental causal method and action research to prove the hypothesis about the role of computers as a teaching aid. The computer is an important teaching aid for enhancing motivation and for the acquisition of knowledge, skills, habits and ideas. Computer technology and software facilitate the acquisition of concepts and can illustrate processes more efficiently. Schools have numerous technical clubs where teachers – mentors and their students make use of computer hardware and software.

1. Uvod

Računalnik lahko prav tako štejemo k medijem, ima pa določene prednosti pred ostalimi in ga zato uporabljamo takrat, ko po strokovni, pedagoško-psihološki in didaktični presoji ugotovimo, da nam zagotavlja optimalne pogoje in rezultate učnega procesa. V primerjavi z nekaterimi drugimi mediji, npr. filmom, TV in avdio sredstvi lahko hitro spoznamo pomembno razliko. To je *zmožnost računalniške programske opreme*, da se hitreje prilagaja spremembam in novostim (dopolnjevanje in vzdrževanje v smislu aktualiziranja in širjenja področja uporabnosti). To je pomembna lastnost računalniških programov vseh vrst in pomembno spoznanje za nasprotnike uvajanja računalnikov v izobraževanje (Gerlič, 1991, str. 193).

Dr. Samo Fošnaric (1965), docent za didaktiko spoznavanja okolja na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Meljski dol 5b, 2000 Maribor, SLO; Telefon: +386 2 251 21 19

E-mail: samo.fošnaric@guest.arnes.si

M. Blažič ugotavlja, da je medij pravilno uporabljen le takrat, ko so določene informacije *posredovane v didaktično primernem trenutku*, v okviru določenih didaktičnih intencijskih in situacijskih povezav, podprte s spremljajočimi motivacijskimi ukrepi/pripomočki za razumevanje itd., v ustrezni obliki in načinu prezentacije z ustreznim softverom in hardverom (Blažič, 1993, str. 37).

Strinjamo se z ugotovitvijo Wechtersbacha, da je pri izobraževanju *ob računalniku računalnik najpomembnejše učno sredstvo*, nikakor pa ne edino. Poudarja, da je treba računalnik vključiti v izobraževanje tako, da učenec v sodelovanju z učiteljem in drugimi učnimi sredstvi pridobiva nova znanja, spretnosti in navade, pri čemer mu *računalnik služi kot dinamično odzivno informacijsko okolje*, v katerega lahko posega z različnimi vprašanji, zahtevami in spremembami (Wechtersbach, 1993, str. 43).

2. Raziskovanje uporabe računalnika pri tehnični vzgoji

2.1. Cilji in naloge raziskave

V osnovni šoli se poudarja potreba po diferenciaciji in individualizaciji, ki ju je možno izvajati s pomočjo sodobne informacijske – računalniške tehnologije, posebno še sedaj, ko nismo več vezani le na velike računalniške centre in velike računalnike, ampak lahko izbiramo med množico mikror računalniških sistemov, ki so dostopnejši po cenah pa tudi po tehničnih in pedagoških zahtevah.

Ker prodira v osnovne šole vedno nova izobraževalna tehnologija, so učitelji in učenci soočeni z mnogimi vprašanji.

Prvo izmed njih se skriva v sklopu, ki ga poimenujemo tehnična komponenta. Razumevanje moderne izobraževalne tehnologije zahteva stalno izobraževanje in samoizobraževanje, kajti ta del se izjemno hitro spreminja in to, kar je bilo "in" včeraj, je "out" danes in bo "zgodovina" jutri.

Drugi sklop vprašanj lahko vežemo na učinkovitost učnega procesa v smislu posredovanja informacij. Sem spadajo vprašanja iz didaktičnega in specialno didaktičnega polja, ki si jih postavljajo učitelji, ko usvajajo in uporabljajo nov medij. Zaradi atraktivnosti menijo, da novi mediji bolj motivirajo in aktivirajo učence, manj zaupljivi pa so do ostalih kategorij učnega procesa, kot so znanje, pridobivanje predstav, pojmov itd.

Glede na zapletenost, zahtevnost in kompleksnost obravnavane tematike, je raziskovanje z metodološkega vidika izredno zahtevno. Uporabo računalnika je možno motriti z več vidikov in kriterijev, in sicer s tehnično-organizacijskega, ekonomskega, sociološkega, psihološko-pedagoškega, didaktičnega in specialno-didaktičnega.

V naši raziskavi smo problem opazovali in obravnavali z didaktičnega in specialno-didaktičnega vidika in s pomočjo neeksperimentalne kavzalne metode in vprašalnikov za učitelje, raziskovali, kako računalnik deluje na učni proces pri vseh sestavinah in strategijah tehnične vzgoje (tehnike in tehnologije).

2.2. Metode raziskovanja

Pri predstavitvi, opisu in analizi teoretičnih osnov, ki so vezane na računalnik kot učni pripomoček, smo uporabili *metodo deskriptivnega pedagoškega raziskovanja* in *neeksperimentalno-kavzalno metodo pedagoškega raziskovanja* pri empirični osvetlitvi raziskovalnega problema. Za spremljanje in opazovanje izvajanja učnih ur smo uporabili metodo akcijskega raziskovanja.

2.3. Vzorec

Vzorec učiteljev tehnične vzgoje smo izoblikovali s sistematičnim izborom tistih učiteljev tehnične vzgoje (tehnike in tehnologije) osnovnih šol R Slovenije, ki so vključeni v programu Petra. To smo storili tako, da smo izbrali trideset (30) šol organizacijskih enot Zavoda R Slovenije za šolstvo. Tako smo izbrali šole iz vseh organizacijskih enot in vseh okolij (mestno, primestno, podeželsko), pri čemer smo vedeli, da je sistematični izbor nadomestilo za slučajnostni izbor (Sagadin, 1979, str. 216).

2.4. Rezultati raziskovanja

V okviru našega proučevanja smo oblikovali naslednje predpostavke:

- Za tehnično vzgojo (tehniko in tehnologijo) obstaja ustrezna računalniška tehnologija in računalniški programi.
- Učitelji računalniško tehnologijo in računalniške programe dobro sprejemajo in jih ne odklanjajo.
- Učitelji vključujejo računalniško tehnologijo in računalniške programe v strategije vzgojno-izobraževalnega dela.
- Pri uporabi računalniške tehnologije in računalniških programov ni razlik med dečki in deklicami.
- Učenci, ki že obvladujejo ravnanje z računalniško tehnologijo in računalniškimi programi (doma imajo računalnike), so pri delu s konkretnimi programi bolj zavzeti in hitri.
- S pomočjo računalniške tehnologije in računalniških programov je lažje doseči motiviranost učencev.
- Uporaba računalniških programov je učinkovito sredstvo za doseganje znanja.

- Uporaba računalniške tehnologije in računalniških programov je učinkovito sredstvo za pridobivanje spretnosti in delovnih navad.
- S pomočjo računalniške tehnologije in računalniških programov je lažje prikazovati dogodke.
- Učenci si s pomočjo računalniške tehnologije in računalniških programov lažje pridobijo predstave.
- Učenci si s pomočjo računalniške tehnologije in računalniških programov lažje pridobijo pojme.
- Računalniška tehnologija in računalniški programi omogočajo nazornejše prikazovanje potekov in procesov.
- Uporaba računalniške tehnologije in računalniških programov zahteva več časa za učiteljevo pripravo.
- V osnovnih šolah delujejo številni krožki, med katerimi so tudi taki, kjer se pojavlja računalnik kot vsebina in učni pripomoček.
- Pri interesnih tehničnih dejavnostih učitelji – mentorji in učenci uporabljajo računalniško tehnologijo in računalniške programe.

Na osnovi analize in obdelave anketnega vprašalnika smo lahko vse predpostavke potrdili kot ustrezne.

Ugotavljamo, da:

- Računalnik lahko štejemo k medijem. Ima pa določene prednosti pred ostalimi in ga zato uporabljamo takrat, ko po strokovni, pedagoško-psihološki in didaktični presoji ugotovimo, da nam zagotavlja optimalne pogoje in rezultate učnega procesa.
- Pri izobraževanju ob računalniku je le-ta najpomembnejše učno sredstvo, nikakor pa ne edino. Računalnik vključimo v izobraževanje tako, da učenec v sodelovanju z učiteljem in drugimi učnimi sredstvi pridobiva nova znanja, spretnosti in navade, pri čemer mu računalnik služi kot dinamično odzivno informacijsko okolje, v katerega lahko posega z različnimi vprašanji, zahtevami in spremembami.
- Tehnična vzgoja (tehnika in tehnologija) se ukvarja z vsebinami, ki omogočajo otroku spoznati, kako človek spreminja naravo zato, da preživi, kako razvija in uporablja tehniko, tehnologijo in informacijska znanja in v tej povezavi je zahteva po uporabi računalnika kot učnega pripomočka.
- Računalnik pri pouku tehnične vzgoje uporabljamo kot učni pripomoček, pri tehničnih interesnih dejavnostih pa tudi kot vsebino.
- Pri pouku tehnične vzgoje (pouk tehnike in tehnologije) uporabljamo računalnik kot učni pripomoček, in to pri vseh strategijah (zvrsteh) vzgojno-izobraževalnega dela, pri čemer uporabljamo različne računalniške strategije, ki so zastopane v posameznih artikulacijskih stopnjah učne ure, in to različno glede na trajanje posamezne računalniške strategije, razvojno in starostno stopnjo učencev, zahtevnost in vrsto vzgojno-izobraževalne snovi (npr. usvajanje nove snovi, risanje tehniške in tehnološke dokumentacije, načrtovanje in konstruiranje izdelkov, preizkušanje

tehnoloških lastnosti gradiv, izdelovanje sestavnih delov izdelka, preverjanje učne snovi, izračun vrednosti izdelka (kalkulacije), osnove krmiljenja in regulacije, uporaba sestavljanek itd.).

- Pri tehničnih interesnih dejavnostih pa se računalnik uporablja prav tako kot učni pripomoček pri raziskovalno-proučevalnih in tehničnih nalogah (Program in propozicije za srečanja mladih tehnikov Slovenije) s področja ekologije, oblikovanja in tehnoloških postopkov, nove učne tehnologije, konstrukcij s področja strojništva, konstrukcij iz robotike ter izdelave tehniške in tehnološke dokumentacije s programom CADdy Junior.

3. Predlogi za prakso

Predlogi so posplošene ugotovitve in izsledki iz raziskave in podkrepljeni s predlogi, ugotovitvami in sugestijami anketirancev. Umestili smo jih v naslednje štiri sklope:

- zahteve za opremljenost s strojno in programsko opremo,
- sprotno in stalno – permanentno izobraževanje in usposabljanje učiteljev,
- izdelava programov za pouk tehnične vzgoje (tehnike in tehnologije),
- napotki za vzgojno-izobraževalno delo.

Zahteve za opremljenost s strojno in programsko opremo

- Poleg računalnikov bi morali za tehnično vzgojo (tehniko in tehnologijo) imeti še risalnik A3, saj so A4 listi premajhni.
- Za pouk tehnike in tehnologije bi potrebovali bazo podatkov (o tehnologiji in napravah, animacije delovanja naprav in strojev).
- Uporaba računalnika pri tehnični vzgoji (tehniki in tehnologiji) oziroma pri interesnih tehničnih dejavnostih je odvisna od ravnatelja, ki ima interes ali sposobnosti pridobitve sredstev za nabavo opreme – strojne in programske, in učitelja, ki bi moral slediti razvoju tehnike in računalnik sam uporabljati.
- Informacije o programih za šole naj bi se nahajale na enem mestu in naj bi prihajale na šole sproti.
- Programi (tudi z vidika programske opreme) bi morali biti bolj multimedijско in interaktivno usmerjeni.
- Uveljaviti bi bilo treba prenosno – prevozno prezentacijsko mesto (vključuje naj računalniški projektor in prenosni računalnik).
- Razmisliti je treba o razvoju specialnih računalniških orodij, s katerimi bi demonstrirali težko predstavljljive pojme (npr. orodje za sestavljanje in razstavljanje sil).

Sprotno in stalno – permanentno izobraževanje in usposabljanje učiteljev

- ☐ Učitelje moramo izobraževati za uporabo programov.
- ☐ Zagotoviti moramo sprotno in permanentno izobraževanje učiteljev tehnične vzgoje (tehnike in tehnologije).
- ☐ Računalniški programi naj bi bili vsebinsko in uporabno vezani na učne vsebine.
- ☐ Potreben bi bil kotiček v Šolskih razgledih za objavljane prispevkov s področja računalništva.
- ☐ Potrebno je veliko samoizobraževanja.

Izdelava programov za pouk tehnične vzgoje (tehnike in tehnologije)

Treba bi bilo izdelati naslednje programe:

- ☐ o plastičnih masah (vrste in sestava),
- ☐ o jeklu (sestava in lastnosti),
- ☐ preizkus trdote, trdnosti, žilavosti.

Uporaba interneta naj se vključi v program tehnične vzgoje (tehnike in tehnologije).

Napotki za učno delo

- ☐ Več informacij bi si lahko učenci poiskali tudi na CD.
- ☐ Učenci zelo radi delajo na računalniku, programi naj bodo enostavni in poučni za učence.
- ☐ Za pridobivanje ročnih spretnosti in delovnih navad bo še zmeraj treba izvajati praktični del pouka.
- ☐ Zavedati se moramo, da je računalnik pripomoček za boljši in nazornejši pouk.
- ☐ Računalnik je možno uporabiti pri vseh stopnjah artikulacije učne ure.
- ☐ Računalnik je ustrezno sredstvo pri motivaciji, popestri učno uro, lahko ga uporabimo tudi za utrjevanje.
- ☐ Morda pogrešamo pri tehnični vzgoji (tehniki in tehnologiji) več programov, kjer bi bilo prikazano npr. nazorno delovanje itd.
- ☐ Računalnik ne more biti povsod idealen nadomestek za osvajanje učnih ciljev, prikazov itd.
- ☐ Denar danes ne bi smel biti problem za nabavo računalniške tehnologije in računalniških programov.

LITERATURA

1. Aberšek, B., Papotnik, A. (1996): Communication Technologies in Combination with Intelligent Expert System in Education. V: Znanstvena revija, Pedagoška fakulteta Maribor, Maribor, str. 111.
2. Blažič, M. (1993): Kako določiti izhodišče za izbiro medijev. Pedagoška obzorja, Novo mesto, str. 37.

3. Gerlič, I. (1991): Osnove računalništva v izobraževanju, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor, Maribor.
4. Kemmis, S., McTaggart R., Požarnik-Marentič, B., Skalar, M. (1990): Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Slovensko društvo pedagogov, Didakta Radovljica, str. 60.
5. Papotnik, A. (1997a): Projektna naloga kot strategija vzgojno-izobraževalnega dela. V: Zbornik prispevkov; Kongres pedagoških delavcev Slovenije, Portorož, 1997, str. 154.
6. Papotnik A. (1997b): Vsi učbeniki so knjige, vse knjige niso učbeniki. Strojniški vestnik; Journal of Mechanical Engineering, 1997/3-4, Ljubljana, str. str. 167-170.
7. Sagadin, J. (1977): Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana.
8. Valenčič, T. (1996): Začenja se druga polovica poti. V: Leonardo, Revija za strokovna vprašanja tehnične vzgoje, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana, št. 3, str. 5.
9. Wechtersbach, R. (1993): Vrednotenje projekta Petra. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, str. 43.

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

Naslov: Lackova cesta 219, 2341 Limbuš, SLO; Telefon: +386 2 614 00 96

Metoda doživljajske predstavitve živali – spoznavni in čustveni vplivi na otroke različnih starosti

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.857

DESKRIPTORI: doživljanje, izkušensko učenje, živali, biološka didaktika, biološke metode, razvojna psihologija

POVZETEK – Doživljajska predstavitev živali je specialna metoda izkušenskega učenja. V članku učno metodo podrobneje predstavljamo in ugotavljamo, kakšne spoznavne in čustvene vplive ima na različno stare otroke. Pred in po doživljajski predstavitvi živali smo anketirali učence drugega in sedmega razreda osnovne šole. Ugotovili smo, da je učna metoda doživljajske predstavitve živali najprimernejša za predšolsko obdobje in nižjo stopnjo osnovne šole, ko so otroci še vedoželjni in celostno zaznavajo okolico. Vsi otroci, ne glede na starost, imajo najraje tople živali z dlako. Mlajši otroci tudi lažje premagajo predsodke do živali, kar povečuje kvaliteto otrokovega življenja.

1. Uvod

Človek je del narave, zato mora živeti po njenih zakonitostih, vse v njej mora zavestno doživljati. Ker danes otroci običajno nimajo več pravega stika z naravo, je doživljajska predstavitev živali še toliko pomembnejša za uravnotežen razvoj otroka. Doživljajska predstavitev živali je specialna metoda izkušenskega učenja, ki je po naših ugotovitvah najprimernejša za predšolsko obdobje in nižjo stopnjo osnovne šole. Izkušensko učenje je definirano kot proces, pri katerem se znanje ustvarja prek transformacij izkušenj. Poteka kot štiristopenjski model: od konkretne izkušnje, preko razmišljanja opazovanja in refleksije, do oblikovanja abstraktnih konceptov ter generalizacij in nazadnje do preizkušanja teh konceptov v določenih razmerah.

Review

UDC 372.857

DESCRIPTORS: experiencing, experiential learning, animals, biological teaching methods, developmental psychology

ABSTRACT – Experiential animal presentation is a special method of experiential learning. The article offers a detailed presentation of this method and discusses its cognitive and emotional impacts on children of different ages. The second- and seventh-graders were interviewed before and after the application of this method. It was established that the method is most appropriate for the pre-school and lower primary level where the children still possess an inquisitive mind and perceive the environment as a whole. Regardless of age, all children prefer warm-blooded animals with fur. Younger children can also easily overcome the prejudices about animals, which further increases the quality of child's experience.

Cilj obravnave je odgovoriti na sledeča vprašanja:

- ☐ Kakšna je metoda doživljajske predstavitve živali?
- ☐ Kakšne spoznavne in čustvene vplive ima na različno stare otroke?
- ☐ Zakaj je ta metoda učinkovitejša pri mlajših otrocih?
- ☐ Kako vpliva metoda na doživljanje in znanje otrok o izbranih treh živalih?

2. Opredelitev pojma doživetje

Bistvena značilnost doživljajskega procesa je doživetje, kjer gre za "oza-veščanje, zavedanje in zaznavo tako telesnih kot duševnih stanj. Pri tem gre za psihične procese, ki so v glavnem emocionalne ali afektivne narave in so posebno neposredni in enkratni." (Novak, 1993, cit. po Krajncan, 1994)

Hahn (1993, cit. po Krajncan, 1994) definira doživetje kot "neizbrisni spomin kot končni produkt pedagoškega načrta, ki služi kot vir moči za kasnejše življenje."

Pri doživetju gre torej za močna čustva, poglobljeno zavedanje in pomembne vsebine, ki neizbrisno oblikujejo življenje posameznika.

3. Metoda doživljajske predstavitve živali v teoriji

Cilj doživljajske predstavitve živali je *prijeti do znanja, ustvarjenega prek transformacij izkušenj*. Ta proces, imenovan tudi doživljanje, je sestavljen iz dveh neločljivo povezanih sistemov: čustvenega in spoznavnega. Čustva povezujejo spoznavne vsebine, ki sodijo skupaj, v kontekstno-odvisne čustvene, miselne in vedenjske programe s čustveno barvitostjo. Osrednjo vlogo imajo tudi pri funkcijsko pravilnem skladiščenju in mobilizaciji spominskih vsebin. Čustveni faktorji doživljanja učinkujejo pri nadaljnjem razvoju spoznavnega funkcijskega sistema na višje abstrakcijske ravni.

Glavni vzvod za sproženje doživljanja je *vedoželjnost*. Vedoželjnost je temeljni dejavnik notranje motivacije, ki zbujata proces sprememb. Kot splošna potreba vre na dan samo pri najmlajših otrocih. Majhen otrok je vsesplošno radoveden in vedoželjen, sam raziskuje in poskuša, da bi si najprej sam odgovoril na to, kar ga zanima. Ker tako ne dosega posebnega uspeha, vedoželjnost v njem pa se še povečuje, se začne postopoma obračati tudi na druge ljudi. Vprašanja si sledijo po določenem redu in dokazujejo razvoj vedoželjnosti. Najprej "Kaj je to?", nato "Kako deluje?" in končno "Zakaj?"

V doživljajski predstavitvi živali je *opazovanje* neposredne okolice in elementov pomemben faktor končnega uspeha. Učenec mora opazovati pojave, če jih želi

spoznati. Petrović (1967, cit. po Fošnarič, 2000) je poskusil definirati problem opazovanja na naslednji način: "Opazovanje je takšen metodičen postopek, s katerim usmerjamo pozornost v določeni smeri s ciljem, da opazujemo neko dogajanje takšno, kot v resnici je, pri tem pa ne posegamo v njega samega."

Doživljajska predstavitev živali se običajno izvaja v skupini, ni pa to nujni pogoj, saj gre pri doživljanju v prvi vrsti za osebno doživetje. Pedagog mora voditi pedagoški proces sprememb tako, da ta pomeni izboljšanje za celoto in za vsakega posameznika v tej celoti. Zelene spremembe posamezniku ne moremo preprosto odrediti, temveč moramo *izkristiti njegovo radovednost (vedoželjnost) in mu pustiti, da sam začuti tok sprememb.*

3.1. Načrtovanje

Izkušensko učenje zahteva veliko vnaprejšnjih priprav, saj moramo poznati:

- ☐ predstave in pričakovanja otrok,
- ☐ lastnosti in vedenje obravnavanih živali,
- ☐ vsebino, namen in cilje doživljajske predstavitve.

3.2. Uvodno seznanjanje

Namenjeno je spoznavanju situacije in spoznavanju udeleženi. V uvodu damo otrokom jasna navodila, kako ravnati z živalmi; napotki naj bodo podprti z osebnim zgledom. Bistvenega pomena je, da cela skupina in njeni posamezniki sprejmejo pravila igre in svoje vloge in da se v njih dobro počutijo. V doživljajskem procesu je aktivnost posameznika nujna, saj je vsako doživetje edinstveno. Stopnja uvodnega seznanjanja je kratka in jedrnata.

3.3. Doseganje zastavljenih ciljev

Otroci različno hitro sprejemajo (opazujejo, spoznavajo, razmišljajo), zato postopno večamo zahtevnost nalog in ciljev. Postopnost je pomembna za učence in živali, da se navajajo drug na drugega. Poglavitno pa je postopno sprejemanje informacij in izkušenj, od preprostih h kompleksnim, kar sistematično nadgrajuje znanje in preprečuje trenutno prenasajenost z informacijami. V procesu doseganja zastavljenih ciljev pogosto naletimo na odklonilen odnos posameznikov do živali, kot posledico strahu, zoofobije. Takim posameznikom moramo pustiti dovolj svobode, da sami zberejo pogum in premagajo svoj strah. Zaradi zaprtega socialnega prostora, ki ga nudi skupina, se izkaže, da je v konfliktnih situacijah možnost umika ali izoginitve dejanskemu toku skupinske dinamike skorajda nična. Nove izkušnje živali nastajajo sproti in jih korak za korakom analiziramo. Analiza uredi in osmisli izkušnjo. Uspeh je v veliki meri odvisen od dobre komunikacije, ki je

tesno povezana s sprejemanjem pravil igre. Upoštevati moramo osnove bontona, predvsem imam v mislih nevpadanje v besedo in poslušanje mnenj vsakogar. Sam se poslužujem "dvigovanja rok", kar je dobra rešitev. Doseganje ciljev poteka v dveh, ciklično ponavljajočih se fazah, imenovanih samostojno in vodeno opazovanje (doživljanje).

Samostojno opazovanje (doživljanje). Učenci s pomočjo svojih čutil (vid, sluh, tip) spoznavajo nove neposredne informacije o živalih. Potrebna je postopnost, da se učenci in živali navadijo drug na drugega. Učencem najprej omogočimo, da žival samo gledajo, poslušajo in opazujejo vedenje. Vedno zahtevamo od otroka, da je med doživljanjem tiho, da premočno ne vznemirja živali in ostalih sodelujočih otrok. Šele ko omogočimo vsem otrokom, da doživijo žival, sprožimo komunikacijo. Vedno skupaj analiziramo opažanja in občutke. Samostojno doživljanje otrok se nadaljuje z dotikom živali. Telesni stik je zelo pomembna prelomnica v doživljanju. Od otrok zahtevamo, da ga opravijo počasi in nežno.

Vodeno opazovanje (doživljanje). Z vodenim doživljanjem pomagamo učencem spoznati, česar sami niso mogli ali niso znali opaziti. Predvsem jim usmerjamo pozornost na podrobnosti, ki jih razlikujejo od drugih živali in človeka. Pokažemo jim neznane telesne dele živali in njih funkcijo, značilnosti gibanja, hranjenja.

3.4. Generalizacija dobljenih izkušenj

S končanim samostojnim in vodenim doživljanjem umaknemo obravnavano žival, da ne preusmerja pozornosti. V pogovoru učenci povežejo celotno izkušnjo s svojimi prejšnjimi izkušnjami in pojmovanji. Stare izkušnje korigirajo in dopolnjujejo z novimi spoznanji. Pogovor steče o varovanju živali, njihovega okolja, morebitnih nevarnosti itd. Vse skupaj zaključimo s povratnim stikom z živaljo, kjer preverijo in utrdijo svoje znanje ter izkušnje.

4. Metoda doživljajske predstavitve živali v praksi

4.1. Izbor živali za doživljajsko predstavitev

Na izbor živali, ki smo jih uporabili v doživljajski predstavitvi, sta odločilno vplivala izgled živali in občutek pri dotiku. Predvsem slednji pomembno vpliva na doživljanje (Burger, 2000), zato smo ga izbrali za dejavnik pri izboru živali in oblikovanju skupin. Izbrali smo kačo, kunca in paličnjaka, kot predstavnike skupin:

- ☐ tople živali z dlako ali perjem: kunec,
- ☐ gomazeče živali (žuželke, pajkovci, raki): paličnjak,
- ☐ dvoživke, plazilci in deževnik: kača.

4.2. Vsebinska priprava za predstavitev posameznih živali

Informacije o biologiji izbranih živali smo našli v osnovnošolskih učbenikih, priročnikih, enciklopedijah, strokovnih revijah in knjigah. Dodobra smo vse pregledali in pripravili primerno vsebino.

4.3. Potek aktivnosti in vsebina doživljajske predstavitve živali

Uvodno seznanjanje

Učitelj:

- ☐ se na kratko predstavi,
- ☐ učence razporedi v krog,
- ☐ poduči učence o ravnanju z živalmi, pomenu tišine in dvigovanja rok ob vprašanjih.

Predstavitve kunca

- ☐ ogledovanje kunca,
- ☐ pobožajo njegovo dlako (dotik) in se dotaknejo krempljev,
- ☐ kunca spustimo na tla,
- ☐ kunca učitelj umakne.

Dokler se učenci ne dotaknejo kunca, se pogovarjamo zgolj o vedenju kunca, njegovi barvi, ušesih, očeh in načinu zaznavanja okolice. Po vzpostavljenem telesnem stiku (dotik) postopno sprožimo komunikacijo, v kateri skupaj spoznavamo druge značilnosti kunca:

- ☐ telesne značilnosti in njihov pomen,
- ☐ kako živijo,
- ☐ razmnoževanje,
- ☐ razlike med kuncem in zajcem.

Ob koncu si učenci še enkrat ogledajo kunca in ugotavljajo, zakaj je kunec in ne zajec.

Predstavitve kače

- ☐ presenečenje: Vreča s storži je igrica, pri kateri pogumni učenci z dotikom poskušajo ugotoviti, katera žival je v vreči. V vreči seveda ni žival, ampak samo storži;
- ☐ ogledovanje kače;
- ☐ dotik kače;
- ☐ kačo spustimo na tla;
- ☐ kačo učitelj umakne.

Presenečenje s storži otroka prepriča, da ga lahko čuti tudi varajo, ter da je strah navadno votel, okrog ga pa nič ni. Dokler se učenci ne dotaknejo kače, se pogovarjamo zgolj o vedenju kače, njenih čutilih in zaznavanju okolice. Po vzpostavljenem telesnem stiku (dotiku) postopno sprožimo komunikacijo, v kateri skupaj spoznavamo druge značilnosti kač:

- ☐ hranjenje,
- ☐ telesne značilnosti,
- ☐ praznoverja,
- ☐ razmnoževanje.

Pri pogovoru o razmnoževanju si ponovno ogledamo kačo in ugotovimo, kje je kloaka in kakšno funkcijo ima. Ob tej priložnosti si učenci ogledajo tudi druge značilnosti kače, ki so jih spoznali med pogovorom. Držanje kače okoli vratu prihranimo za konec celotne predstavitve.

Paličnjaki

- ☐ presenečenje: Palčke v roki je igrica, pri kateri učitelj vsakemu sodelujočemu učencu v priprte dlani stisne majhno presenečenje. Vsak učenec lahko pokuka v dlani in si ogleda samo svoje presenečenje. Presenečenje so palčke, ki asocirajo na paličnjake;
- ☐ ogledujejo si različne vrste paličnjakov;
- ☐ paličnjake primejo v roke (dotik);
- ☐ paličnjake vrnejo v posodo (umik živali).

Z drevesnimi vejicami (palčkami) otroke spodbudimo k razmišljanju o povezanosti palčk in paličnjakov. Sprva si učenci paličnjake ogledajo. Predstavimo jim različne vrste paličnjakov, njihova imena in glavno karakteristiko, po kateri jih prepoznamo. Demonstriramo jim, kako ravnati s paličnjaki. Po vzpostavljenem telesnem stiku (dotiku) postopno sprožimo komunikacijo, v kateri skupaj spoznavamo druge značilnosti paličnjakov:

- ☐ telesne značilnosti in funkcijo,
- ☐ kako dihalo,
- ☐ razmnoževanje.

Pri razlagi razmnoževanja si ogledajo jajčeca in samico, ki jih izlega. Ob tej priložnosti si ogledajo tudi druge značilnosti paličnjakov, ki so jih spoznali med pogovorom.

Kača za vratom

Ob koncu kačo še enkrat pobožajo ali si jo povežejo okrog vratu.

5. Kako vidijo doživljajsko predstavitev živali učenci

Učenci 2. razreda osnovne šole so opisali predvsem tisto, kar o živalih vedo in kar do njih čutijo. Zapisi so nastali po končani doživljajski predstavitvi živali. Iz pisnih izdelkov smo izbrali zanimive citate, ki jih podajamo v avtentični obliki. Razporedili smo jih po kronološkem zaporedju dogajanja med doživljajsko predstavitvijo.

Doživljajska predstavitev živali

Dan živali (Teja)

Uvodna navodila

V sredo smo prišli v šolo. Z nami je prišel tudi učitelj (Larisa).

S seboj je imel nekaj živali (Žiga).

...posedli smo se v krog (Karin).

Najprej smo bili v veliki tišini, potem smo si ogledali prvo žival (Nadija).

Doživljanje kunca

Najprej nam je pokazal kunca Piko (Monika).

...potem ga je nesel okoli, da smo ga pobožali (Aljaž).

Pobožala sem kunca in imel je belo mehko dlako (Tjaša).

Kunec je imel rdeče oči, belo dlako in kratke uhlje (Romina).

...in repek siv (Monika).

Pokazal nam je, da ima kunec velike kremplje in s tistimi dela luknjo (Larisa).

...ima manjša ušesa kot zajec (Barbara).

Potem smo zastavljali vprašanja (Žiga).

...spustil jo je in Pika je takoj stekla pod klop (Blaž).

V naravi živi eno leto (Tajda).

Presenečenje s storži

Tudi hecali smo se malo (Tjaša).

Rekel je, da je v vreči plašna žival (Dani).

...nas je malo pohecal in je v vrečo dal stože (Petra).

Potem smo tipali, kaj je v vreči (Herman).

Mi smo mislili, da je bila kača (Petra).

...ko je vrečo obrnil so iz nje padli storži (Manca).

Vsi so strmeli. Saj so bili samo storži (Barbara).

Doživljanje kače

Zdaj pa zares (Monika).

Rdeči ameriški gož ni strupen ... se skriva med žitom v Ameriki. Potem smo kačo pobožali. Treba jo je božati proti repu (Dani).

Kača je bila zelo zanimiva. Vsi so se je dotaknili, jaz pa ne, ker sem se je bala (Nina).

Ko sem potipal kačo, se je nisem več bal, prej pa sem se je zelo bal. Nikoli si nisem mislil, da bom kačo kdaj potipal in da je tako gladka (Sandi).

Zelo lepo je bilo pobožati kačo (Gašper).

Imela je lepe lise in tudi na glavi je imela lise. Ko sem jo pobožala, je bila mrzla in tudi hrapavo kožo je imela (Urška).

Kača je bila rdeča, bela in črna (Romina).

...ni strupena, ampak ugrizne pa lahko (Aljaž).

Pogledali smo še druge zanimivosti, ki jih prej nismo poznali (Herman).

...je povedal, da kača voha z jezikom, da kača nima ušes in začuti tresljaje tal (Aljaž).

Dali smo jo na tla. Manca se je je bala (Barbara).

Ko je spustil kačo, je vohala in gledala naokrog (Damjan).

Plazila se je počasi (Tine).

Presenečenje z vejicami

Dajal nam je v roke palčke. Vsi smo mislili, da so kakšne živali (Urban).

Potem nam je učitelj pokazal paličnjake (Dani).

Doživljanje paličnjakov

In nazadnje nam je pokazal paličnjake. Najprej nam je dal najmanjšega paličnjaka, potem malo večjega in nazadnje še večjega (Barbara).

Bilo jih je zelo polno (Andrej).

Eden je bil kot posušen list, eden kot mlad list, eni pa so bili kot zelene in rjave palice (Larisa).

...en se je imenoval živi list, en pa vietnamski paličnjak (Kristina).

Tudi paličnjake sem imela v rokah (Tjaša).

Samec je imel špice na zadnjih nogah. Samica pa je imela zadaj velik špik, iz katerega je skotila jajca (Larisa).

Videli smo paličnjake in njegova jajčka (Petra).

Paličnjaki so kot kobilica (Nina).

Paličnjake imam tudi doma in zato vem, kako je treba skrbeti zanje (Ana).

Kača za vratom

Na koncu smo lahko dali za vrat kačo (Žiga).

Učitelj mi jo je dal za vrat. Bila je ledeno mrzla. Aljaž jo je dal tudi gor. Njemu je bila tudi ledeno mrzla kot meni (Jernej).

...zelo sem se je bala, potem se je nisem več bala in še za vrat sem jo dala (Nadija).

...na koncu sem se opogumila in dovolila, da mi jo da okrog vratu (Ana).

Ko smo se poslavljal, mi je bilo hudo po kači. In še sedaj čakam, kdaj jo vidim (Kristina).

Potem smo srečni odšli domov (Larisa).

6. Rezultati in diskusija

Z anketiranjem različno starih učencev pred in po doživljajski predstavitvi živali smo preučili, kako živali vplivajo na otroka na spoznavni in čustveni ravni. Anketirali smo učence drugega in sedmega razreda osnovne šole.

Splošne ugotovitve:

- ☐ učna metoda je imela večji spoznavni in čustveni vpliv na mlajše otroke;
- ☐ po predstavitvi so mlajši otroci opisali svoj odnos do živali s prijetnimi občutki, medtem ko so bili nekateri starejši otroci tudi po srečanju še vedno polni nelagodnih občutij do živali;
- ☐ mlajši otroci so imeli manjše predznanje o živalih kot njihovi starejši kolegi;
- ☐ mlajši otroci so se več naučili o izbranih živalih in v nekaterih primerih dosegli raven znanja starejših kolegov;
- ☐ večina otrok, ne glede na starost, ima najraje tople živali z dlako;
- ☐ mlajši otroci so lažje premagali strah do živali kot starejši kolegi.

Metoda doživljajske predstavitve živali ima večji čustveni in spoznavni vpliv na mlajše otroke, ker od sodelujočih zahteva vedoželjnost in radovednost. Ta kot splošna potreba vre na dan samo pri najmlajših otrocih. Otrokovo nepotešljivo željo po znanju, po tem, da bi čutil, videl, se dotikal, zaznamoval, tipal, poskušal, spraševal, ta človekov nagon po iskanju, odkrivanju novega, njegovo vedoželjnost v procesu socializacije postopoma gasimo (Krajnc, 1982).

Učence se usmerja, nadzira, da sistematično izbirajo informacije, ki mu pri-
našajo dobro oceno. Okolje tako zabriše in kontrolira prvo človeka, ki je osnovna
zlasti za učenje in izobraževanje. Doživljajska predstavitev živali je zato imela
manjši spoznavni in čustveni vpliv na starejše otroke, kar potrjujejo razvojne razlike

v zaznavanju in pozornosti mlajšega šolarja in adolescenta (Horvat, 1987). Doživljajska predstavitev živali ni močno pritegnila starejših otrok, ker ne daje "samo" doživljajske vrednote (Lukas, 1986), ki pa se ne meri z ocenami. Izgubljanje radovednosti z odraščanjem otroka nima nobenih znanstvenih temeljev v razvojni psihologiji, ampak je odraz šolskega sistema in načina življenja današnjih otrok.

Celostnost otrokovega zaznavanja (doživljanja) se z otrokovim razvojem izgublja, pozornost postaja z razvojem vedno bolj usmerjena, sistematična in nadzorovana, zato celosten pristop učenja, ki ga izvajamo z doživljajsko predstavitvijo živali, bolj ustreza mlajšim otrokom.

Analiza čustvenega razpoloženja do izbranih živali je tudi razkrila, da mlajši otroci lažje premagujejo strah do živali kot starejši otroci, zato je doživljajsko učenje v zgodnji dobi tako pomembno. Vzrok za to, da starejši otroci težje premagajo predsodke do živali, je v količini negativnih izkušenj, ki se z odraščanjem kopičijo in poglobljajo. Predsodki do živali se odražajo v odporu, agresiji, gnusu in strahu. Negativna čustva otroku zožujejo širino raziskovanja in znižujejo kvaliteto življenja, saj je otrokova potreba po varnosti osnovni pogoj za otrokovo doživljanje sveta (Zalokar Divjak, 1998). Predsodkov se kasneje v življenju le s težavo otresemo, zato je življenjskega pomena strah do živali odpraviti v rani mladosti. Doživljajska predstavitev živali je dokaz, kako malo dela, s pravim pristopom, daje velike rezultate za kakovostno življenje posameznika.

7. Zaključek

Narava je velika vrednota, zato moramo veliko vanjo vlagati že od najzgodnejšega otroštva. V tem najzgodnejšem obdobju je otrokova radovednost na višku, tako da ga še vse zanima, kar kaže s tem, da bi rad vse pobral, obrnil vsak kamen, vse potipal, zmečkal, skratka vse izkusil na lastni koži. Iz otrokove radovednosti raste zanimanje, ko želi priti stvarjem do kraja. Metoda doživljajske predstavitve živali izkorišča otrokovo radovednost in vedoželjnost. Veliko otrok danes nima možnosti redno zahajati v naravo, zato je pomembno, da preko doživljajskih predstavitev živali pripomoremo k temu, da otroci naravo začutijo in se z njo oplemenitijo. Učna metoda ima večji spoznavni in čustveni vpliv na mlajše otroke, ker so vedoželjni in celostno zaznavajo. Izkazalo se je, da pri tem ne gre za informacije, ampak za doživljanje, pri katerem se otroci tudi veliko naučijo.

Vsako tako doživetje je enkratno in postane človekova osebna notranja last, ki služi kot vir moči za kasnejše življenje. Doživljajske vrednote (doživljanje narave) so sestavni in nujni del človekove osebne rasti. Vrednote spodbujajo in usmerjajo človekovo delovanje, zato so ključ do uspeha pri varovanju narave.

LITERATURA

1. Burger, A.: Neverbalna komunikacija, Pedagoška obzorja, št.5- 6/2000, str. 341-354.
2. Fošnarič, S.: Opazovanje v učnem procesu poučevanja predmeta spoznavanje narave in družbe, Educa, št. 1-2/2001, str. 15-18.
3. Horvat, L.: Razvojna psihologija, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1987.
4. Krajnc, A.: Motivacija za izobraževanje, Delavska enotnost, Ljubljana, 1982.
5. Krajncan, M.: Doživljajska pedagogika, Metoda praktične uspešnosti in teoretične praznine, Bilten Društva za doživljajsko pedagogiko Slovenije, št.1/1994, str. 12-43.
6. Lukas, E.: Meaningful Living, A Logotherapy Guide to Health, Grove Press, New York, 1986.
7. Marentič Požarnik, B.: Dejavniki in metode uspešnega učenja, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Ljubljana, 1988.
8. Ocepek, R.: Živali v pedagoškem procesu – učenje z izkušnjo, Diplomski naloga, Biotehniška fakulteta, Oddelek za biologijo, Ljubljana, 1996.
9. Verčkovnik, T.: Odnos do živali – predsodki, Mednarodni simpozij: Raziskovalni dosežki v vzgoji in izobraževanju, Zbornik referatov, Univerza v Mariboru, Maribor, 1995, str. 266-76.
10. Vreg, F.: Sporazumevanje živih bitij: etološki vidiki komuniciranja, vedenja, delovanja in preživetja človeka in živali, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, 1997.
11. Zalokar Divjak, Z.: Vzgoja JE...NI znanost, Educy, Ljubljana, 1996.
12. Zalokar Divjak, Z.: Vzgoja za smisel življenja, Educy, Ljubljana, 1998.

Gregor Torkar (1977), asistent za metodologijo gospodinjkega izobraževanja in ekonomiko gospodinjstva na oddelku za biologijo, kemijo in gospodinjstvo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Prekomorskih brigad 14, 5220 Tolmin, SLO; Telefon: +386 1 589 22 00

E-mail: gtorkar@hotmail.com

Dr. Tatjana Verčkovnik, izredna profesorica za biološko didaktiko in metodiko biološkega izobraževanja na Biotehniški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Večna pot 111, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: +386 1 423 33 88

Dr. Zdenka Zalokar Divjak (1954), specialistka logoterapije, sodelavka Inštituta za logoterapijo, psihologijo in antropohigieno dr. Antona Trstenjaka v Ljubljani, avtorica številnih strokovnih člankov s področja predšolske in šolske vzgoje.

Naslov: Na Dorcu 17, 8280 Brestanica, SLO; Telefon: +386 41 746 339

Sonja Breznik Apostolovič

Alternativni koncepti in predšolska vzgoja

Pregledni znanstveni članek

UDK 373.23/24

DESKRIPTORJI: predšolska vzgoja, demokratizacija, pedagogika, vrtci

POVZETEK – Vsak vrtec si v svojem konceptu prizadeva, da zagotavlja otrokom več individualnosti, spoštovanja drugačnosti, zasebnosti in intimnosti. Demokratizacija vsakdanjega življenja se uveljavlja preko različnih teorij in vzgojnih pristopov. Osredotočili smo se na tiste koncepte, elemente tistih alternativnih vzgojno-izobraževalnih pristopov, ki se pojavljajo v naših vrtcih. To so waldorfski vrtci, ustanove pedagogike M. Montessori, pedagogike Reggio, programa Soros – Korak za korakom in novi kurikulum.

Review

UDC 373.23/24

DESCRIPTORS: kindergarten, teaching concept, alternative approach

ABSTRACT – Every kindergarten endeavours to ensure its children proper development of individuality, respect for others, and intimacy. In order to apply concrete measures for democratic everyday life, they make use of various theories and educational approaches. We focused on the concepts and elements of alternative educational approaches present in our kindergartens. These are: the Waldorf kindergarten, Maria Montessori teaching methods, Reggio teaching, the Step by Step Soros programme, and the new curriculum.

1. Uvod

Prikazati želimo različne konceptualne pristope, ki so bili pomembni pri oblikovanju programov predšolske vzgoje v vrtcih, ter jih skušamo postaviti v kontekst ustreznih evalvacijskih študij.

Zlasti v šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja so v Ameriki in Evropi nastajali številni programi predšolske vzgoje, ki so bili bolj ali manj uspešno izpeljani iz različnih teorij in aktualnih vzgojnih pristopov. Ti programi so sledili različnim ciljem, novim spoznanjem o razvojnih značilnostih predšolskega otroka in možnostih razvoja v predšolskem obdobju.

Osredotočamo se le na nekatere koncepte, ki jih najpogosteje zasledimo v literaturi in se uveljavljajo tudi v našem slovenskem prostoru. Elementi teh alternativnih vzgojno-izobraževalnih pristopov pa puščajo svojvrsten pečat programov za predšolsko vzgojo, ki so nastajali nekje v devetdesetih letih prejšnjega stoletja.

Alternativne institucije imenujemo komplementarne (dopolnjujoče) oblike vzgojno-izobraževalnega dela v obstoječih vrtcih pri nas. To so waldorfske šole in vrtci, ustanove pedagogike Marie Montessori, pedagogika Reggio, program Soros

(Korak za korakom) in novi kurikulum, ki se uvaja v vrtcu v zadnjih dveh letih. Te komplementarne alternativne oblike vzgojno-izobraževalnega dela se v slovenskem prostoru pojavljajo kot samostojne oblike, v nekaterih vrtcih pa kot posamezni elementi različnih konceptov. Takšne elemente različnih konceptov najdemo v koroških in štajerskih vzgojno-izobraževalnih zavodih.

2. Waldorfska pedagogika

Waldorfska pedagogika se drugače imenuje tudi celostna vzgoja otroka, kajti načelo prave umetnosti vzgoje ne more biti samo fraza o harmoničnem formiranju in razvijanju vseh otrokovih sposobnosti, ampak izhaja samo, edino in stvarno iz spoznavanja človeškega bitja. Poznati moramo vse člene človeškega bitja in zakonitosti razvoja. Le tako lahko vemo, kako lahko vplivamo na posamezni del. Ker je narava v otrokovem predšolskem obdobju naravnana samo na posnemanje, je to edina metoda, ki jo v waldorfskih vrtcih uporabljajo (Carlgren, 1993).

Začetnik waldorfske pedagogike je bil Rudolf Steiner. Ta pedagogika izhaja iz antropozofije, duhovne znanosti. Otroka pojmujejo kot fizično, duševno in duhovno bitje. Carlgren (1993) navaja zlata pravila, ki jih je za waldorfsko pedagogiko postavil Rudolf Steiner:

- razpoloženje za delo ne sme biti v smislu intelektualnega, marveč mora zajeti celega človeka, predvsem njegova čutila;
- otroka moramo pojmovati kot božansko uganko, ki jo lahko šele s praviimi vzgojnimi prijemi razrešimo; ta uganka nam mora biti v izjemno veselje;
- vzgajajmo z ljubeznijo, da ima otrok kljub omejitvam svobodo, da je spoštovan in se ne čuti prisiljenega.

V prvih sedmih letih potrebuje otrok varnost in ljubezen, ob sebi mora imeti odraslega, ki mu je vzor in ga lahko posnema, zato vzgojiteljice v vrtcu vedno pripravljajo smiselno in otroku pregledno delo. Otrok mora celovito doživljati svet, da se njegova čutila harmonično razvijajo. Prijetno in toplo okolje, umirjeno ozračje, prijazno, vendar dosledno in odločno ravnanje vzgojiteljic motivirajo otroke za spodbujanje domišljije in otrokom omogočajo zdrav in harmoničen razvoj.

Z waldorfsko pedagogiko želimo, da otrok razvije svoje darove in nagnjenja ter kot odrasel človek zaživi svobodno, odgovorno in ustvarjalno življenje. Občutek varnosti dobi otrok ob ustaljenem ritmu dejavnosti – te se ritmično izmenjujejo in ponavljajo. Otroke moramo varovati pred prezgodnjim intelektualnim učenjem, zlasti pred škodljivimi mediji.

V waldorfski pedagogiki gre za drugačno razumevanje otroka in njegovega razvoja. Carlgren (1993) omenja Konfucijev rek, ki najbolje opredeljuje načelo waldorfske pedagogike: Otrok ni posoda, da jo napolniš, temveč plamenica, da jo

vžgeš. To pomeni, da otrok v sebi nosi potenciale, ki pa jih moramo priklicati na dan.

Waldorfski pedagogi otroka razumejo kot bitje s fizičnimi, duševnimi in duhovnimi lastnostmi. Otrok ni majhen človek, ni prazna posoda, v katero je treba stlačiti vse tisto, zaradi česar bi lahko nekoč funkcioniral kot odrasla oseba. V razvoju otroka obstajajo namreč določene zakonitosti in ena zelo pomembnih pravi: vse ob svojem času. Predvsem se je treba lotiti vzgoje z intuitivne, ne pa z intelektualne plati, kot poudarja Carlgren (1993). Šele tako se namreč lahko vživimo v drugega in mu pomagamo h kvalitetnejšemu in hitrejšemu razvoju. Otrok ne dojema z razumom, marveč s čutili, in ravno to področje kaže razvijati s pozitivnim vzorom, saj otroci najprej oponašajo, šele čez leta pa razumejo dejanski pomen določenih dejanj. Na otrokova čutila moramo vplivati s čustvi, ki izražajo ugodje; le z veseljem in neprisiljenostjo se rodi dobra volja, s katero se doseže več kot s prisilnim učenjem.

Carlgren (1993) navaja igro kot izredno pomembno za predšolskega otroka. To, kar je za predšolskega otroka igra, je za šolskega otroka učenje, za odraslega pa delo. Igra je tista, skozi katero otrok spoznava svet z lastnimi izkušnjami. Waldorfska pedagogika si prizadeva omogočiti otroku doživljanje življenja z dobre strani. To v praksi med drugim pomeni, da ima otrok v vrtcu zdravo prehrano (obroke, ki vsebujejo žitarice, sadje, zelenjavo, mlečne izdelke, brez rib in mesa), ki vsebuje življenjsko energijo. Otroci so oblečeni v udobna oblačila iz naravnih materialov, ki jim omogočajo prosto gibanje in uspešno navezo stika z okoljem, navsezadnje pa morajo imeti dobre igrače.

Otrokov psihofizični razvoj do sedmega leta je temelj, na katerem se gradi vse ostalo. Prav zato je po Edmundsu (1991) v waldorfskem vrtcu predšolsko obdobje za otroka še kako pomembno. Igrače, ki jih izdelujejo sami, so iz naravnih materialov, da otrok lahko zdravo razvija vsa svoja čutila, so estetsko oblikovane, vendar tako, da ne označijo do konca, kako in za kaj bi se lahko uporabljale. Take igrače spodbujajo domišljijo in ob njih se otrok nauči uporabljati vse potenciale, ki jih nosi v sebi. Ko se sile domišljije nato z zrelostjo za šolo preoblikujejo v sile mišljenja, tak otrok potem v življenju zna misliti zelo dinamično in kreativno in ne čaka gotovih receptov.

Edmunds (1991) pravi, da v waldorfskem vrtcu ni tekmovalnosti, otrok sme biti to, kar je, in to, kar je, je zanj najboljšo. Tudi ni storilnostne usmerjenosti. Otroku nikoli ne določajo, kaj mora narediti in kako bi naj naredil. To ravnanje temelji na zaupanju otroku, na zaupanju, da bo otrok zmeraj naredil najbolje, kar zmora. To najboljšo pa je seveda odvisno od njegovih sposobnosti, skladnih z razvojem in trenutnim počutjem.

Vsak človek gre skozi različne faze razvoja in če ta razvoj poznaš in mu zaupaš, daješ možnost otroku, da se zdravo razvija. Naloga odraslih je, da otroku v tem obdobju razvoja omogočajo, da se igra in igraje uči, da zbira doživetja in izkušnje,

ne pa da o njih misli, verbalno poroča in v tem smislu debatira z odraslimi. Da bi si otrok pridobil izkušnje, mora biti dejaven. Življenjske sile se z zrelostjo za šolo kasneje preoblikujejo v sile mišljenja, zato postane otrok tudi naravno sposoben, da pojme, ki jih sliši, poveže z izkušnjami, ki jih je imel. Zalokarjeva (1996) poudarja, da moramo na otroka vplivati skozi dušo, kar pomeni, da mu posreduje-mo čim več raznolikih vtisov, na podlagi katerih življenje okoli sebe bogato doživlja ter loči seme od plevela.

3. Pedagogika M. Montessori

Koncept pedagogike M. Montessori sloni na psiholoških temeljih, predvsem na spoznanjih o razvoju in učenju otrok. Pollard (1997) se zaveda, da se otrok najbolj oblikuje v prvih treh letih življenja, saj v tem obdobju vsrka skoraj vse vtise do podrobnosti, vsak pa se takoj poveže s prejšnjim. Dojemanje posameznih situacij je celovito in neselektivno. Osnovni vzgojni cilj pedagogike M. Montessori izhaja iz opredelitve: pomagajmo otroku, da bo delal sam. S tem spodbujamo njegovo neodvisnost, s pomočjo katere lahko sam razvije notranje potenciale.

Pedagogika M. Montessori (1996) poudarja, da se učenje otrok razlikuje od učenja odraslih. Specifična sposobnost učenja pri otroku traja do šestega leta. Za to obdobje je značilno podzavestno vsrkavanje vtisov iz okolja, v katerem otrok živi. Otroci imajo izredno močno motivacijo za samooblikovanje, ki se najbolj oblikuje v obdobju od prvega do tretjega leta. V tem obdobju vsrka otrok skoraj vse vtise do podrobnosti in vsak vtis se poveže s prejšnjim.

Philipps (1999) tako navaja 11 pravil, zajetih v pedagogiki Montessori:

- ☐ pomagati otroku, da se znajde v prostoru in času;
- ☐ pomagati otroku, da spozna in vzdržuje red;
- ☐ dati otroku priložnost za raziskovanje okolja;
- ☐ omogočiti otroku, da govori in posluša druge;
- ☐ omogočiti otroku, da je aktiven in deloven;
- ☐ dopustiti otroku, da spozna in otipava predmete v okolici;
- ☐ dovoliti otroku, da dela;
- ☐ zahtevati od otroka, da misli;
- ☐ omogočiti otroku, da ponavlja, kadar želi;
- ☐ spodbujati otroka k natančnosti;
- ☐ dajati otroku priložnosti, da se izpopolnjuje.

Življenjsko okolje Montessori je po Pšunder (1995) nerazkošen prostor, ki pa je čist, topel, vzbujač varnosti in zavetja. Pohištvo je prilagojeno otrokovi velikosti, igrače in pripomočki zdravstveno neoporečni. Zanimivo je, da je del igralnice lahko

tudi oltar, s pomočjo katerega otroci spoznavajo vero, ki pa je M. Montessori ne poudarja kot nujo, marveč kot izbiro.

Otroci so v homogenih ali heterogenih skupinah, slednjim pa pedagogika Montessori (1996) daje prednost, saj starostno mešane skupine vidi kot idealen način učenja mlajših otrok od starejših, pa tudi obratno – kot dvigovanje samozavesti v starejših otrocih, ko vidijo dejanski napredek v primerjavi z mlajšimi otroki.

Vzgojitelj predstavlja usmerjevalca in opazovalca, ki se vsakemu otroku individualno posveti. Pšunder (1995) vzgojitelja prikazuje kot koordinatorja, ki natančno pozna sposobnosti vsakega otroka in temu primerno izbira aktivnosti. Vselej mora zaupati v otrokove sposobnosti in znanja in mu dvigovati samozavest. Philipps (1999) opozarja, da mora vzgojitelj pri pedagogiki Montessori upoštevati otrokovo svobodo na šestih področjih:

- ☐ svoboda gibanja omogoča otroku nabiranje izkušenj in bogatenje duha;
- ☐ svoboda izbire je pogojena z notranjo motivacijo; otrok lahko izbira delovni prostor, pripomočke, trajanje in partnerja, a še vedno z veliko mero discipline;
- ☐ svoboda ponavljanja prispeva k večjemu napredku v razvoju, s tem ko pogosto ponavljanje privede do spontanosti v delovanju in mišljenju;
- ☐ svoboda pri izražanju čustev vodi k lažjemu govornemu sporazumevanju, s tem ko neobremenjeno govori o svojem notranjem doživljanju in čutenju;
- ☐ svoboda socialnih stikov veča otrokovo samozavest, s tem ko sam izbira prijatelje in rešuje morebitne medsebojne konflikte, se počuti neodvisen in odgovoren;
- ☐ svoboda do mirovanja je enako pomembna kot aktivnosti.

Pri vsem tem pa je pomembno, da vzgojitelj ne hvali in ne graja, saj v Montessori pedagogiki otrok ne motimo.

Pedagogika M. Montessori (1996) govori, da se otrok ne uči, temveč gradi svoje znanje in osebnost ob izkušnjah in v odnosu s soljudmi in stvarmi v prostoru. Neodvisnost in samostojnost si pridobiva z lastno aktivnostjo in trudom, svobodo pa s svojo izbiro načinov igre, s čimer se neprenehoma izpopolnjuje in ustvarja sebi lasten pogled na svet. Okolje namreč ponuja nešteto sredstev za samovzgojo, s katerimi se otrok sam dokoplje do spoznanj in izkušenj.

S tega vidika M. Kavkler (1997) navaja velik pomen pedagogike M. Montessori kot učenje z vsemi čutili, pri čemer izpostavlja spretnosti rok in prstov kot pomembno sposobnost za učenje, predvsem naravoslovnih predmetov. Pri tem ima velik pomen organizacija prostora, katere se morajo otroci učiti postopoma, s čimer usvajajo pravila reda. Odločilno vlogo igrajo barve in sistematičnost.

Informacije nas spremljajo na vsakem koraku, vendar je treba otroka spodbujati, da jih bo opazil in temu primerno tudi predelal. Perceptivnim sposobnostim pedagogika M. Montessori daje veliko prednost.

M. Montessori je človeka tesno povezovala z njegovim okoljem, pod vplivom katerega je. Temu primerno je opredelila tri razvojne faze, od katerih vsaka traja po šest let:

- 1. faza: 0-6 let,
- 2. faza: 7-12 let,
- 3. faza: 13-18 let.

V prvi fazi je otrok najbolj dovzeten za razvoj motorike, osvajanje jezika in reda. Slednji je v zgodnjem življenju otroka zelo pomemben, saj otroku nudi trdne temelje in varnost.

V drugi fazi išče in odkriva svoj notranji jaz, v tretjem obdobju pa je čas razvoja čuta za pravičnost in osebno dostojanstvo.

Pri pedagogiki M. Montessori (1996) najdemo temeljni aspekt pomena motorike, vezan na razvoj čutil. Gibanje je dejavnik razvoja zavesti, ki vzpostavlja vez med jazom in zunanjim svetom. Z gibanjem se razvija tudi inteligenca, saj abstraktnost dozoreva s stvarnostjo. Občutek za red je začetek matematičnega mišljenja, ki natančno loči odnose med predmeti. Govor je fenomen, povezan s psihomotoriko, in izhaja iz soodvisnosti z okoljem, odvisno od razvitosti uma.

4. Pedagogika Reggio

Koncept pedagogike Reggio je zasnovan tako, da je v središču pozornosti razvoj zmožnosti otrokovega opazovanja. Za razvijanje te sposobnosti pa je treba otroku omogočiti bogate izkušnje in neposredna doživetja življenjske resničnosti. Pri tem otrok čim bolj uporablja vsa svoja čutila in jih na ta način razvija. V takem vrtcu se začne zavedati samega sebe in tega, da se razlikuje od drugih (Špoljar, 1999). Pedagogika Reggio namreč temelji na pojmovanju, da je otrok kompetenten, da ima velikanske ustvarjalne sposobnosti ter moč za odkrivanje in raziskovanje sveta, ki ga obdaja. Iz takega razumevanja otroka pa izhaja pojmovanje pedagoga, vzgojitelja, ki mora otroku znati prisluhniti, slediti njegovim interesom, namesto da ga prilagaja nekim modelom, znanju in postopkom strogo predpisanega vzgojno-izobraževalnega učnega načrta.

Predšolska vzgoja v Reggio Emilii (Malaguzzi, 1984) dosega pri otrocih visoko stopnjo ustvarjalnosti. Temeljno izhodišče te pedagogike je otrok. Otroci so kot pesniki, glasbeniki, naravoslovci – predani raziskovalci in ustvarjalci.

Iz razumevanja otroka izhaja drugačen način pri njegovi obravnavi in otrokovem učenju. Vzgojitelj mora znati otroku prisluhniti, slediti njegovim spoznavnim

interesom, namesto da ga prilagaja nekim modelom, znanju in postopkom ob uporabi strogo strukturiranega vzgojno-izobraževalnega programa.

Utemeljitelj te pedagogike je L. Malaguzzi (Špoljar, 1999), ki ne priznava "pedagogike brez rok", s čimer misli, da ne smemo dajati prednosti zgolj slušnim in vidnim čutnim izkušnjam (televizija, video, računalnik), marveč se moramo zavedati velikega pomena tipa, okusa in vonja. S tem dajemo možnost, da otrok razvije vsa čutila, da zna svet doživljati večplastno, z večjim čustvenim vznemirjenjem, kar vodi v veliko večje besedno, likovno in telesno ustvarjalnost in izražanje. Če otrok zna uporabljati vsa čutila, svet bolje občuti, ga lažje raziskuje, pri tem pa ima več spodbud, ki ga silijo k nadaljnjemu odkrivanju in spraševanju. Tako si širi svoje obzorje in znanje o sebi in svetu. Pri vzgoji uporabljajo lutke, ki pripomorejo k otrokovemu socialno-čustvenemu življenju, ko odkriva svoj domišljjski svet in krepi govorno komunikacijo. Poleg tega pa igra z lutko spodbuja fino motoriko otroka, spodbuja glasbene sposobnosti, občutek za ritem in telesno izražanje. Estetsko doživljanje se krepi, saj so prostori ozaljšani s cvetjem, stene so v nežnih umirjajočih barvah, povsod je veliko različnih barv, police krasijo otrokova dela. Vse to ga spodbuja k ustvarjanju in zaznavanju.

Vrtci Reggio so videti kot laboratoriji, v katerih otroci delajo poskuse, raziskujejo in ustvarjajo, vsaka skupina ima svoj atelje, vrtec kot celota pa veliko delavnico, v kateri se rojevajo večji projekti. Stene igralnic so obložene z ogledali, da se otroci vidijo in spoznavajo v različnih položajih in tako razvijajo sposobnost opazovanja in se učijo izražanja s telesom. Plestenjakova (1996) omenja osrednji prostor, ki ga imenujejo piazza, kar pomeni prostor za druženje, prijateljevanje in igro, skratka dejavnosti, ki dopolnjujejo tiste iz igralnic. Malaguzzi (1984) pojmuje vrtec kot prostor, ki izraža in ustvarja kulturo. Je živ organizem, ki se prilagaja in je odprt vsakršnim spremembam. Glavni udeleženec je otrok, starši in vzgojitelji pa nimajo zato nič manjše vloge, saj mora med temi tremi elementi neprenehoma potekati komunikacija in interaktivno vedenje. Ker so otroci v tej ustanovi različni, je treba vzgajati posameznika in delo temelji na različnosti vsakega otroka, saj je različnost bogastvo, ki pomaga otrokom odkrivati, spoznavati, predvsem pa spoštovati različnost in specifičnost drugih ljudi.

Malaguzzi (1984) razkriva, da vrtci z Reggio pedagogiko ne dajejo poudarka besednemu razvoju, saj menijo, da bi zgolj s tem sredstvom bili prikrajšani za celostno doživljanje in občutenje sveta, zato pri delovnih aktivnostih otroci ne smejo veliko govoriti. Osredotočati se morajo zgolj na likovno govorico in ustvarjalno vnemo. Pedagogi Reggio zato spodbujajo skrite likovne potenciale v vsakem otroku, saj ne pridejo sami na plano, temveč jih moramo priklicati s pozitivnimi spodbudami. Vzgojno-izobraževalni proces zato ne poteka po vnaprej določenem programu, marveč ga sproti ustvarja in dopolnjuje vzgojitelj sam glede na potrebe in potenciale otrok v skupini. Takšno odprto načrtovanje mu omogoča lažji vpogled v otrokovo odzivanje in ga lažje usmerja v nadaljnje korake. Vzgojitelj ni več izvajalec programa, marveč aktivni raziskovalec in ustvarjalec, ki spremlja

otroke, njihovo vedenje in temu prilagodi učne metode in cilje. Pomemben del učno-vzgojnega procesa so zato projekti, ki so usmerjeni v samoiniciativnost otrok, temelječo na domišljiji in intenzivnem zaznavanju sebe in okolice. S svojo dejavnostjo si nabirajo izkušnje, dodatno znanje in doživljanje.

Špoljar (1999) navaja, da v vrtcih Reggio namenja veliko pozornost razvoju otrokove identitete kot temeljnemu načelu vzgajanja. Temu primerna je tudi organiziranost vrtca, ki zajema največ tri skupine otrok, saj menijo, da je otrok v velikih skupnostih anonimen, ne more razviti pozitivnega mišljenja o sebi in drugih, se ne zaveda razlike med sabo in drugimi – tak anonimen otrok je zaradi tega nesrečen, kar pa zelo zavira oblikovanje lastne identitete. Pomembni so tudi vzgojitelji, ki se ne smejo menjavati in se obvezujejo, da ostanejo v zavodu vsaj tri leta, kolikor traja obdobje ene vrčevske skupine.

5. Soros program

Med alternativne vrtce spada tudi program Korak za korakom, ki je zasnovan na najsodobnejših dognanjih, da se otrok najbolje razvija in raste, če je notranje vpleten v svoje lastno učenje. Otroke pripravljajo, da se bodo v življenju soočili s številnimi spremembami v socialnem in političnem okolju, s spremembami v naravi, v znanosti in tehnologiji. Zato je izredno pomembno, da začnemo v najzgodnejših letih pri otroku gojiti željo po učenju skozi življenje, pravi Hansen (1999).

Program Soros Korak za korakom je zasnovan na najsodobnejših dognanjih, da otrok najbolje raste in se razvija, če je notranje vpleten v svoje lastno učenje. Program je ciljno usmerjen k razvijanju vitalnih sposobnosti, da je otrok pripravljen na izzive sodobne demokratične družbe. Izredno pomembno je, da v najzgodnejših letih začnemo gojiti željo po učenju skozi življenje. Program temelji na prepričanju, da so starši prvi vzgojitelji, ki otroka najbolje poznajo, zato tesno sodelujejo z njimi.

Hansen (1999) izdaja filozofijo Sorosovega programa:

- otroci najbolj pridobivajo od vsestranskega, izčrpnega, obsežnega, interdisciplinarnega programa, ki krepi individualni razvoj in poskuša odgovoriti na probleme s sodelovanjem z družino in družbo oziroma okoljem tako, da odgovarja na potrebe otrok in družin;
- v vzgojni proces mora biti vključena celotna otrokova družina in tudi okolica;
- predšolski program naj bi razvil vse zmožnosti in izkušnje otroka, saj otrok najbolje raste, če raziskuje in kreira.

Iz te filozofije pa izhajajo vodilna načela programa Korak za korakom:

- samoiniciativnost otrok;
- delavnost in sposobnost;

- vzajemna pomoč in sodelovanje,
- svoboda mišljenja in govora;
- spoštovanje, ne nadmoč;
- spoštovanje različnosti in enakosti.

Vont (1998) pojasnjuje, da program Korak za korakom poteka v sodelovanju s Children Resources International, Univerzo Georgetown D.C. v Washingtonu in Open Society Institution iz New Yorka. Program izhaja iz izkušenj, kako se otroci učijo, in temelji na prepričanju, da že majhni otroci zmorejo izbirati in postopno razumeti posledice svojih dejanj. Kasneje znajo zanje sprejemati odgovornost. V program Korak za korakom je vključenih osem slovenskih vrtcev, sicer pa program izvajajo v 19 državah in temelji na kulturnih in socialnih posebnostih le-teh. Program je zasnovan na najsodobnejših dognanjih, da se otrok najbolje razvija, če je notranje vpleten v svoje lastno učenje, saj je program usmerjen k pridobivanju tistih sposobnosti, ki so vitalnega pomena za to, da bo otrok pripravljen na izzive demokratične družbe ter nenehne spremembe v modernem svetu na socialnem in političnem področju, na področju ekologije, znanosti in tehnologije. Zato je pomembno, da v otroku dovolj zgodaj začnemo buditi željo po učenju in raziskovanju. Ker je vsak otrok svoja osebnost, s sebi lastnimi interesi, se vzgojitelji v programu Soros trudijo razviti njihove individualne poteze, kar v otrocih zbuja spoštovanje različnosti.

Po mnenju F. Balič (1999) so cilji programa Korak za korakom usmerjeni na razvijanje sposobnosti, s katerimi se bo otrok znal odzivati na zunanje spremembe, sprejemal odločitve, kritično mislil, iskal probleme, jih razreševal, bil pri tem ustvarjalen, domisel in iznajdljiv. Otroci se učijo na integriran način, kar pomeni, da se posamezna učno-vzgojna področja nenehno prepletajo, pri čemer poteka hkrati učenje več veščin in pridobivanje znanja. Na voljo imajo igralne koticke, v katerih potekajo različni dinamični procesi spoznavanja okolja okoli sebe, tudi umetniškega izražanja, pri tem se za aktivnosti odločajo samostojno, pri tem razvijajo sebi lastne interese. Individualnost otrok je najpomembnejša, zato se vse gradi na otroku posamezniku, vzgojitelj opazuje in išče potrebe in želje, prilagaja temu svoje delo, povezuje pa se z drugimi vzgojitelji, s katerimi skupaj iščejo rešitve. Razvojno primeren kurikulum je namreč tisti, ki temelji na poznavanju otrokovega razvoja in razumevanju spoznanja, da otrok raste in napreduje skozi skupne razvojne faze in je hkrati individualno in enkratno bitje. Zato mora vzgojno osebo vedeti, kaj je tipično v otrokovi rasti in razvoju, da lahko poskrbi za ustrezna vzgojna sredstva in aktivnosti. Prav tako mora zaznati razlike v sposobnostih in interesih pri enako starih otrocih.

Hansen (1999) se zaveda, kako veliko funkcijo prevzemajo vzgojitelji v programu Soros, saj morajo pri sestavi učnih načrtov, aktivnosti in dela nasploh upoštevati veliko dejavnikov:

- kultura družine vpliva na mišljenje otroka, saj v vsaki primarni skupnosti veljajo njej prilagojene norme in vzorci obnašanja;

- starost igra pomembno vlogo pri razmišljanju in dovzetnosti otrok;
- stopnja razvoja ni vselej sorazmerno povezana s kronološko starostjo, zato mora vzgojitelj upoštevati mentalni in emocionalni razvoj posameznika;
- temperament vpliva na kakovost dela, glede na to, kako (če) se ga otrok s takim ali drugačnim temperamentom loti;
- spol stereotipno deli delo na moško in žensko, kar je za otroke prej negativno kot ne, saj otroke že vnaprej ukalupljamo v neke modele, zato vzgojitelji težijo k občasni menjavi vlog in del;
- stil učenja se glede na sposobnosti posameznika razlikuje; vzgojitelj mora naloge individualizirati glede na čute, s katerimi se otrok lažje odziva in uči (auditivni, vizualni tip);
- vzgojitelj mora upoštevati otrokove interese in glede na to prikrejevati učne ure;
- dober vzgojitelj v svojem delu upošteva otrokove sposobnosti in potrebe, da jim na podlagi teh izuri nove veščine;
- samozavest je zelo pomembna; zaupati morajo vase, v svoje sposobnosti in odločitve.

Veliko vlogo pri vzgoji in izobraževanju pripisujemo staršem; oni so otrokovi primarni vzgojitelji, najboljše ga poznajo, nanj lažje vplivajo, zato je soodločajo o vzgoji in izobraževanju v vrtcu. Novost v slovenskem prostoru predstavljajo obiski vzgojiteljev na domu. Le-ti so enkrat letno na domu vsake družine. Namenjeni so boljšemu medsebojnemu poznavanju in vzpostavljanju trdnih vezi med domom in vrtcem, kar je zelo pomembno pri prilagoditvi otrok na vrtec. S tem pokažejo staršem, da je njihov otrok nekaj posebnega, čemur se je vredno posvetiti, otrok pa čuti, da sta dom in vrtec blizu in se dopolnjujeta. Vse to mu vzbuja lagodje in varnost. F. Balič (1999) se kot vodja programa Korak za korakom v vrtcu Pobrežje – Maribor poleg naštetega zaveda tudi pomena sodelovanja z zunanjimi institucijami (pedagoška fakulteta, osnovne šole, zdravstveni domovi, inštitut za rehabilitacijo invalidov, center za govor in sluh, center za psihohigieno otrok, delovne organizacije, ...). S tem so zastavljeni cilji lažje in hitreje realizirani.

6. Novi kurikulum

Novi kurikulum za vrtce (1999) je nacionalni program, ki spoštuje tradicijo slovenskih vrtcev, na drugi strani pa z novejšimi teoretskimi pogledi na zgodnje otroštvo in iz njih izpeljanimi drugačnimi rešitvami dopolnjuje, spreminja in nadgrajuje dosedanje delo v vrtcih. V kurikulumu za vrtce so prepoznavna temeljna načela in cilji predšolske vzgoje, kot tudi spoznanje, da otrok dojema in razume svet celostno, da se razvija in uči v aktivni povezavi s svojim socialnim in fizičnim

okoljem, da v vrtcu v interakciji z vrstniki in odraslimi razvija lastno družbenost in individualnost. Otrokom, vključenim v javne vrtce, država zagotavlja možnost za optimalen razvoj ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo in podobno. Optimalen razvoj vključuje tudi možnost poglobljenega razvoja na določenem področju. Uresničevanje zahteve po enakih možnostih ni mogoče brez upoštevanja razlik in pravice do izbire in drugačnosti, ki jo mora omogočiti organizacija življenja in dela v vrtcu. Pri otrocih je to povezano z vzgojo za strpnost, solidarnost in odgovornost ter s postopnim razvijanjem kritičnega duha, osebnih odločitev in avtonomne presoje.

Javni vrtci so svetovnonazorsko nevtralni, straši pa imajo pravico do vpogleda v programe za predšolske otroke, do obveščenosti o življenju in delu v vrtcu in pravico do zaščite zasebnosti z varstvom osebnih podatkov.

Starši imajo prav tako pravico do sodelovanja pri načrtovanju ter organiziranju življenja in dela v vrtcu in skupini. Pri tem morajo upoštevati meje svojega soodločanja in ne smejo posegati v avtonomnost vrtca.

Ob vstopu v vrtec je staršem omogočeno postopno uvajanje, tako da smejo biti z otroki v skupini 1–2 uri v obdobju, ki lahko traja tudi več tednov.

Novi kurikulum je bolj fleksibilen in odprt za otroke, saj se lahko otroci v vrtec vpisujejo kadarkoli. Poleg tega lahko izbirajo igre in dejavnosti. Le-to omogočajo različni kotički, ki omogočajo igranje vlog, pretvarjanje, govorno izražanje, najrazličnejši materiali spodbujajo k raznoteremu manipuliranju in raziskovanju. Otroku pa je kljub temu na razpolago veliko zasebnosti v kotičkih zasebnosti, na ravni komunikacije in otrokovega telesa spoštujemo njegovo intimnost, kadar česa ni pripravljen storiti oziroma razkazati. V skupini se vselej odraža otrokova individualnost, vzgojiteljica je le usmerjevalka in opazovalka, ki izhaja iz otrokove samoiniciativnosti. S tem se dvigne kakovost medosebnih interakcij med otroki in odraslimi, saj se spoštujejo, prisluhnejo drug drugemu, se upoštevajo ter delujejo spodbudno in pomirjujoče.

Ključno vprašanje predšolske vzgoje v zgodnjem otroštvu je iskanje učinkovitega ujemanja med kurikulumom in otrokovimi značilnostmi. Poznavanje otrokovega razvoja predstavlja pomemben okvir za oblikovanje koncepta predšolske vzgoje v vrtcu, saj morajo strokovnjaki pri pripravi kurikula videti otroka v procesu kot aktivnega in kompetentnega v rasti, učenju in razvoju. Kurikulum za vrtce (1999, str. 18,19) navaja nekaj skupnih zakonitosti v otrokovem razvoju:

- otrokov razvoj poteka skozi določene zaporedne stopnje, ki so opredeljene s kvantitativnimi in kvalitativnimi spremembami (npr. intuitivna stopnja mišljenja sledi zaznavno-gibalni fazi v razvoju mišljenja; stopnja razumevanja medosebnih odnosov sledi stopnji razumevanja samega sebe ipd.);
- vsi psihični procesi (čustva, govor, mišljenje, socialna kognicija) se razvijajo v vseh razvojnih obdobjih;

- posamezna področja razvoja so med seboj prepletena, saj gre za vzporednost in povezanost med različnimi psihičnimi funkcijami (npr. otrok zaznava, doživlja in spoznava sebe, različne odnose s čustvenega, intuitivnega, socialnega, spoznavnega vidika);
- v otrokovem razvoju so obdobja, ki so najbolj primerna (t.i. kritična obdobja), da se otrok nekaj nauči, pridobi določeno spretnost na najbolj učinkovit način;
- individualne razlike v razvoju so med otroki velike, in sicer zlasti v prvih letih njihovega življenja, vendar ta različnost otrok ostaja znotraj razvojnih norm;
- gre za stalno povezavo med otrokovim razvojem, učenjem in poučevanjem, ki se kaže zlasti v razmerju med otrokovim aktualnim in potencialnim razvojem.

Pomembno mesto v kurikulumu za predšolske otroke zavzema igra, ki je sama sebi namen, saj se z njeno pomočjo otrok seznanja z realnostjo na prijeten, otroku razumljiv in dostopen način. V igri se povežejo različna področja kurikulumu, ki prispevajo k celostnemu razvoju otroka.

7. Zaključek

Vzgojitelji si po svojih najboljših človeških in profesionalnih močeh prizadevajo, da se otroku približajo in se vanj vživijo. Z različnimi pristopi kažejo, da čutijo otrokovo (p)osebnost, ga imajo radi, ga cenijo in spoštujejo.

Prednost dajejo izbiri vzgojno-izobraževalnega osebja, saj je osebnost vzgojitelja v vrtcih prav tako ključnega pomena. Verovati mora v svojo ustvarjalno silo, znati pogumno živeti svoje lastno življenje in le takšen vzgojitelj je lahko otroku idealen, pozitiven model.

Vzgojno-izobraževalno delo torej predstavlja dinamični proces celotnega življenja v vrtcu. Sodelovanje med družino in vrtcem dobiva nove razsežnosti, saj starši z aktivnostjo pripomorejo h kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Ta kompenzacijska sodelovalnost med starši in vzgojitelji pa je namenjena prav otroku. Že tako majhen otrok čuti in dojema, kakšen je odnos med domom in vrtcem, zato v vrtcih še posebej spodbujajo pozitivno naravnost med obema poloma. Razvijajo medsebojno zaupanje, spoštovanje, razumevanje in vrednotenje dela. Starši lahko vplivajo na vsebine in organizacijo dela v vrtcih. Ti dobri odnosi in sodelovanje s starši predstavljajo vzgojiteljem veliko zadovoljstva, samopotrditve in spodbudo za nadaljnje delo.

Vse poti vodijo v kurikulum, ki na eni strani spoštuje tradicijo slovenskih vrtcev, na drugi pa z novjšimi teoretičnimi pogledi na zgodnje otroštvo in iz njih izpeljanimi rešitvami in pristopi dopolnjuje, spreminja in nadgrajuje dosedanje delo v

vrtnu. V kurikulumu so prepoznana temeljna načela in cilji predšolske vzgoje pa tudi spoznanja, da otrok dojema in razume svet celostno, da se razvija in uči v aktivni povezavi s svojim socialnim in fizičnim okoljem, da v vrtcu v interakciji z vrstniki in odraslimi razvija individualnost in socialnost.

LITERATURA

1. Balič, F.: Program Korak za korakom, Zdrav živ-žav v mestnem svetu mestne občine Maribor, št. 5/1999, str. 28-32.
2. Carlgren, F.: Vzgoja za svobodo – pedagogika Rudolfa Steinerja, Epta, Ljubljana, 1993.
3. Edmunds, F.: Umetnost waldorfske vzgoje – waldorfske šole, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana, 1991.
4. Hansen, K. A.: Odgoj za demokrasko društvo: priručnik za odgojitelje i roditelje, Mali profesor, Zagreb, 1991.
5. Kavkler, M.: Vključevanje elementov pedagogike Marie Montessori v naravoslovje, Pedagoška obzorja, 12, št. 1-2/1997, str. 50-58.
6. Kurikulum za vrtce: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Ljubljana, 1999.
7. Malaguzzi, L.: Thesen zum pedagogischen Konzept – Kommentare zu den Ausstellungsthemmen, Berlin, 1984.
8. Montessori pedagogika, Glotta Nova, Ljubljana, 1996.
9. Phillips, S.: Montessori priprema za život: odgoj neodvisnosti i odgovornosti, Naklada Slap, Jastrebarsko, 1999.
10. Plestenjak, M.: Model reggio – koncept predšolske vzgoje, Sodobna pedagogika, 47, št. 3-4/1996, str. 168-176.
11. Pollard, M.: Maria Montessori: italijanska zdravnica, ki je preobrazila sistem izobraževanja po vsem svetu, Mohorjeva družba, Celje, 1996.
12. Pšunder, M.: Aktualnost pedagogike Marie Montessori, Sodobna pedagogika, 46, št. 9-10/1995, str. 530-535.
13. Seitz, M., Hallwachs, U.: Montessori oder Waldorf? Ein Orientierungsbuch fuer Eltern und Pedagen, Kesel Verlag GmbH & Co, Muenchen, 1996.
14. Špoljar, K.: Predšolska vzgoja v Reggio Emilii, Vzgoja in izobraževanje, 30, št. 2/1999, str. 29-35.
15. Vonta, T.: Otrok na prehodu iz vrtca v šolo, Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana, 1998.
16. Zalokar-Divjak, Z.: Vzgoja za smisel življenja, Educy, Ljubljana, 1998.

Učbeniški kompleti v prvem razredu devetletne osnovne šole

Pregledni znanstveni članek

UDK 373.32 (075.2)

DESKRIPTORI: učbenik, delovni zvezek, priročnik, učna sredstva, učbeniški komplet, prvi razred devetletke

POVZETEK – V prispevku opredelimo učbeniški komplet, pojasnimo vlogo učbeniškega kompleta v šoli, opozarjamo na pomen ustrezne oblikovanosti učbeniških gradiv in prikazujemo vlogo učbenikov v 21. stoletju. Empirično smo ovrednotili učbeniške komplete za prvi razred devetletne osnovne šole, ki jih je potrdil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje.

Review

UDC 373.32 (075.2)

ADESCRIPTORS: student book, work book, manual, teaching aids, teaching materials, first grade of the nine-year primary school

ABSTRACT – The article defines teaching materials, explains their role in school, the importance of appropriate design, and what role they play in the 21. century. The article presents an empirical evaluation of the teaching materials for the first grade of the nine-year primary school, approved by the Slovene Professional Council for General Education.

1. Uvod

V današnjem času nastaja ob učbeniku različno didaktično gradivo: delovni zvezek, priročnik za učitelja, učna sredstva. Namen tega gradiva je udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa čim bolj približati učno vsebino. Ker se ta gradiva običajno predstavljajo kot celota, lahko govorimo o učbeniškem kompletu za posamezni učni predmet. Učbeniški komplet za prvi razred devetletke običajno sestavljajo: učbenik, delovni zvezek, priročnik za učitelja in učna sredstva.

Učbenik je posebna učna knjiga, v kateri je didaktično preoblikovana znanost ali stroka, ki je prikazana na tak način, da je dostopna učencem, ki jim je učbenik namenjen – torej se bistveno loči od drugih funkcionalnih knjig.

Malič (1986, str. 7) pravi, da samo tista knjiga, v kateri so znanstvene ali strokovne vsebine posredovane s posebno urejenim didaktičnim instrumentarijem, odvisnim od ciljev vzgoje in izobraževanja ter psihofizične zrelosti oseb, ki upošteva posebne naloge učnega načrta in programa šole, je učbenik.

Učbenik je knjiga, namenjena množični uporabi in se zato mora podrejati načelom množice. Napisana mora biti v jeziku, primernem razvojni stopnji učencev,

ki jo bodo uporabljali. Njena zahtevnost mora biti prirejena povprečnemu učencu v določeni razvojni dobi, temu pa se morata podrejati tudi vsebina in obseg zajetih problemov. Zaradi tega Jurman (1999) meni, da lahko piše učbenik za nek učni predmet za določeno razvojno stopnjo učencev le učitelj praktik, ki obvlada jezik, raven zmogljivosti učencev ter način posredovanja znanja.

Zahtevo po postopnosti pri učenju, usmerjanje učencev od lažjega k težjemu, je prvi postavil Komensky, ki je zahteval nazorni pouk, torej, da učenci mislijo s svojo glavo in da so aktivni. To je vplivalo tudi na postopnost in sistematičnost v učbenikih.

Učbenik je temeljna šolska knjiga, ki jo učenci uporabljajo vsak dan. Oblikovan mora biti v skladu z učnim načrtom za določen predmet in določeno stopnjo izobraževanja. Strmčnik (1975) upoštevanje učnega načrta utemeljuje s tem, da so učne vsebine izbrane na določenih osnovnih logičnih, psiholoških in didaktičnih načelih, ki jih je mogoče prepuščati individualnim odločitvam. Avtorji učbenikov pa so svobodni pri interpretiranju in razčlenjevanju učnih tem in poglavij. Na interpretacijo vpliva avtorjeva znanstvena razgledanost in metodološka aktualnost ter še zlasti njegov idejni in svetovnonazorski odnos do stvarnosti, ki jo obravnava.

Pri oblikovanju didaktične plati oblikovanja učbenikov morajo avtorji upoštevati strukturo učnega procesa: uvajanje v novo temo, usvajanje novih učnih vsebin, urjenje dejavnosti, ponavljanje učnih vsebin, preverjanje znanja.

Zunanja podoba učbenika naj bo privlačna, pisan naj bo v jeziku, ki je učencem blizu. Jezik ni le besedilo, pač pa tudi slikovno gradivo. Vsebina učbenika mora vsebovati razlago temeljnih dejstev, pojmov, definicij in strukturo mišljenja.

V učbeniku so lahko vsebine predstavljene skozi besedilo in ilustracije. Zujev (1988, str. 87) pravi, da moramo biti pri oblikovanju učbenika pozorni na besedilni in nebesedilni del. Besedilo je lahko osnovno, dopolnilno ali pojasnjevalno. Pri nebesedilnem delu pa odigravajo pomembno vlogo ilustracije, organizacija vsebin in orientacija.

Pri pisanju učbenika mora avtor misliti na:

- jezik in stil učbenika: jezik mora biti prilagojen učencu, upoštevati mora njegove izrazne možnosti in posebnosti. Prinašati mora ustrezno strokovno terminologijo predmetnih področij, a le v primerni meri; Jezik mora biti zanimiv, vzpodbujati mora k sodelovanju in radovednosti in vpliva naj na bogatenje učenčevega besedišča;
- likovno-grafično in tehnično oblikovanje učbenika: likovna in grafična oprema veliko prispeva k učinkovitosti učbenika. Pomembne so ilustracije, format učbenika, velikost pisave, vrsta črk, poudarjanje v besedilu, razporeditev besedila na strani, strukturiranje besedila, položaj ilustracij, preglednost informacij, uporabljanje roba za usmerjanje na druge vire, naslovi, podnaslovi in njihova hierarhija pri izbiri vrste in velikosti pisave.

Delovni zvezek je sestavni del učbeniškega kompleta. Pravilnik o potrjevanju učbenikov (2000, člen 1) pravi, da je delovni zvezek učno gradivo, ki udeležencem izobraževanja omogoča, da znanje uporabijo v različnih vsebinskih zvezah in situacijah. Udeleženci izobraževanja praviloma vpisujejo postopke in rešitve nalog v delovni zvezek.

Tudi *priročnik* je sestavni del učbeniškega kompleta. To je knjiga, ki naj bi jo učitelj uporabljal vsak dan kot strokovno pomoč pri delu. Priročnik naj učiteljem osvetli različna področja, prikaže idejno in vsebinsko zasnovanost učbenika in prinaša zbir literature in možnosti nadgradnje posameznih tem pri konkretnem delu z učenci. Namenjen je učiteljem, ki dobro obvladajo metode poučevanja in jih znajo prilagajati učencem. Poljak (1983) meni, da je izdelava priročnika kočljivo in odgovorno delo, ker avtor prevzema določeno funkcijo mentorskega vodenja učitelja. Zato je treba znati izbrati primeren način usmerjanja učiteljev k temu, da poiščejo lastne ustvarjalne rešitve.

Pri uvajanju novih učbenikov je pomembno, da se za učitelje organizirajo strokovni seminarji, na katerih se seznani s "filozofijo" učenja in poučevanja, ki je vodila avtorja pri pisanju učbenika.

Učna sredstva so v Pravilniku (2000, člen 1) opredeljena kot dopolnilo obveznega učnega gradiva in so neobvezna.

Pri *koncipiranju učbenikov za 21. stoletje* nas Race (1989) opozarja, da učenec v sodobnem svetu ne sme biti le prejemnik znanja, ampak njegov iskalec. Pomembno samostojno in aktivno pridobivanje znanja učencev v času in tempu, ki ga sam izbere. Pri takem učenju imajo veliko vlogo učbeniški kompleti, ki vzpodbujajo aktivnost. V teh kompletih poleg video in avdio posnetkov ter računalniških programov obstaja tudi tekstualno gradivo. Avtor učbenika pripoveduje v tretji osebi in nagovarja učenca z drugo osebo. Učenec s pomočjo navodil vseskozi nekaj počne, deluje in preizkuša. Avtor mora izbirati in oblikovati dejavnosti, skozi katere učenec pridobiva znanje, tako da vzbudi radovednost učenca in ga aktivirajo pri pridobivanju znanja. Pri takem učenju ima učenec vseskozi občutek, da je on lastnik znanja in spretnosti, ki jih pridobiva. Odgovoren je za svoje znanje. Dobra gradiva pomagajo razvijati pozitivno samopodobo učenca. Gradiva prinašajo tudi vprašanja, ki pomagajo, da učenec sam ocenjuje svoje delo in znanje. Napake pri takem načinu učenja ne izpodbijajo samozaupanja v takšni meri, kot če so storjene pred skupino.

2. Raziskovalni problem

Reforma obvezne šole, snovanje in poskusno uvajanje učnih načrtov so vzpodbudili strokovnjake k pisanju, založbe pa k izdajanju učbenikov. Zato se je na tržišču pojavilo veliko število učbenikov. Zaradi neizdelanih meril o njihovi kvaliteti in

nekaterih terminoloških nejasnosti so učitelji postavljeni pred težko odločitev, kaj izbrati. Analizirali smo vse učbeniške komplete za prvi razred devetletne osnovne šole, ki jih je potrdil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje.

3. Metodologija

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja.

Predmet naše analize so vsi učbeniški kompleti za poučevanje v prvem razredu devetletke, ki jih je potrdil Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje.

Učbeniški kompleti so pripravljeni za slovenski jezik, matematiko, spoznavanje okolja in glasbeno vzgojo. Spodnja tabela nam kaže število učbeniških kompletov po založbah za posamezni učni predmet.

Tabela: Učbeniški kompleti po predmetih.

Predmet	Število učbeniških kompletov po založbah
Slovenščina	4 (Rokus, Izolit, Mladinska knjiga, DZS)
Matematika	5 (Rokus, Tuma, Modrijan, DZS – Presečišče, DZS – Zakajček)
Spoznavanje okolja	3 (Rokus, DZS, Modrijan)
Glasbena vzgoja	4 (Rokus, DZS, Mladinska knjiga, Debora)

Pri raziskovalnem delu smo opravili kvalitativno analizo. Le-ta je potekala po vnaprej pripravljenih kriterijih. Kriteriji so nastali na podlagi študija literature s področja učbenikov in racionalne presoje avtoric besedila.

Analizirali smo vsak učbeniški komplet za vsak predmet posebej, pri čemer smo spremljali naslednje pojave:

- ☐ celovitost;
- ☐ estetsko oblikovanost;
- ☐ razmerje med ilustrativnim in besedilnim delom;
- ☐ skladnost z učnimi cilji, zapisanimi v nacionalnem učnem načrtu;
- ☐ skladnost z učno vsebino, ki je zapisana v nacionalnem učnem načrtu;
- ☐ usmerjenost k medpredmetnim povezavam;
- ☐ h kakšnemu poučevanju in učenju vzpodbuja učitelje in učence.

Vir podatkov so omenjeni učbeniški kompleti.

4. Rezultati in interpretacija

Na osnovi analize ugotavljamo, da obravnavani učbeniški kompleti niso celoviti. Priročnik imajo vsi, razlike pa so v ostalih treh elementih. Nekateri so brez učnih sredstev, drugim manjka učbenik ali pa so ga z delovnim zvezkom združili v eno knjigo. Delno je lahko vzrok ne celovitosti učbeniških kompletov v neenotnem poimenovanju posameznih delov učbeniškega kompleta. Ni namreč jasno opredeljenih kriterijev, zato pri tem gradivu srečujemo tri nazive: delovni zvezek, delovni učbenik in učbenik. Ob tem se pojavljajo naslednja vprašanja:

- Kakšen naziv ima gradivo? To je običajno napisano v okviru podnaslova na platnici in na prvi notranji strani. Nekatere založbe teh nazivov nimajo.
- Kaj je učbenik? Pri eni izmed založb se učbenik pojavlja v vlogi delovnega zvezka za jezikovni del pouka, pri dveh založbah pa v vlogi berila za književni del pouka. V praksi namreč velja tihi dogovor, da je učbenik tisto gradivo, ki posreduje učno vsebino in se vanj ne piše. Zato ga uvrstimo v učbeniški sklad in ga lahko uporablja več generacij. Za učbenike 1. razreda pa to v glavnem ne velja, ker učenci vanje pišejo in rišejo.
- Kdaj delovni zvezek in kdaj delovni učbenik? Med njima namreč ne moremo ugotoviti nobene razlike (v oba učenci pišejo, rišejo, rešujejo naloge ...). Res je pa, da je delovni učbenik, ki ga lahko strokovni svet potrdi le izjemoma, za prvi razred osnovne šole opredeljen v Pravilniku (2000, člen 1) kot učno gradivo, ki na besedilni, likovni in grafični ravni združuje značilnosti učbenika in delovnega zvezka. Ob tem se lahko vprašamo, katero gradivo je primarno in ali mora učenec imeti oboje. Ena izmed založb je za matematiko izdala celo oba – delovni učbenik in delovni zvezek.

Čeprav je vrednotenje estetske oblikovanosti učbeniškega kompleta predvsem subjektivno, lahko trdimo, da so avtorji in vsi, ki so sodelovali pri nastajanju tega, upoštevali značilnosti šestletnega otroka. Nekatere oblike ali tehnične rešitve se bodo verjetno med uporabo izkazale kot neustrezne, vendar to ne velja za učbeniške komplete v celoti.

V nadaljevanju ugotavljamo, da v vseh učbenikih ilustrativni del prednjači pred besedilnim. Gradivo, ki je namenjeno šestletniku, je zasnovano kot slikanica. Besedilnega dela je malo in otrok ga bere neobvezno oziroma je namenjeno odraslim. Pojavlja pa se nekaj razlik v velikosti črk (nekateri so se izkazale kot premajhne) in razporeditvi elementov na papirju (nekateri strani so preveč zapolnjene in zato nepregledne). Ob tem pa moramo opozoriti na dejstvo, da se s tem že dotikamo estetske oblikovanosti, ki jo lahko vsak drugače dojema. Ilustracije in zunanji videz je težko vrednotiti, saj jih vsak človek (otrok) doživlja in sprejema drugače.

Učni cilji v posameznih delovnih zvezkih in učbenikih se ne ujemajo povsem s cilji v nacionalnem učnem načrtu: bodisi da so nekateri učni cilji izpuščeni ali pa dodani (nacionalni učni načrt jih ne predvideva). Vzrok za to lahko iščemo v večji

avtonomiji učitelja. Učitelj namreč lahko določene cilje prenese v naslednji razred ali pa jih izpusti ter temeljne standarde znanja uresniči na drug način.

Učbeniški kompleti pa so skladni z učnimi vsebinami, ki jih predvideva nacionalni učni načrt, vendar ne vedno v predvidenem razmerju med posameznimi vsebinskimi področji znotraj učnega predmeta. Tako se npr. učbeniški kompleti razlikujejo po tem:

- v kolikšni meri se približajo razporeditvi matematičnih vsebin po urah (npr. učbeniški komplet Presečišče namenja obdelavi podatkov in logiki ter jeziku manj pozornosti kot npr. učbenik Igraje in zares v svet matematičnih čudes);
- kolikšen pomen dajejo grafomotoričnim vajam (v učbeniku ABC-poslušamo-pišemo-govorimo-beremo in S slikanico se igram in učim je teh vaj malo, založbi DZS in Rokus pa sta izdali delovna zvezka, namenjena samo tovrstnim vajam).

Učbeniški kompleti predvidevajo ali nakazujejo medpredmetne povezave. Razlika med njimi je v tem, kako so te povezave nakazane. Ponekod so predlogi medpredmetnih povezav navedeni v priročniku in jih učitelju ni treba iskati. Drugod pa so le nakazane v vsebini in je njihova realizacija odvisna od učiteljeve spretnosti. Torej se je tudi kriterij medpredmetnih povezav izkazal kot subjektiven – povezav namreč ni težko poiskati, vendar se nazadnje izkaže, da je marsikaj odvisno od učiteljeve fleksibilnosti. Nekateri korelacije takoj začutijo in jih znajo prenesti v prakso, drugi pa ne. Spričo širokega razmaha informacijske pismenosti ter vse širše ponudbe pa pogrešamo povezavo z računalništvom. Že nekaj let poteka v slovenskem šolstvu izvajanje programa Računalniško opismenjevanje. Med drugim so njegovi cilji usposobitev šol za sodobno računalniško in informacijsko pismenost. Na šolah so računalniške učilnice in prav bi bilo, da bi vanje začeli zahajati tudi najmlajši. Z računalniškimi programi, ki so trenutno na tržišču, učenci lahko dosežejo marsikateri učni cilj, na primer:

- program Mala miškina šola – učenci utrjujejo orientacijo na listu;
- program Opazujem – povezujem ter Mali radovednež – opazujejo predmete in jih na osnovi enakosti/podobnosti razvrščajo v skupine;
- program Mali radovednež, Polžkovi koraki – vadijo izrekanje prostorskih razmerij z ustreznimi predlogi itd.

V nadaljevanju ugotavljamo, da je v dejavnostih, ki jih predvidevajo učbeniki, učna sredstva, različni grafični elementi, pogosto viden igriv pristop do posredovanja znanja. Seveda se pojavljajo razlike med učbeniški kompleti. Nekateri med njimi vsebujejo različne vrste nalog (obkroži, pobarvaj, nariši, poveži, nalepi, prečrtaj, izračunaj, sestavi, ...), drugi pa v svoji ponudbi nalog niso tako pestri. Učenci se pogosto učijo brati različna grafična navodila za dejavnosti in se tako navajajo samostojnosti. Fotografije spodbujajo učence k aktivnemu delu in sodelovalnemu učenju. Raznoliko zastavljene naloge jih usmerjajo k praktičnim de-

vnostim. Naloge rešujejo s poslušanjem, gibanjem, tipanjem, opazovanjem, sestavljanjem in tako spoznavajo, da do rezultata vodijo različne poti.

5. Sklep

Učbeniki oziroma učbeniški kompleti se skušajo čim bolj prilagajati učenčevi razvojni stopnji. Skozi zanimive in aktualne učne vsebine, ki so predstavljene na življenjski in ne suhoparno strokovni način, prinašajo znanje. Učence motivirajo in jih aktivirajo za lastno opazovanje, raziskovanje, primerjanje in vrednotenje ugotovitev in spoznanj, ki jih s pomočjo učbenika pridobivajo v šoli in doma. Učence tudi usmerjajo k drugim virom informacij. Prostor za dopisovanje, beleženje, risanje je pogosto sestavni del učbenika, delovnega zvezka in s tem postajajo učna gradiva zemljevid znanja, ki je lasten vsakemu učencu. Učbenik tako postaja rdeča nit, stičišče vseh pripomočkov, preko katerih učenec aktivno pridobiva znanje.

LITERATURA

1. Ellington, H., Percival, F., Race, P.: Handbook of Educational Technology, Kogan Page Ltd, London, 1993.
2. Jurman, B.: Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje, Založništvo Jutro, Ljubljana, 1999.
3. Malić, J.: Konceptija suvremenog udžbenika, Školska knjiga, Zagreb, 1986.
4. Marentič-Požarnik, B.: Učbeniki so namenjeni učencem, V: Učbeniki danes in jutri, DZS, Ljubljana, 1992, str. 19-26.
5. Nikolić, M.: Jezik udžbenika, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1997.
6. Poljak, V.: Didaktično oblikovanje učbenikov in priročnikov, DZS, Ljubljana, 1983.
7. Pravilnik o potrjevanju učbenikov, Uradni list RS, Ljubljana, 2000.
8. Race, P.: The Open Learning Handbook, Kogan Page, London/Nichols Publishing, New York, 1989.
9. Strmčnik, F.: Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige, Sodobna pedagogika, št. 5-6/1975, str. 177-189.
10. Strmčnik, F.: Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige, Sodobna pedagogika, št. 7-8/1975a, str. 257-270.
11. Zujev, D. D.: Školski udžbenik, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1988.

Dr. Milena Ivanuš Grmek, docentka za didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov: Jalnova 62, 1000 Ljubljana, SLO; telefon: +386 1 428 04 04

Ivana Bizjak, profesorica razrednega pouka, ravnateljica na Osnovni šoli Predoslje Kranj.
Naslov: Predoslje 14 A, 4000 Kranj, SLO; telefon: +386 4 281 04 00

Dr. Barbara Bajd, Polona Grošelj

Predstave otrok četrtega razreda o oljki

Strokovni članek

UDK 372.857:373.32

DESKRIPTORJI: oljka, proizvodi iz plodov, gospodarski pomen

POVZETEK – V članku so opisane otroške predstave o oljki, kje raste, kakšne liste ima, ali liste jeseni odvrže, kakšne ima plodove in kako lahko uporabljamo plodove in vejice. V raziskavo sta bili vključeni dve skupini učencev četrtega razreda osemletke. Eno skupino so predstavljali učenci iz osrednje Slovenije, kjer ne raste oljka, v drugi pa so bili učenci iz slovenske Istre, kjer raste oljka kot ena od značilnih sredozemskih rastlin. Rezultati so pokazali zanimive otroške predstave in tudi razlike med otroki, ki živijo v različnih okoljih. Rezultati so nam lahko v pomoč pri organiziranju naravoslovnega dne v slovenskem Primorju.

Professional paper

UDC 372.857:373.32

DESCRIPTORS: olive tree, products from fruits, economic importance

ABSTRACT – The article describes children's conceptions of the olive tree, where it grows, what kind of leaves it has, whether it sheds them in autumn, what its fruits are, and how the fruits and the branches can be used. The research included two groups of fourth-graders. In one group there were students from central Slovenia, where olive trees do not grow, while the other group included children from Slovene Istria, where the olive tree is one of the characteristic Mediterranean plants. The results show interesting conceptions as well as differences among the children of different environments. The information can well be used when organising a natural science outing to the Slovene Littoral area.

1. Uvod

Oljka je značilna sredozemska rastlina in verjetno eno od najstarejših gojenih dreves. Gojili so jo že stari Rimljani zaradi plodov in lesa. Plod oljke je oliva ali oljka, iz katere pridelujejo najkvalitetnejše olje, ki ga uporabljamo v prehrani, zdravilstvu in kozmetiki. Včasih so olje uporabljali tudi za razsvetljavo. Oljčno drevo se pojavlja v legendah, v umetnosti in tudi v različnih verstvih. Oljka je simbol miru, modrosti in zmage.

Oljka raste tudi v Sloveniji, čeprav samo na manjšem območju, kjer so klimatske razmere primerne za rast. Raste tam, kjer so vroča, suha poletja in mile zime s padavinami. Tako v Sloveniji gojijo oljko v Istri in v Goriških Brdih. Ali učenci vedo, zakaj uspeva oljka le tam in ne v notranjosti Slovenije? Ali vedo, da jeseni oljka ne odvrže listov in da je vedno zeleno drevo? Ali poznajo gospodarski pomen oljke?

Ker oljka raste v manjšem predelu Slovenije, nas je zanimalo, ali učenci četrtega razreda osnovnih šol poznajo oljko z biološkega, geografskega, zgodovinskega ter

etnološkega vidika. Ugotoviti smo želeli, koliko poznajo oljko otroci iz osrednje Slovenije v primerjavi z otroki iz slovenske Istre.

Rezultati raziskave so nam bili v pomoč pri snovanju delovnih listov na temo oljka (Bajd in Grošelj, 2001), lahko pa bi bili tudi osnova pri pisanju poglavja za izbirne vsebine v 6. razredu devetletne osnovne šole na temo antropogeni ekosistemi. Poleg že predpisanih poglavij, kot so vinograd, rastlinjak, zelenice in parki, ta živa meja, bi lahko učencem, ki živijo na področjih, kjer rastejo nasadi oljk, ponudili izbirno vsebino oljčnik.

2. Metodologija

Pri zbiranju podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki je vseboval vprašanja odprtega tipa. Učenci v osrednji Sloveniji in učenci v slovenski Istri so dobili enak anketni vprašalnik. Glede na zastavljeni problem smo v raziskavo vključili učence četrtega razreda osnovnih šol iz osrednje Slovenije in slovenske Istre.

Učencem smo najprej pojasnili namen vprašalnika, razložili vprašanja, ki so bila odprtega tipa, nato pa so pričeli pisno odgovarjati. Čas reševanja smo omejili na 30 minut, vendar so učenci v osrednji Sloveniji za odgovore potrebovali največ 15 minut. Učenci v slovenski Istri so pisali bolj razširjene odgovore in so reševali test do 20 minut. Pomembno je vedeti, da so se skoraj vsi učenci OŠ Gradec iz Litije (osrednja Slovenija) v 3. razredu udeležili šole v naravi v Fiesi, kjer so se seznanili tudi z oljko. Anketni vprašalnik je izpolnilo 61 učencev OŠ Gradec iz Litije in njenih podružnic. Slovensko Istro predstavlja 63 učencev iz OŠ Šmarje pri Kopru in OŠ Prade.

Omeniti je potrebno, da imajo učenci slovenske Istre v osnovni šoli organiziran tudi oljkarski krožek, ki ga nekaj učencev iz anketiranih razredov obiskuje.

Otrokom smo zastavili naslednja vprašanja:

- ☐ Kaj je oljka?
- ☐ Ali rastejo oljke v Sloveniji? Če je odgovor da, napiši, kje rastejo.
- ☐ Misliš, da oljka jeseni izgubi liste? Če je odgovor ne, napiši, zakaj je tako.
- ☐ Ali veš, kako imenujemo plod oljke?
- ☐ Ali veš, kaj pridobivamo iz plodov oljke?
- ☐ Ali veš, ob katerem prazniku uporabljamo oljčno vejico?

3. Rezultati in interpretacija

Dobljene rezultate smo uredili in jih prikazali v tabelah. Pri vseh vprašanjih, ki jih je vseboval anketni vprašalnik, so kategorije nastale šele po natančnem pregledu odgovorov. Tako so bili odgovori razvrščeni v dve ali več kategorij. Izdelali smo tudi histograme, ki prikazujejo primerjavo med šolami iz osrednje Slovenije ter šolama iz slovenske Istre.

Na prvo vprašanje, kaj je oljka, je 34% učencev iz osrednje Slovenije in 49% učencev iz slovenske Istre menilo, da je oljka drevo oziroma rastlina. Približno tretjina učencev (tako iz osrednje Slovenije kot iz slovenske Istre) je napisala, da je oljka drevo, na katerem rastejo olive. Zelo malo učencev navaja oljko kot drevo, ki raste ob morju (3% iz osrednje Slovenije in 21% iz slovenske Istre). Trije učenci iz osrednje Slovenije verjetno za oljko še niso slišali, odgovor pa so vseeno napisali. Njihove trditve so: oljka je roža, smreka, lepo obnašanje; slednji je verjetno mislil, naoliko – lepo vedenje. En učenec pa je ob tem vprašanju dobil asociacijo na olivo (te štiri razlage smo uvrstili pod "drugo").

Ugotovili smo, da ima nekaj učencev napačne predstave o oljki, enajst otrok (16%) pa jih ni napisalo odgovora. Večji delež teh učencev je v osrednji Sloveniji kot v slovenski Istri. Rezultati potrjujejo naša predvidevanja, da večina učencev ve, da je oljka rastlina oziroma drevo.

Pri drugem vprašanju smo želeli izvedeti, ali mislijo učenci, da bi oljka uspevala v njihovem kraju. Iz rezultatov je razvidno, da 64% učencev iz osrednje Slovenije meni, da oljka ne more uspevati v njihovem kraju. Skoraj vsi učenci (92%) iz slovenske Istre pa so odgovorili, da so kraji, v katerih živijo, primerni za uspevanje oljke. Na vprašanje ni odgovorilo 14 učencev oziroma 23% otrok iz osrednje Slovenije in le 2 učenca (3%) iz slovenske Istre.

Tistim učencem, ki so menili, da bi lahko v njihovem kraju uspevala oljka, smo zastavili dodatno vprašanje: "Zakaj misliš, da bi oljka lahko uspevala v tvojem kraju?"

Od 8 učencev iz osrednje Slovenije, ki je trdilo, da bi oljka lahko uspevala v kraju, kjer živijo, je le en učenec odgovor podkrepil z utemeljitvijo, da imajo dobro zemljo, sedem učencev (88%) pa odgovora ni utemeljilo.

Po pričakovanjih je večina učencev iz slovenske Istre (92%) napisala, da bi oljka lahko uspevala v kraju, kjer živijo. To trditev je utemeljilo 69% učencev, 31% pa odgovora ni razložilo. Čeprav učenci skoraj vsak dan vidijo oljke in zato tudi vedo, da rastejo v njihovi bližini, pa ne povezujejo rasti rastlin z neživimi dejavniki, ki so potrebni za uspešno rast. Polovica učencev iz slovenske Istre trdi, da oljka lahko uspeva v njihovih krajih, ker imajo toplo podnebje. 16% učencev je navedlo, da bi lahko pri njih uspevala oljka, ker imajo doma njive.

Čeprav 64% učencev iz osrednje Slovenije ve, da oljka ne more uspevati v krajih, kjer živijo, tega ni znalo utemeljiti kar 62%. Eden od razlogov, ki ga je navedlo 33% učencev, so nizke temperature, ki onemogočajo rast oljke v osrednji Sloveniji. Dva učenca (5%) iz osrednje Slovenije in vsi trije (100%) iz slovenske Istre, ki so pri prejšnjem vprašanju odgovorili, da oljka pri njih ne raste, so napisali, da oljka v njihovem okolju ne more uspevati, ker živijo v mestu.

Z naslednjim vprašanjem smo želeli izvedeti, če učenci vedo, da v Sloveniji rastejo oljke. Rezultati odgovorov so potrdili naša predvidevanja, da več učencev iz slovenske Istre (98%) kot iz osrednje Slovenije (69%) ve, da oljke rastejo v Sloveniji. Le pet učencev (4 iz osrednje Slovenije in 1 iz slovenske Istre) je odgovorilo, da oljke ne uspevajo v Sloveniji. Četrtna učencev iz osrednje Slovenije pa na vprašanje ni znala odgovoriti.

Odgovori zopet potrjujejo, da učenci, ki ne živijo v sredozemskem okolju, nimajo dovolj izkušenj o rastiščih oljke, čeprav so o njih že slišali v šoli, doma ali brali v knjigah. Verjetno tudi ne povezujejo, da različne rastline uspevajo v različnih pogojih in so prilagojene na različne razmere. Oljko povezujejo s sredozemskim podnebjem, pri tem pa pozabljajo ali ne vedo, da je tudi del Slovenije pod vplivom sredozemskega podnebja.

Tisti učenci, ki so odgovorili, da v Sloveniji rastejo oljke, so svoje trditve utemeljili z navajanjem, kje v Sloveniji rastejo oljke.

Največ učencev misli, da oljka raste na Primorskem (36% učencev iz osrednje Slovenije in 39% učencev iz slovenske Istre). Po pričakovanjih je 24% učencev iz slovenske Istre napisalo, da oljka uspeva v koprskem Primorju, medtem ko iz osrednje Slovenije tega območja ni nihče navedel. Tretjina učencev (33%) iz osrednje Slovenije meni, da so rastišča oljk v Sloveniji ob morju, medtem ko sta ta odgovor podala le dva učenca iz slovenske Istre.

Nekaj učencev je napisalo, da oljke uspevajo po vsej Sloveniji (11% jih je iz slovenske Istre in 2% iz osrednje Slovenije).

Tako se tretjina učencev, tako tistih iz slovenske Istre kot iz osrednje Slovenije, ne zaveda, da sredozemske rastline ne morejo uspevati v notranjosti Slovenije, kjer so ostrejšje zime.

Presenetljivi so odgovori, ki smo jih uvrstili pod "drugo". Učenci so kot rastišča oljk navajali: Prekmurje, Gorenjska, jezera, odprta in zaprta pobočja.

Odgovori dokazujejo, da so bili učenci iz slovenske Istre pri opredelitvi področja rasti oljke natančnejši kot učenci iz osrednje Slovenije.

Z naslednjim vprašanjem smo želeli izvedeti, ali učenci vedo, da oljki pozimi listi ne odpadejo, tako kot listavcem v notranjosti Slovenije. Predvidevali smo, da več kot 70% učencev iz slovenske Istre ve, da listi z oljke jeseni ne odpadejo in da tako misli 30% učencev iz osrednje Slovenije. Podatki v tabeli potrjujejo naše predvidevanje, saj večina učencev iz slovenske Istre (89%) meni, da listi z oljke

jeseni ne odpadejo, medtem ko je teh v osrednji Sloveniji le 29%. Kar 56% učencev iz osrednje Slovenije na ta odgovor ni znalo odgovoriti, v slovenski Istri pa le 8%. Dva učenca iz slovenske Istre sta napisala, da oljka jeseni odvrže liste, v osrednji Sloveniji pa je imelo tako mnenje kar 15% učencev.

Učenci, ki so na prejšnje vprašanje odgovorili z ne, so svoje odgovore na vprašanja, zakaj listi z oljke jeseni ne odpadejo, utemeljili z naslednjimi trditvami: da je oljka posebna vrsta drevesa, ker ne zmrzne, ker je vedno zeleno drevo in brez odgovora. Več kot polovica učencev (56%) iz osrednje Slovenije in 18% iz slovenske Istre ve, da listi z oljke ne odpadejo vsako leto, ne zna pa razložiti, zakaj je temu tako.

Večina učencev iz slovenske Istre (73%) pozna oljko kot vedno zeleno drevo, zimzeleno drevo. Po mnenju otrok iz slovenske Istre je omenjena trditev razlog, da lahko liste na oljki najdemo skozi vse leto. V osrednji Sloveniji pa tega dejstva ni omenil nihče. 17% teh otrok je menilo, da je oljka posebna vrsta drevesa in zato ostane olistana skozi vse leto. Slednjo razlago so podali štirje učenci (7%) iz slovenske Istre.

Več kot polovica učencev iz osrednje Slovenije (56%) je znala utemeljiti, zakaj listi oljke ne odpadejo. Učenci, ki živijo v notranjosti Slovenije, nimajo izkušenj o mediteranskih rastlinah in živijo v okolju, kjer večini listavcev jeseni listi odpadejo. Večina jih ne ve, zakaj jeseni listavci, ki rastejo v ostrejših podnebnih pogojih, odvržejo liste. Ti učenci tudi niso nikoli omenili besede vedno zeleno (zimzeleno) drevo, kot so to njihovi vrstniki iz slovenske Istre (73%). Veliko manjši odstotek (18%) učencev iz slovenske Istre ni vedel odgovora na to vprašanje. Nekaj učencev je menilo, da oljka ne zmrzne, pod "drugo" pa smo podali mnenji dveh učencev iz osrednje Slovenije, ki sta zapisala, da ima oljka iglice in zato ne izgubi listov.

Na vprašanje, kako se imenuje plod oljke, smo dobili samo dva možna odgovora: oljka ali oliva. Nekaj otrok ni vedelo odgovora.

Rezultati potrjujejo naša predvidevanja, saj učenci iz slovenske Istre dobro vedo, kako imenujemo plod oljke. Le 2 učenca (3%) nista znala poimenovati ploda, takšnih učencev iz osrednje Slovenije pa je kar 47%. Največ je odgovorov, da se plod imenuje oliva (51% učencev iz osrednje Slovenije in 43% iz slovenske Istre), kar 54% iz slovenske Istre pa jih meni, da plod oljke imenujemo oljka. Tako namreč pravijo plodu oljke vsi prebivalci slovenske Istre. Tudi Slovar slovenskega knjižnega jezika dovoljuje, da lahko za plod uporabljamo obe imeni.

Z vprašanjem, kakšne barve je plod oljke, smo ugotovili, da večina učencev (91% iz osrednje Slovenije in 85% iz slovenske Istre) pozna olive zelene barve. Da je oliva temno vijolična, je napisalo 6% učencev iz osrednje Slovenije in 12% iz slovenske Istre. Nekaj učencev (1 iz osrednje Slovenije in 2 iz slovenske Istre) pa je omenilo olivo črne barve.

Tako učenci vedo, da imamo več različnih sort oliv, ki se ločijo po barvi, velikosti in obliki.

Največ učencev je na vprašanje, kaj pridobivamo iz plodov oljke, odgovorilo, da iz oliv pridobivamo olje. Le trije učenci (2 iz osrednje Slovenije in 1 iz slovenske Istre) navajajo, da pridobivamo olive – verjetno so mislili na vložene. Učenec iz osrednje Slovenije, ki je v anketnem vprašalniku izpolnil le-to vprašanje, pa je napisal, da iz oliv pridobivamo sok. Verjetno je imel v mislih sok, kot ga pridobivamo iz sadja, ali pa celo olje. Na to vprašanje ni odgovorilo 28% učencev iz osrednje Slovenije in 6% iz slovenske Istre. Ni presenetljivo, da je večina učencev iz slovenske Istre vedela, kaj pridobivamo iz plodov oljke, saj živijo v okolju, kjer marsikje izdelujejo olje in so to videli v živo, nekateri pa celo obiskujejo oljarski krožek. Ugotovimo lahko, da je iz osrednje Slovenije več tistih otrok, ki vedo, kaj pridobivamo iz oljčnih plodov, manj pa jih zna plod oljke tudi poimenovati.

Rezultati odgovorov učencev iz osrednje Slovenije na vprašanje, ob katerem prazniku uporabljamo oljčno vejico, so bili presenetljivi. Le trije učenci poznajo rabo oljčne vejice na cvetno nedeljo. Predpostavljali smo namreč, da je enak delež učencev iz osrednje Slovenije in slovenske Istre, ki ve, da oljčno vejico uporabljamo na cvetno oziroma oljčno nedeljo. Iz rezultatov je razvidno, da mnogo več učencev iz slovenske Istre ve (97%), kdaj uporabljamo oljčno vejico. Samo dva učenca na vprašanje nista odgovorila. Iz osrednje Slovenije pa kar 71% učencev ni vedelo odgovora, 11% jih meni, da oljčno vejico uporabljamo za božič, 13% pa za veliko noč. Razlogov, zakaj učenci iz osrednje Slovenije niso povezali oljčne vejice s praznikom, je lahko več:

- gre za drugačne običaje in otroci ob prazniku nosijo butare, v katerih je vpleteno drugo zelenje in ne oljka,
- ne poznajo imena drevesa, s katerega je bila vejica,
- vejice niso dosegljive v manjših slovenskih krajih in jih zato nimajo za praznik.

Rezultati odgovorov na vprašanje: "Ali misliš, da so oljko poznali že pred več kot tisoč leti?" so pokazali, da 90% učencev iz slovenske Istre misli, da so oljko poznali že pred več kot tisoč leti, v to pa je prepričanih le 46% učencev iz osrednje Slovenije. Četrtnina učencev iz osrednje Slovenije in le 8% iz slovenske Istre je navedlo, da oljke takrat še niso poznali. Na to vprašanje ni odgovorilo 29% učencev iz osrednje Slovenije in le en (2%) iz slovenske Istre.

4. Zaključek

Rezultati naše raziskave so pokazali, da učenci iz slovenske Istre poznajo oljko in njen gospodarski pomen bolje kot učenci iz osrednje Slovenije, saj raste oljka v njihovem kraju in se z njo srečajo vsak dan. Edino učenci iz slovenske Istre so omenjali oljko kot vedno zeleno drevo.

Najslabše predstave učencev, tako tistih iz slovenske Istre kot tistih iz osrednje Slovenije, pa so se pokazale v vprašanju, kje v Sloveniji rastejo oljke. Otroci nimajo izoblikovane predstave, da zaradi različnih podnebnih razmer rastejo v različnih okoljih različne rastline. Zato bi morali v učbenikih in pri pouku dati večji poudarek na različna življenjska okolja in učence spodbujati k razmišljanju: Kateri so neživi dejavniki, ki vplivajo na organizme, in zakaj živijo v različnih okoljih različne živali in rastline? Kaj bi se zgodilo, če bi posadili oljko v osrednji Sloveniji? Zakaj jeseni nekaterim listavcem odpadejo listi, nekaterim pa ne? Kakšni so listi pri rastlinah, ki listov jeseni ne odvržejo, v primerjavi z listi rastlin, ki jih odvržejo? Zakaj nekatere živali zimo prespijo, nekatere se odselijo, nekatere pa ne? Kako se organizmi prilagajajo na spreminjajoče se okolje? Vse to bi morali pri pouku bolj poudarjati, da bi učenci spoznali raznolikosti in jih skušali tudi razložiti. Učence bi morali bolj usmerjati v samostojno opazovanje in iskanje podobnosti in razlik med organizmi ter jih povezovati z okoljem, v katerem živijo.

Prav pri spoznavanju oljke lahko učenci spoznajo prilagoditve, ki omogočajo preživetje v bolj suhem in vročem okolju. Oljko lahko obravnavamo ne samo pri pouku biologije, ampak tudi zgodovine, geografije, slovenščine, gospodinjstva in pri obravnavanju ljudskih in verskih običajev. Učenci se seznanijo z gospodarskim pomenom oljke, kot tudi z zdravilnimi učinki olja in oliv. Kadar gredo učenci na letovanje na morje ali imajo naravoslovni dan, jim poleg spoznavanja morskih organizmov omogočimo tudi spoznavanje sredozemskih rastlin, med katerimi je oljka ena najstarejših gojenih rastlin, z bogato zgodovino in tradicijo.

LITERATURA

1. Bajd B., Grošelj, P.: Spoznavanje oljke pri naravoslovnem dnevu, Naravoslovna solnica, letnik 6, št. 1/2001.

Dr. Barbara Bajd (1949), izredna profesorica za naravoslovje – biološke vsebine na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Vidmarjeva 8, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: +386 1 256 46 02

Polona Grošelj, profesorica razrednega pouka na osnovni šoli Gradec, Litija.

Inovativne metode učenja na primeru spoznavanja Ljubljane

Strokovni članek

UDK 371.32

DESKRIPTORJI: raziskovalno učenje, izkustveno učenje, projektno delo, nove poti do znanja

POVZETEK – Sestavek prikazuje nove metode učenja na primeru študije Ljubljane. Namen uporabe novih metod učenja je uvajanje učencev v samostojno učenje ob množici informacij, ki jih predelajo v zaključke.

Professional paper

UDC 371.32

DESCRIPTORS: research learning, experiential learning, project work, new ways to knowledge

ABSTRACT – The article treats new methods of learning based on a case study of the city of Ljubljana. Through using these new methods students can acquire a lot of information and produce their own reports.

1. Uvod

V raziskavi sem delala z inovativnimi metodami, ki slone na Kolbovem konceptu. Izbrala sem raziskovalno učenje, izkustveno učenje in projektno delo. Omenjene inovativne metode sem izvajala na primerih (študija primera).

Raziskovalno učenje raziskuje kvaliteto situacij, procesov. Uporablja kvalitativne raziskovalne tehnike, kot sta opazovanje, intervju. Raziskovalec je ključni instrument raziskave, osredotoča se na manjše probleme in je usmerjen v induktivno analizo podatkov (Sagadin, 1991).

Izkustveno učenje temelji na izkušnji, je pa integriran proces (Walter, 1981), kjer je poleg izkušnje važno zbiranje podatkov, analiza in povezava podatkov.

Gre za integracijo izkušnje s samostojnim delom. Na izkustvu temelji projektno delo, za katerega je značilna konkretnost tematike ter usmerjena in načrtovana aktivnost. Projektno delo združuje elemente direktnega učiteljevega vodenja učnega procesa in elemente samostojnega dela. Teče po določenem redu k postavljenim ciljem.

Navedene metode se odvijajo oziroma jih realiziramo ob določeni študiji primera. Študija primera podrobno analizira in predstavi posamezen primer. O primeru zato zberemo potrebne podatke, jih analiziramo in napišemo poročilo. Pri

vseh metodah so rezultati učenčevega dela usmerjeni v produktne cilje, to so poročila, naloge, posterji.

Bistvo novega načina dela je samostojno delo učencev kot najvišja kvaliteta učnega dela. S samostojnim delom učenec aplicira teoretična spoznanja in od abstraktnega mišljenja prehaja h konkretnim nalogam, ker je šele to samostojno in ustvarjalno delo. Sodobni pouk zahteva ustvarjalno delo. Vsako samostojno delo je usmerjeno k določenemu cilju, to je k rezultatu, ki ga predstavlja učenčevo poročilo, naloga, poster ipd.

Inovativno učenje, ki temelji na številnih novih metodah, je v nasprotju s tradicionalnim, je v prihodnost usmerjeno učenje. Sestavini tega učenja sta anticipacija in participacija, kar pomeni, da učenci aktivirajo svojo ustvarjalnost in aktivno sodelujejo. Raziskovalno in izkustveno učenje ter projektno delo vključujejo navedene značilnosti.

2. Geografija in nove metode

Na prehod s klasičnih na nove metode dela je treba učence pripraviti. Razložiti jim moramo način dela, torej faze, po katerih teče pouk. Različni avtorji ponujajo različne sheme za izvajanje izkustvenega učenja (Walter, 1981), raziskovalnega učenja (Sagadin, 1991), projektnega dela (Frey, 1979) in študije primera (Sagadin, 1991). Če povzamemo njihove misli, lahko rečemo, da si sledijo v več fazah. Uvodna faza pomeni pripravo na učenje. Učence seznanimo s postopki obravnave. Faza načrtovanja pomeni sestavo načrta, ki se izvaja v fazi analize. Gre za fazo aktivnosti, ki predstavlja osrednje delo. V fazi povzetka skupine predstavijo svoje izsledke in jih povežejo s prejšnjimi znanji v celoto. Ob zaključku ugotovijo, kako je bilo delo učinkovito in kakšna je možnost uporabe na novih primerih.

Omenjene faze so pri pouku izvedljive. Odvisno je od snovi, širine obdelave, možnosti za izvedbo, od znanja učencev. Možno jih je izpeljati pri pouku, v kombinaciji pri pouku in na terenu ali samo na terenu (raziskovalne naloge).

Geografija je z opazovanjem v okolju in raziskovanjem v njem tesno povezana. Direktno opazovanje je začetek geografskega proučevanja v prostoru in s tem tudi pridobivanje izkušenj o okolju. Znanje, ki ga učenci tako pridobe, sloni na izkustvu. Raziskovanje pomeni za geografijo osnovo dela, saj se pri tem učenec sreča z neposrednim okoljem, kjer raziskuje določeno študijo primera. Prikaže jo poglobljeno in kompleksno po vsebini, spozna pa tudi postopek dela.

Geografsko raziskovanje je torej raziskovalno učenje in je hkrati tudi izkustveno učenje. Rezultat dela je kompleksen prikaz, skratka projekt, ki ga dosežemo po poti inovativnega učenja. Za učence pomeni tak način dela aktiven pristop k snovi, problemu, pojavu direktno v prostoru ali pa posredno preko knjig, slik. Pomeni

torej inovativno pot, kjer je učenec aktiven in njegova aktivnost se odraža na vsaki etapi njegovega dela.

Prikaz primerov

Primer 1: Ljubljana – kulturne in umetnostne značilnosti (projektna raziskava po literaturi)

Učenci že imajo določeno znanje o Ljubljani in na tem sloni študij po knjigah. Ker gre za proučevanje v razredu, predstavlja raziskovalni proces le simulacijo, vendar teče po enakem redu.

Shema dela:

- ☐ iniciativa: proučimo kulturne znamenitosti v Ljubljani;
- ☐ skiciranje: izdelava osnutek, določi se delovno področje;
- ☐ načrtovanje: določijo se skupine in literatura;
- ☐ trajanje: doma in v šoli;
- ☐ izvedba: 4 skupine.

Potek:

- ☐ učenci analitično predstavijo poglavje iz monografije Ljubljana (ljublanske kulturne ustanove, spomeniki); uporabijo tudi Enciklopedijo Slovenije;
- ☐ učenci pripravijo poročilo z analizo slik ob poglavju Ljubljana iz knjige Zakladi Slovenije in Turistični vodnik po Sloveniji;
- ☐ ob knjigi Gradovi na Slovenskem pripravijo diskusijo o grajskih stavbah v Ljubljani;
- ☐ dopolnjevalna skupina skuša s pridobljenim znanjem iz interaktivnega Atlasa Slovenije o Ljubljani še kaj dodati in razširiti povedano.

Sklep: Skupine imajo svoje modele predstavitve, to je temelj raziskave. Poročilo vsebuje strategijo razvoja in ohranjanja kulturne dediščine. Ugotovijo, da vsaka doba daje mestu določen zgodovinski in umetnostni pečat. Predstavljene rezultate potrdi delo na terenu.

Primer 2: Ljubljana – prikaz funkcij posameznih mestnih četrti (študija primera na terenu, raziskovalno in izkustveno učenje)

Raziskava teče v mestu na osnovi metode kartiranja. Učenci morajo ugotoviti funkcijo posameznega dela mesta, določiti tip hiš, funkcijo posameznih hiš, določiti odnos med pozidanimi in nepozidanimi površinami, parki, vrtovi. Raziskava omogoči poznavanje morfologije in fizionomije mesta ter kontinuiteto do današnjih dni ter prepletanje vplivnih con mesta.

Raziskave poteka po etapah, značilnih za sodobnejše pristope. Študija primera je Ljubljana, ki jo učenci raziskujejo indirektno po literaturi in na osnovi izkustva

ter direktno na terenu, kjer si pridobivajo izkustvo in znanje. Njihove ugotovitve so, da v prostoru obstajajo zakonitosti, o katerih so se učili pri pouku oziroma jih nadgrajujejo z nadaljnjim raziskovanjem. Rezultate prikažejo v poročilu in v slikovni obliki (poster).

Primer 3: Ljubljana – prikaz na slikah

Možni sta dve varianti:

- ☐ učenci zbirajo slike in skušajo slikovno predstaviti Ljubljano,
- ☐ učenci slikajo po različnih umetnostnih in arhitekturnih delih Ljubljane in tako ustvarijo samostojno foto-predstavitev mesta.

Razstava ima tri dele: v prvem učenci predstavijo Ljubljano na starih razglednicah, v drugem predstavijo Ljubljano, kot jo vidijo različni umetniki (npr. Jakac), v tretjem delu učenci delijo fotografske posnetke na več skupin: stara Ljubljana, Grad, Plečnikova Ljubljana, novi deli mesta, parki v Ljubljani, spomeniki v Ljubljani, mostovi v Ljubljani. Učenci želijo s tako razstavo prikazati svoje mesto v čim bolj kompleksni obliki.

Primer 4: Ljubljana – raziskovalna naloga

Na področju Ljubljane so moji učenci opravili vrsto raziskovalnih nalog. Teme so bile: Ljubljanski živilski trg, Cvetličarne v Ljubljani, Prodaja cvetja v Ljubljani, Trgovine, Specializirane trgovine, Možnosti prirodne rekreacije v Ljubljani, Turizem v Ljubljani (povzetki nalog so v Zborniku raziskovalnih nalog). Vsaka naloga je bila spremljana tudi s plakatом, ki še dodatno popestri raziskave o mestu.

Raziskovalna naloga je vrh inovativnega učenja. Njen namen je, da učenec sam ustvarjalno dela, spozna probleme in procese, je dominanten pri sestavi, zavzema svoje stališče do raziskave, kar izrazi v nalogi in tudi na posterju, ki prikaže njene glavne dosežke. Vsebine so izbrane po lastni želji, učenec pride do lastnih zaključkov. Naloge se odvijajo po etapah, značilnih za projektno delo. Vsaka etapa pomeni za učenca določeno zahtevnost. Terenske in praktične aktivnosti se povezujejo z intelektualno aktivnostjo, kar pripomore k doseganju novih ciljev na raziskovalnem področju.

3. Zaključek

Izbrala sem teme, ki na nov način predstavljajo Ljubljano. Pri tem je aktualno izkustveno učenje, raziskovalno pa je možno in potrebno. Izbrano problematiko smo zato proučevali v povezavi z delom na terenu (direktno raziskovanje) in študijem iz knjig (indirektno raziskovanje). Učenci so izdelali večjo ali manjšo študijo primera v projektni obliki. Z navedenimi primeri sem želela prikazati postopno uvajanje učencev v raziskovanje in s tem v spoznavanje bližnje in širše okolice mesta.

Motivacija je pri inovativnih metodah učenja precejšnja, saj želi učenec čim bolj predstaviti obravnavano vsebino v besedni in slikovni obliki. Motivacija sloni na tekmovalnosti znotraj razreda (referati, posterji) in seveda tudi med razredi (posterji in raziskovalne naloge). Pridobivanje znanja je vezano na samostojno delo (literatura, teren), zato je obseg večji, prav tako tudi zahtevnost, uporabnost in trajnost. Iznajdljivost se kaže pri vseh oblikah samostojnega dela in je odvisna od sposobnosti učenca in tudi njegove angažiranosti.

Za učence so inovativne metode učenja zahtevne. Pri takem delu so učenci miselno aktivni in samostojni. Mišljenje, ki se razvija, je kreativno, razvija pa se tudi geografsko mišljenje, saj učenci ob raziskavah spoznajo in poskušajo razumeti soodvisnost v prostoru. Pri inovativnem učenju zasledimo pri učencih:

- interes,
- prilagodljivost,
- angažiranost glede na sposobnosti.

Raziskovanje in s tem izkustveno učenje na primeru Ljubljane omogoča učencem, da se srečajo s problemsko stvarnostjo in si tako pridobijo izkušnje, analizirajo elemente v prostoru, spoznajo medsebojne odvisnosti in se učijo iskati sintezo med elementi, torej izdelajo projekt na določeni študiji primera, v tem primeru Ljubljane.

Poleg tega si tudi znanja, ki jih že imajo, povežejo, uredijo, osmislijo in dopolnijo. Znanje tako postane celovito, kar je tudi bistvo novih načinov dela v razredu. Pot učenja, proučevanja in raziskovanja nas vodi od osnovnega zbiranja gradiva (teoretično in praktično) preko analize do jasne predstave in razumevanja oz. do logičnega zaključevanja. Nove oblike dela dajejo možnost izobraževanja izven šole.

LITERATURA

1. Walter, G.: *Experiential learning and change*. New York: založba, 1981.
2. Marentič, B.: *Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model*, *Sodobna pedagogika*, 1-2, 1992.
3. Marentič, B.: *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: 1987.
4. Sagadin, I.: *Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje*, *Sodobna pedagogika*, 7-8, 1991.
5. Sagadin, I.: *Študija primera*, *Sodobna pedagogika*, 9-10, 1991.
6. Ferjan, T.: *Izkustveno učenje in pouk geografije*, *Sodobna pedagogika*, 9-10, 1992.
7. Ferjan, T.: *Raziskovalno učenje – potrebe modernega pouka*, *Sodobna pedagogika*, 3-4, 1994.

Dr. Tatjana Ferjan (1946), profesorica geografije na Srednji trgovski šoli v Ljubljani, raziskovalka, avtorica številnih strokovnih in znanstvenih člankov s področja didaktike geografije.

Naslov: Streliška 19, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: +386 1 231 22 81

Dr. Alojzija Židan

Primer didaktične učne enote "Strpnost kot vrednota"

Strokovni članek

UDK 372.83

DESKRIPTORJI: strpnost, državotvornost, demokracija, odgovornost, svoboda, vrednota

POVZETEK – V prispevku avtorica predstavlja didaktični vzorec možne obravnave "strpnih" učnih vsebin na osnovnošolski stopnji. Pri didaktizaciji svojega vzorca izhaja iz zahteve, da mora učitelj svojo odprto profesionalnost stalno dograjevati ter kakovostno izboljševati tako strokovno kot didaktično.

Professional paper

UCD 372.83

DESCRIPTORS: tolerance, state, democracy, responsibility, freedom, value

ABSTRACT – The article presents a possible treatment of "tolerant" teaching contents at the primary level. The teacher must constantly upgrade his/her open professionalism and strive to improve the quality of his/her teaching.

1. Uvod

Danes so pred učiteljem družboslovja številni novi izzivi, izzivi strokovne in družbene narave. Stalna povzročiteljica izzivnosti za učiteljevo razmišljanje je tudi vedno nova učno-ciljna skupina s svojimi vselej unikatnimi zahtevami. Zato se je (tudi) učitelj družboslovja dolžan stalno soočati s takšnimi izzivi, jih kakovostno obvladovati.

Ali denimo drugače: učitelj družboslovja mora stalno razmišljati o vprašanjih: Kako svoje tipe učnih vsebin vedno kar najbolj ustvarjalno didaktično oblikovati? Kako vanje vgrajevati kar najbolj kakovostne učno-delovne strategije? Kako poučevati z vedno novimi, svežimi pristopi? Kako učence kar najbolj intrinzično motivirati? Kako jih bogatiti z dragocenimi vrednotami pluralistične družbe? Kako jih navajati na nenehno pridobivanje kulture samoizobraževanja?

Eno izmed dragocenih vrednot današnje pluralistične družbe predstavlja tudi vrednota, imenovana strpnost (toleranca). Prav tej vrednoti bomo namenili izgradnjo pričujočega didaktičnega vzorca.

Ta vrednota je lahko zelo pomembna osebna vrednota posameznika(ce) ter tudi vrednota celotne družbene skupnosti.

Tej vrednoti pripisujejo danes velik pomen tudi v Evropi. Tako nemške didaktike zaposluje vprašane, kako oblikovati tolerančno osebnost, ki bo sposobna voditi racionalni diskurz in sklepati kompromise, ki so zelo pomembni za delovanje demokratične družbe.

Tudi v naši demokratični družbi, ki mora stalno izboljševati demokracijo, naj bi imela pomembno vlogo vrednota, imenovana strpnost.

Zastavimo si pomembno vprašanje: Kako danes v družbi nasilja, brezosebnih medsebojnih odnosov, razčlovečenosti navajati mlade na strpna ravnanja v komunikaciji in v uporabi njihovih celotnih življenjskih vzorcev?

V pričujočem didaktičnem vzorcu bomo posredovali nekatere delovne smerice, ki jih lahko uporablja učitelj družboslovja za izvedbo že opisanega pedagoškega dela.

Opozoriti tudi velja, da mora biti tudi učitelj sam strpna osebnost. Le takšen lahko vpliva na svojo učno-ciljno skupino, ki ji namenja pedagoško delo.

Za oblikovanje didaktičnega vzorca bomo uporabili kurikularne učne vsebine osnovnošolskega predmetnega področja etika in družba. To predmetno področje je v prenovljeni osnovni šoli dobilo ime državljanska vzgoja in etika.

Učne vsebine, njihovo didaktizacijo bomo namenili učencem 8. razreda. Te naj, kot že opozorjeno, prispevajo k oblikovanju strpne osebnosti.

Kateri standard znanj naj dosega učitelj s tako odprto zasnovanim didaktičnim vzorcem?

Učenec naj поблиže spozna vrednoto, imenovano strpnost, njen zgodovinski razvoj, sestavine, njene meje.

Nauči naj se prepoznavati strategije strpnega in nestrpnega obnašanja.

Pri tej tematiki naj spozna možno uporabo igre vlog. Tudi pri takšnem didaktično-delovnem pristopu si lahko učenec pridobiva izkušnje. Po absolviranju teh učnih vsebin naj se učenec nadalje nauči spoznavati svoja čustva, vedenja, komunikacijo, ravnanja, ravnanja drugih itd.

Didaktični vzorec dopušča možno intenzivno vzpostavljanje intra ter interkorelativnih vsebinskih povezav.

S svojimi zamejenimi učnimi vsebinami je vzorec usmerjen tudi v doseganje pojmovne rasti učečega. Še predvsem s pojmi, kot so: strpnost, demokracija, odgovornost, svoboda, nadzor, pravičnost, konflikt in tako dalje.

Želeno je torej, da je učna ura ustvarjalna, participatorna, problemska, didaktično impulzivna. Na nekaterih segmentih kompleksnega pedagoškega procesa je lahko tudi vgrajevalka virtualnosti.

Vodilni didaktični načeli v učni uri sta lahko načeli problemskosti ter mnenjske pluralizacije učencev.

S svojo vgraditvijo temeljnih smernih elementov je, kot že poudarjeno, didaktični vzorec odprte narave, in to zaradi doseganja kar najboljše pedagoške kakovosti.

2. Prikaz temeljnih delovnih smernic didaktičnega vzorca

Učitelj lahko uvodno didaktično stopnjo izvaja z dvema možnima delovnima prijemoma.

Lahko tako, da pri učencih vzbudi aktivnost s posredovanjem njihovega osebnega komentarja danes tako aktualnega rekla "Vsi drugačni – vsi enakopravni". Učenci naj utemeljijo, zakaj je danes to reklo tako zelo aktualno, tako v našem kot v evropskem družbenem prostoru. Pri obravnavi te tematike bodo učenci izpostavljali svoja pluralna mnenja, stališča, vrednostne poglede.

Ali pa tako, da učenci naredijo opis bistvenih kakovostnih značilnosti strpne osebnosti, njenih komunikacij, obnašanj, reagiranj, vedenjskih ter sploh življenjskih vzorcev, opišejo naj tudi takšne značilnosti nestrpne osebnosti ter naredijo primerjavo opisanih značilnosti.

Zaželeno je, da učenci implementirajo bistveno spoznanje. To je – sodobni evropski človek, človek tretjega tisočletja, naj bi bil strpna osebnost. S takšno svojo osebnostjo lahko prispeva k nadaljnjemu uresničevanju novih oblik demokracije.

Namreč, obravnava "strpnih" učnih vsebin naj bi tudi pri učencu prispevala k oblikovanju njegovega ustvarjalnega državotvornega odnosa.

Pri nadaljnjem poteku pedagoškega procesa lahko učitelj še natančneje strokovno opredeli, kaj je to strpnost, katere so njene sestavine. Še posebej naj opozori na tako imenovani "prag strpnosti". Kaj ta pomeni? Določena osebnost je namreč lahko do druge osebnosti in sploh do vseh ljudi zelo strpna. Le – ti pa so lahko do nje skrajno nestrpni. Skratka, tudi strpnost ima svoje meje (omejitve).

Seveda se zastavlja vprašanje, do kam lahko sega v določeni čustveno zelo vroči situaciji prag strpnosti. V tem kontekstu je možno zastaviti vprašanja: Koliko smo strpni do ljudi, ki pripadajo drugačnim kulturam? Koliko smo sploh strpni do drugačnosti? Kako se naša strpnost izraža v odnosu do otrok, do revnih, bolnih, do starejših, do tujcev?

Zaželeno je, da obravnavane učne vsebine učitelj tudi podkrepi s kakšnimi raziskovalnimi ugotovitvami.

Pri obravnavi "strpnih" učni vsebin je možno vzpostavljati izrazite korelativne povezave z zgodovino. Učenci lahko navajajo konkretne zgodovinske primere pojavov strpnosti ter nestrpnosti.

Osrednji del učne ure je lahko namenjen uporabi igre vlog. Učitelj lahko izbere didaktični scenarij neke zelo vroče konfliktna situacije. S scenarijem naj bi se učenci

naučili konkretnega razumevanja pojma strpnosti ter vrednotenja tega pojma. Namreč pri strpnosti, kot smo že omenili, lahko nastopijo problemi, ko je le-ta konkretizirana z "vročimi" življenjskimi vsebinami.

Igra vlog naj zaposli vse učence v razredu. Predstavlja naj zelo aktivno zaposlitev vseh učencev v razredu. Učenci, ki niso igralci vlog, so lahko zelo aktivni opazovalci igrane situacije. Tako lahko učitelj z uporabo takšnega didaktično-delovnega prijema pri učencih razvija tudi njihovo čustveno inteligenco. Skratka, takšen didaktično-delovni prijem lahko prispeva h kultivaciji, socializaciji čustev učenca.

V didaktičnem scenariju se učenec seznanja s strategijami tolerantnega in netolerantnega ravnanja.

Po igrani situaciji sledi vsebinska in didaktična analiza naučenega. Katera zelo pomembna, tako vsebinska kot didaktična, spoznanja so si učenci pridobili ob uporabi takšnega pedagoškega prijema?

V sklepnem delu učne ure je znova smiselno izpostaviti bistvene edukativne učinke učne ure. Učitelj lahko izpostavi pravilo, ki velja za vsa verstva in tudi za vsakega človeka. To se glasi: "In kar hočete, da bi ljudje storili vam, storite vi njim."

Učitelj tudi lahko posreduje učencem nekaj ustvarjalnih domačih nalog, in sicer:

- ☐ Učenci se lahko odslej lotevajo spremljave internetnih informacij kategorij, kot so: strpnost, demokracija, človekove pravice, aktivno državljanstvo, svoboda.
- ☐ Učenci se tudi lahko kolektivno lotijo izdelave projektov z naslovoma "Strpnost do drugačnosti", "Vrednote večkulturnosti".

Pri projektih naj učenci dosegajo visoko kakovost dela. Zaželeno je tudi, da projektno učno delo temelji na internetni podpori. Tako zasnovano projektno učno delo je lahko pomembno za celotno šolo, za "nego" njene kakovostne delovne kulture.

3. Zaključek

Naš namen je bil predstaviti možno problemsko, ustvarjalno, participatorno didaktizacijo "strpnih" učnih vsebin. Observatorji vsebin so lahko osnovnošolci. Pri predstavitvi tematike smo izhajali iz evropske zahteve, da se je tudi učitelj družboslovja dolžan stalno profesionalno dograjevati. Dograjevati tako strokovno kot didaktično.

LITERATURA

1. Razpotnik, J.: Informacijska tehnologija pri pouku zgodovine, Pedagoška obzorja, 16, št. 2/2001, str. 104-111.
2. Židan, A.: Aktivno učenje mladih v družboslovju, Scripta, ŠOU, Ljubljana, 1995.
3. Židan, A.: Didaktizacija družboslovja za mlade, Scripta, ŠOU, Ljubljana, 1997.
4. Židan, A.: Metadidaktično poučevanje in učenje družboslovja, Znanstvena knjižnica, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, 1996.

Dr. Alojzija Židan (1951), docentka za didaktiko družboslovja na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani, raziskovalka, avtorica člankov s področja metodike družboslovja.

Naslov: Bizovik, Pot na Visoko 15, 1261 Dobrunje, SLO; Telefon: +386 1 568 14 61

E-mail: alojzija.zidan@uni-lj.si

Izobraževanje učiteljev

Strokovni članek

UDK 371.13/16

DESKRIPTORJI: seminar, učenje ob delu, mentor

POVZETEK – Od učiteljev se dandanes veliko pričakuje. Mnogi kritizirajo šole, da ne nudijo znanja, ki bi učencem kasneje koristilo. Učitelji bi naj bili krivi tudi za nekulturno vedenje dijakov, naj ne bi znali motivirati dijakov za delo in še kaj. Vsekakor pa so možnosti za uspeh bistveno večje, če smo dobro pripravljeni. Pri tem so nam v pomoč različni seminarji, na katerih nas vzpodbudijo tudi k drugačnemu načinu razmišljanja, analiziranja, debatiranja. V prispevku predstavljam moderne načine dela na seminarjih, ki sem se jih sama udeležila.

Professional paper

UDC 371.13/16

DESCRIPTORS: seminar, in-service training, mentor

ABSTRACT – Nowadays a lot is expected of teachers and schools are being criticised for not providing the knowledge students will need later on. The teachers are also considered to be responsible for students' inappropriate behaviour and incapable of motivating them for work. If, on the other hand, teachers are really well-prepared, the possibilities of success are higher. Various seminars can encourage us to start thinking differently, to analyse and discuss about things. The article presents modern teaching approaches that one meets at these seminars.

September ni samo začetek novega šolskega leta, pač pa pomeni tudi mrzlično iskanje vsakoletnega Kataloga izobraževanja za učitelje. Prvi problem, s katerim se srečujemo učitelji oz. profesorji, je premajhno število teh katalogov, ki pridejo na posamezno šolo. Na določene seminarje se je namreč treba prijaviti že septembra, čeprav se izpeljejo šele nekaj mesecev kasneje.

Med drugim učitelji opažamo, da se nekateri seminarji ponavljajo iz leta v leto, medtem ko nekih novih ponudb s tega področja praktično ni. Želeli bi si torej večjo ponudbo, ki bi se vsako leto izboljševala oz. se širila.

Drugi problem, ki še bolj izstopa, pa je seveda število dni, ki jih lahko posameznik uporabi za izobraževanje v enem letu. Učiteljem je tako namenjeno le pet dni na leto, kar se večini zdi premalo, da bi lahko sledili novim dogajanjem, smernicam, ki jih s seboj prinaša čas.

S tem problemom pa je povezana tudi cena seminarjev, ki se ravnateljem navadno zdi previsoka, saj vemo, da je finančnih sredstev na šolah vedno premalo.

Seveda pa ne bomo kritizirali samo načina izobraževanja učiteljev. Je tudi precej stvari, ki so vredne pohvale. Največ si zaslužijo tisti organizatorji oz. vodje seminarjev, ki vedo, da dvo – ali večdnevno suhoparno predavanje ne zadovoljuje več učiteljev, ki si želimo novih, modernjših pristopov in več diskusij, praktičnih vaj.

Želimo si:

- ☐ spoznati nekaj novega, dobiti nova znanja,
- ☐ zaradi pridobljenega znanja bolje, lažje delati v razredu,
- ☐ dobiti dobro podlago za nadaljnje izobraževanje.

Zelo zanimivi so nadaljevalni seminarji, ki se tudi vsebinsko nadgrajujejo. To pomeni, da poteka v enem šolskem letu dvodnevni seminar, ki se naslednje leto podaljša v tridnevni in kasneje še mogoče v večdnevni seminar na isto oz. sorodno temo. Tako učitelji lahko sproti spremljamo novosti z določenega strokovnega področja. Navadno je na takšnih seminarjih več različnih predavateljev, ki prihajajo iz prakse in tudi z univerz. Naloga predavateljev je v glavnem ta, da vzpodbudijo poslušalce k razmišljanju, analiziranju, debatiranju. Precej je tudi t. i. delavnic, kjer učitelji sami poskušamo izpopolnjevati svoje znanje oz. različne pristope do dijakov.

Da pa na seminarju res spoznamo nekaj novega, dobimo nova znanja, dobro podlago za nadaljnje seminarje, moramo imeti tudi stike z dijaki. Sama sem bila že večkrat udeleženka seminarjev, kjer smo dejansko učitelji delali "z ramo ob rami" z dijaki. Najprej so nam učenci predstavili svoje aktivnosti, nato je sledilo skupno projektno delo v učilnici. V konkretnem primeru je šlo za metodo učenja ob delu, ki jo poznajo v svetu že precej dolgo pod izrazom "learning by doing".

Priporočljivo bi bilo, da bi na vseh seminarjih za učitelje uporabljali to metodo učenja ob delu. Z njo postane učitelj:

- ☐ bolj pripravljen poslušati vsak predlog,
- ☐ prijaznejši do dijakov tudi ob napakah, ki se pri delu pojavljajo,
- ☐ interdisciplinarno usmerjen (znanje računalništva, tujih jezikov, ...)
- ☐ zna bolje motivirati dijake, jih vzpodbujati in pohvaliti.

Na nadaljevalnih večdnevni seminarjih je dogajanje zelo pestro tudi zaradi kratkih ekskurzij, ki jih pripravi organizator. Imam lepe spomine s kratke ekskurzije na Pošto v Mariboru in z obiska učne firme v sosednji Avstriji.

V zaključnem delu uspešno vodenega seminarja bi naj sledila tudi evalvacija le-tega. To pomeni, da si postavimo naslednja vprašanja in poskušamo na njih tudi odkrito odgovoriti:

- ☐ kaj sem vedela že prej,
- ☐ kaj je bilo zanimivega,
- ☐ kaj sem pridobila,
- ☐ kaj predlagam,
- ☐ kaj bom uporabila pri svojem delu v bodoče.

Sama verjamem, da so seminarji samo en način izobraževanja učitelja. Resnica je, da se učenje odvija predvsem na delovnem mestu; za učitelja torej med učenci.

Tipični primer za takšno obliko učenja so seminarske, pa tudi raziskovalne naloge, ki jih pišejo dijaki. Vsi skupaj, dijaki in mentorji raziskujemo nova področja, pridobivamo nova znanja in se dejansko učimo eden od drugega.

Tudi učitelj ima namreč pravico reči, da nečesa ne zna. Tudi on se lahko uči ob konkretnem delu, tako kot učenci.

Vloga mentorja je pri teh nalogah zelo pomembna, saj:

- sodeluje pri izbiri raziskovalne metode in tehnik, postopkov in sredstev,
- zagotavlja potrebno raziskovalno in računalniško opremo,
- skrbi za individualizacijo vsakega mladega raziskovalca.

Vsaka naloga mentorja obogati, mu širi obzorje in ga še bolj nauči delati z mladimi.

Mentor naj bi torej imel poleg strokovnega znanja, ki se nanaša na njegovo področje, tudi znanje s področja organizacije, vodenja, timskega dela, motivacije. Za vse te naloge pa se lahko dodatno usposobi le na seminarjih, kjer ni suhoparnih predavateljev in kjer se dejansko učimo ob delu.

LITERATURA

1. Valentinčič, J.: Demokratično vodenje skupine, Delavska enotnost, Ljubljana, 1987.
2. Brajša, P.: Sedem skrivnosti uspešnega managementa, Gospodarski vestnik, Ljubljana, 1996.
3. Glasser, W.: Učitelj v dobri šoli, Radovljica, 1991.

Marija Šabeder (1966), diplomirana ekonomistka, učiteljica strokovno-teoretičnih predmetov na šolskem centru Ptuj.

Naslov: Borovci 37, 2281 Markovci, SLO; Telefon: +386 2 755 50 91

Marija Štefančič

Tek kot oblika gibanja predšolskih otrok

Strokovni članek

UDK 372.3

DESKRIPTORII: predšolska vzgoja, vrtec, telesna aktivnost, hoja, tek

POVZETEK – Gibanje je za človeka zelo pomembno, zlasti za otroke v predšolskem obdobju. Med gibalnimi potrebami prednjačita hoja in tek. Avtorica poroča o rezultatih merjenja srčnega utripa po teku in ugotavlja razlike med dečki in deklicami.

Professional paper

UDC 372.3

DESCRIPTORS: pre-school education, kindergarten, physical activity, walking, running

ABSTRACT – For a human being movement is extremely important, even more so for the children in the pre-school period. The predominant needs for movement are walking and running. The author presents the results of measuring heart beat following the activity of running and establishes differences between boys and girls.

Gibanje je osnova za ves otrokov razvoj. Otroku je želja po gibanju prirojena in je ne smemo preveč ovirati. Narava sama sili otroka, da teče, skače, pleza, skratka uporablja za gibanje vse možnosti, ki mu jih narekuje narava v vsej razvojni dobi.

Pomanjkanje gibanja je lahko vzrok za razne fizične in psihične motnje. Tega, kar zamudi otrok v predšolski dobi, ne more nadomestiti nikoli več, kajti znano je, da je med 5. in 8. letom "zlata" doba motoričnega učenja. Pri gibanju se krepijo vsi organi in otrokovo telo. Otrok, ki se dovolj giblje, je zdrav in lepo razvit. Otrok, ki pa se ne giblje dovolj, počasi misli in zato vsako stvar počasi razume. Pri gibalni vzgoji lahko vplivamo na otrokov značaj. Tu se navadi: poštenosti, samostojnosti, tovarštva in sočutja.

Otroku moramo omogočiti, da teče in skače na svežem zraku, da se plazi, pleza, preizkuša svojo moč, se vadi v ravnotežju, se igra z vrstniki, se meri z njimi v hitrosti in v raznih spretnostih. Omogočiti mu moramo, da se sprehaja, spoznava okolico in življenje v njej, plava in smuča.

Hoja in tek sta dve osnovni vrsti gibanja. Zelo važno je, da se otrok v predšolski dobi izpopolnjuje v raznih oblikah hoje in teka ter tako pridobiva določeno spretnost, hitrost, ravnotežje. Pri teh dinamičnih vajah krepi otrok mišičje nog, trupa, delno tudi ramenskega obroča, utrjujejo se tudi nožni sklepi, zlasti skočni sklep.

Hoja in še posebno tek izdatno vplivata na delo notranjih organov, krvni obtok, dihanje in prebavila. Razvija se tudi ravnotežje, smisel za orientacijo v prostoru,

spretnost za povezavo z drugimi gibi, razvija se tudi smisel za ritem, če vaje spremljamo s petjem oz. z glasbo.

Med gibalnimi potrebami so zelo pomembni daljši, večminutni teki.

V razvoju mlajšega otroka imajo pomembno vlogo telesne aktivnosti, ki razvijajo splošno aerobno vzdržljivost. To si otrok razvija ob dnevno relativno velikem obsegu dinamičnih telesnih aktivnosti, še zlasti v obliki tekalnih iger.

Zdravnik in trener Van Aaken pravi, da lahko 3-4-letni otroci pretečejo v dnevni igri do 6 km; 5-6-letni pa tudi do 10 km. Poudarja, da ga ne zanima kako hitro otroci tečejo, ampak kako dolgo tečejo.

Aerobne dinamične aktivnosti, ki jih otroci izvajajo od septembra do decembra v naravi, v vseh klimatskih razmerah, so ponavadi preventivno sredstvo proti respiratornim obolenjem mlajših otrok, hkrati pa tudi sredstvo, ki varuje pred kardiovaskularnimi obolenji že v otroški dobi.

Dvorakova in Rajtmajer ugotavljata, da že mlajšim otrokom (do 7 let) 12- in večminutni tek ne predstavlja večjih težav. Proučevanje tekalnih sposobnosti otrok do starosti 6,5 let je na večjih skupinah in z večjim številom merskih instrumentov (tekov) opravil Rajtmajer 1995. leta, ko je testiral 295 otrok obeh spolov z istimi instrumenti kot Dvorakova.

Dečki so pretekli 1000 m v povprečnem času 7,31 minut, deklice pa v 7,38 minut, kar je 7 sekund počasneje od dečkov.

Utrip v mirovanju znaša za vzorec 295-tih otrok 96,4 utripov/minuto, pri dečkih je 93,1 utripov/minuto, pri deklicah pa 99,6 utripov/minuto. Deklice imajo v mirovanju za 6,5% višji utrip od dečkov.

Pri teku na 1000 m je utrip pri deklicah narasel minimalno na 167, maksimalno na 219 utripov/minuto, aritmetična sredina znaša 200 utripov na minuto.

Pri teku na 1000 m je utrip pri dečkih narasel minimalno na 184, maksimalno na 215 utripov/minuto.

Kinetika utripa med tekom do 1000 m kaže, da so otroci v povprečju 7,5 minut visoko obremenjeni, zato raziskovalci priporočajo pri vodenju nižje obremenitve z utripom okrog 175 do 180 utripov/minuto.

V raziskavi, ki sem jo opravila v Vrtcu Krško in v katero sem zajela 15 dečkov in 15 deklic, starih od 5-7 let, sem ugotovila, da so dečki 1000 m v povprečju pretekli v 7,15 minutah, deklice pa so isto razdaljo pretele v 7,07 minutah, torej so deklice za 0,31 minut boljše od dečkov.

Če primerjam frekvenco srca pri dečkih v mirovanju, znaša le-ta v povprečju 92 utripov/minuto, pri deklicah pa 95 utripov/minuto, torej imajo deklice za 3% višji utrip od dečkov.

Primerjava povprečnih rezultatov po starosti kaže:

- štirje 7-letni dečki so 1000 m pretekli v 6,95 min. oz. 417 sek., štiri deklice iste starosti pa v 6,57 min. oz. 394 sek., torej so bile deklice hitrejšje od dečkov za 0,38 min. oz. 23 sek.;
- štirje 6,5-letni dečki so 1000 m pretekli v 7,52 min. oz. 435 sek.; štiri deklice iste starosti pa v 6,98 min. oz. 419 sek. (Deklice so bile hitrejšje za 16 sek. oz. 0,27 min.);
- štirje 6-letni dečki so 1000 m pretekli v 7,15 min. oz. 429 sek.; štiri deklice iste starosti v 7,67 min. oz. v 460 sek. in so bile za 0,5 min. oz. 31 sek. počasnejše;
- trije 4-letni dečki so 1000 m pretekli v 7,32 min. oz. 439 sek., tri deklice iste starosti pa v 7,05 min. oz. 432 sek. in so bile za 16 sek. oz. 0,27 min. hitrejšje od dečkov.

Pri primerjavi frekvence srca ugotavljam, da se utrip pri 7-letnih otrocih v mirovanju giblje med 88 in 94 utripov/minuto, povprečno pa znaša 90 utripov/minuto.

Pri 6,5-letnih otrocih se pulz giblje med 89 in 96 utripov/minuto, povprečno 92 utripov/minuto.

Pri 6-letnih otrocih se pulz giblje med 90 in 100 utripov/minuto, povprečno pa znaša 96 utripov/minuto.

Pri 5-letnih otrocih se pulz giblje med 94 in 102 utripa/minuto, kar v povprečju znaša 98 utripov/minuto.

Pri ogrevanju ni razlik, saj pri vseh otrocih, ne glede na starost, znaša povprečno 140 utripov/minuto.

Med tekom imajo deklice v večini primerov višji utrip od dečkov:

- štiri 7-letne deklice imajo utrip po pretečenih 1000 m 207 utripov/min., štirje dečki iste starosti pa 198 utripov, torej za 9 utripov/minuto manj;
- štiri 6,5-letne deklice imajo po pretečenih 1000 m utrip 207 utripov/min., štirje enako stari dečki pa 199 utripov/minuto, kar je 8 utripov/minuto manj;
- štiri 6-letne deklice imajo po pretečenih 1000 m utrip 205 utripov/min., štirje enako stari dečki pa 201 utrip/minuto, torej za 4 utripe/minuto manj;
- tri 5-letne deklice imajo po pretečenih 1000 m utrip 208 utripov/min., štirje enako stari dečki pa 207 utripov/minuto, kar je le 1 utrip manj.

Raziskava je pokazala, da otroci 1000 m pretečejo brez težav, čeprav si odrasli predstavljamo, da je to zanje prezahtevno. Vsi otroci so se po teku normalno vključili v igro, nihče ni tožil zaradi bolečin ali utrujenosti. Velika motivacija je bil pulzometer POLAR, ki so si ga otroci pred tekom ogledali.

LITERATURA

1. Rajtmajer, D.: Metodika telesne vzgoje, I., II. knjiga, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1990.
2. Rajtmajer, D.: Razvijanje splošne aerobne vzdržljivosti pri mlajših otrocih, Pedagoška obzorja, št. 24/1993, str. 28.
3. Rajtmajer, D.: Funkcionalne sposobnosti mlajših otrok – knjiga referatov z mednarodnega znanstvenega posveta, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1999.
4. Trdina, J.: Tudi predšolski otrok telovadi, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1975.
5. Ulaga, D.: Telesna vzgoja, šport, rekreacija, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1980.
6. Ulaga, D. et al.: Telesna vzgoja predšolskega otroka, Partizan Slovenije, Zveza za športno rekreacijo in telesno vzgojo in šolski center za telesno vzgojo, Ljubljana, 1974.

NAVODILA SODELAVCEM

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

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

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

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

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

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov: Pedagoška obzorja, Prešernov trg 3, p.p. 124, 8000 Novo mesto; ali pa na elektronski naslov: info@pedagoska-obzorja.si.
2. Prispevek s povzetkom priložite na disketi. Ime datoteke naj bo priimek avtorja (npr. Furlan.doc) in naj bo jasno označeno tudi na nalepki diskete. Prispevek naj bo napisan z urejevalnikom besedil Word in preveden v ASCII ali TXT obliko.
3. Znanstveni in strokovni članki naj obsegajo do 16 strani, komentarji in recenzije pa do 5 strani formata A4.
4. Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen, elektronski naslov (E-mail), številko žiro računa, EMŠO in davčno številko.
5. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti povzetek v slovenskem (do 15 vrstic) in po možnosti v angleškem jeziku. Povzetek in deskriptorji naj bodo napisani na začetku članka.
6. Tabele naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Slike, sheme, diagrami in grafikoni morajo biti izdelani ločeno od besedila. Vsak naj bo na posebni strani, oštevilčen po vrstnem redu in z označenim mestom v besedilu. Zaželeno je, da jih kot datoteke priložite na disketi. Namesto barv uporabljajte šrafure!
7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev:
 - Knjige: priimek in ime avtorja, naslov, kraj, založba, leto izdaje. Primer:
Novak, H.: Projektno učno delo, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.
 - Članki v revijah: priimek in ime avtorja, naslov, ime revije, letnik, številka/leto izida, strani. Primer:
Strmčnik, F.: Reševanje problemov kot posebna učna metoda, Pedagoška obzorja, 12, št. 5-6/1997, str. 3-12.
 - Prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer:
Razdevšek Pučko, C.: Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti, V: Tancer (ur.), Stoletnica rojstva Gustava Šiliha, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1993, str. 234-247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15), če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).