

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

2 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja
znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

Dr. Jan Makarovič	3 NADARJENOST V PSIHOLOŠKEM IN DRUŽBENEM KONTEKSTU
Dr. Marina Tavčar Krajnc	12 SOCIOLOGIJA NA MATURI
Dr. Marko Stevanović	32 UČBENIK V FUNKCIJI RAZVIJANJA USTVARJALNEGA MIŠLJENJA PRI POUKU MATEMATIKE
Mag. Jasmina Starc	45 VPLIV NOTRANJIH IN ZUNANJIH MOTIVOV NA ODRASLE PRI NJIHOVEM IZOBRAŽEVANJU NA SAMOSTOJNIH VISOKOŠOLSKIH ZAVODIH
Irena Adlešič	54 POMEMBOST ŠOLSKE KLIME V DELOVANJU ŠOLE
Jožica Čampa	79 RAČUNALNIŠKI DIDAKTIČNI PROGRAMI – AKTUALNA, ZANIMIVA IN INDIVIDUALIZIRANA POT DO ZNANJA
Nataša Platiše	99 NOTRANJA DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA ZA NADARJENE UČENCE
Terezija Zamuda	109 ALI SPREMEMBE V ŠOLI VPLIVAJO NA UČITELJEV PROFESIONALIZEM
Anton Pajk	118 POMEN IN VPLIV IGRAČ IN IGER NA OTROKA
Dr. Ivan Ferbežer	125 STROKOVNA RECENZIJA DELOVNEGA GRADIVA PROJEKTA "SPODBUJANJE RAZVOJA NADARJENIH UČENCEV OSNOVNE ŠOLE"

CONTENTS

Jan Makarovič, PhD	3	GIFTEDNESS WITHIN A PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL CONTEXT
Marina Tavčar Krajnc, PhD	12	SOCIOLOGY AS PART OF THE MATURA EXAM
Marko Stevanović, PhD	32	TEXTBOOK IN THE FUNCTION OF DEVELOPING CREATIVE THINKING IN MATH LESSONS
Jasmina Starc, MA	45	IMPACT OF INTERNAL AND EXTERNAL MOTIVES ON ADULTS INVOLVED IN EDUCATION AT INDEPENDENT HIGH EDUCATION INSTITUTIONS
Irena Adlešič	54	THE IMPORTANCE OF SCHOOL CLIMATE FOR THE FUNCTIONING OF A SCHOOL
Jožica Čampa	79	COMPUTER TEACHING PROGRAMS – TOPICAL, INTERESTING AND INDIVIDUALISED PATH TO KNOWLEDGE
Nataša Platiše	99	INTERNAL DIFFERENTIATION AND INDIVIDUALISATION OF GIFTED STUDENTS
Terezija Zamuda	109	DO SCHOOL CHANGES INFLUENCE TEACHER'S PROFESSIONALISM?
Anton Pajk	118	IMPORTANCE AND IMPACT OF TOYS AND PLAY ON A CHILD
Ivan Ferbežer, PhD	126	PROFESSIONAL REVIEW OF WORKING MATERIALS FOR THE PROJECT "ENCOURAGING THE DEVELOPMENT OF GIFTED PRIMARY SCHOOL STUDENTS"

Dr. Jan Makarovič

Nadarjenost v psihološkem in družbenem kontekstu

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.037

DESKRIPTORJI: nadarjenost, sposobnosti, osebnost, ustvarjalnost, družbeni vplivi

POVZETEK: Nadarjenost lahko razumemo kot izjemno visoko razvitost neke sposobnosti ali skupine sposobnosti. Toda dokler priznavamo samo količinske razlike v sposobnostih, ne pa tudi kvalitativnih, ostaja vprašanje, kaj je za nas pravzaprav "izjemno", odprto. V tem primeru se moramo pri definiciji nadarjenosti zadovoljiti z golo konvencijo. Nadarjenost se nam pokaže kot nekaj realnega šele tedaj, če predpostavimo, da se ljudje po svojih sposobnostih ne razlikujemo samo kvantitativno, marveč tudi kvalitativno. Do kvalitativne razlike v sposobnostih pa pride po avtorjevem mnenju šele v zvezi s kreativnostjo, tj. tedaj, ko neka sposobnost ne omogoča več samo analize in reprodukcije že danega, temveč produkcijo nečesa novega. Problem nadarjenosti se nam tako pokaže kot problem kreativnosti. Na osnovi teh izhodišč skicira avtor najprej teorijo kreativne osebnosti, nato pa to teorijo še razširi in obravnava kreativno osebnost in kreativni proces v družbenem kontekstu. Kreativnost se nam tako pokaže kot proces nenehnega součinkovanja med posameznikom in družbo.

Original scientific paper

UDC 37.037

DESCRIPTORS: giftedness, abilities, personality, creativity, social impact

ABSTRACT: Giftedness can be understood as an outstanding development of a certain ability or groups of abilities. But until only quantitative differences in abilities and not the qualitative ones are recognised, the question remains as to what does "outstanding" really mean. When defining giftedness, we have to be satisfied with convention alone. Giftedness, however, is revealed as something real only then, when we assume that people differ in their abilities not solely with regard to quantity but also with regard to quality. The author believes that the qualitative differences in abilities appear only in connection with creativity, when a certain ability does not only result in the analysis and reproduction of the given, but rather in something new. The problem of giftedness can thus be considered as a problem of creativity. On the basis of such understanding, the author first outlines the theory of a creative personality, then the theory is extended to include the creative personality and the creative process within a social context. In this way, creativity is the process of constant interplay between the individual and the society.

1. Nadarjenost in sposobnost

Ko govorimo o nadarjenosti, imamo običajno v mislih neko izjemno visoko sposobnost ali skupino sposobnosti, ki so potrebne za opravljanje neke dejavnosti. Toda kaj pomeni "izjemno visoko"? Je morda izjemno že to, če je nekdo prvi med petimi ali desetimi tekmovalci? Ali pa mu bomo priznali izjemnost šele tedaj, če je boljši kot sto, tisoč ali celo milijon drugih? Videti je, kot da je vse odvisno od našega merila oziroma kriterija. Če pa je tako, potem tudi "nadarjenost" ni nič "realnega",

temveč čisto subjektiven pojem, ki je pač odvisen od tega, za kako stroge kriterije se dogovorimo.

Toda kako je pravzaprav s to zadevo? Če predpostavimo, da so razlike v sposobnostih samo *količinske*, bomo očitno tudi mejo "izjemnosti" oziroma "nadarjenosti" postavili kjerkoli – pri kateremkoli percentilu, pri katerikoli vrednosti odklona od aritmetične sredine. Če pa se ljudje po svojih sposobnostih ne razlikujejo le količinsko, marveč tudi *kvalitativno*, se nam bo morda tudi nadarjenost pokazala kot neka objektivna, realno obstoječa kvaliteta, o kateri se ni treba šele pogajati in dogovarjati, saj obstaja neodvisno od naše osebne presoje. Če bo v tem primeru kdo spregovoril o nadarjenosti, bomo torej takoj *vedeli*, o čem govori, in ga ne bo treba šele spraševati, kaj ima pravzaprav v mislih.

Toda ključno vprašanje je seveda narava naših sposobnosti. Se razlikujejo te sposobnosti morda samo količinsko – ali pa tudi kvalitativno? Ali pa se morda nekatere razlikujejo samo količinsko, druge pa tudi kvalitativno?

Odgovor na to vprašanje je nakazal že pred kakimi sto leti, na začetku prejšnjega stoletja, italijanski ekonomist in sociolog Vilfredo Pareto. Opozoril je namreč na bistveno razliko med delom kopača jarkov, ki je v glavnem *fizično*, in delom monterja, ki vključuje poleg fizične tudi *intelektualno* komponento. Razlike v storilnosti posameznih kopačev jarkov so predvsem količinske. Zelo krepek kopač bo lahko nadomestil dva šibkejša, vendar najbrž ne mnogo več, pa naj si bo še tak hrust. Pri monterjih pa je zadeva drugačna, kajti en sam bister in sposoben monter bo neredko opravil delo, ki ga ne bi mogli opraviti niti trije ali štirje povprečni (Pareto, 1975, str. 151–152). Kako si lahko to razlagamo? Očitno s tem, da pri delu monterja ne gre le za bolj ali manj spretno ali hitro opravljanje nekega vnaprej programiranega dela, temveč za iskanje *novih* pristopov, ki so potrebni glede na specifično delovno nalogo. Razlika med iznajdljivim, inovativnim delavcem in tistim, ki je sposoben le rutinskega opravljanja svojega posla, pa je seveda tem izrazitejša, čim pomembnejša je pri nekem poklicu intelektualna komponenta. Pri fizičnem delu prihajajo do izraza predvsem količinske razlike v sposobnostih, pri intelektualnem pa kvalitativne. Če delavec ne dela bolje od drugega delavca samo zato, ker je hitrejši in spretnější, temveč zato, ker je odkril nov delovni postopek ali delovno napravo, potem razlika med njim in tistim drugim delavcem ni več samo količinska, temveč kvalitativna. Bistvo te razlike pa je seveda v njegovi *kreativnosti*. Če razumemo pojem nadarjenosti kot nekaj realnega in ne le kot golo konvencijo, ga moramo torej povezati s pojmom kreativnosti. Obenem pa lahko razumemo nadarjenost oziroma kreativnost v smislu izjemno visoke stopnje razvitosti *intelektualnih* sposobnosti.

Tukaj pa se kajpada srečamo s paradoksom. Raziskovanje intelektualnih sposobnosti namreč v psihologiji prvotno ni imelo ničesar skupnega z raziskovanjem kreativnosti. Nasprotno, psihologi so v svojih preizkušnjah inteligentnosti kandidatom že od vsega začetka postavljali strogo strukturirane naloge, zahtevali od kandidatov, da se pri odgovarjanju ravna po njihovih navodilih ter ugotavljali,

koliko so odgovori kandidata skladni s tistimi, ki so jih predvideli že oni sami. Videti je celo, da gre pri testih inteligentnosti preprosto za nekakšno "nadaljevanje vzorca", ki ga je sestavil že testator sam (Jurman, 1984), se pravi za konformistično sledenje navodilom, kot diametralno nasprotje kreativnemu utiranju lastnih poti. Toda "nadaljevanje vzorca", ki ga zahteva testator od kandidata, seveda ni samo sebi namen. Testator ga zahteva samo zato, da bi se prepričal, koliko je kandidat sam sposoben *razumeti* vzorec. Nadaljeval ga bo namreč lahko šele tedaj, če ga bo najprej razumel. Ali se je kandidat pripravljen konformistično uklanjati njegovim navodilom ali ne, pa testatorja seveda niti najmanj ne zanima, temveč to preprosto predpostavlja.

Nesporazum izhaja predvsem iz napačne postavitve vprašanja. Če se pri inteligentnosti vprašamo, kaj je kandidat sposoben *napraviti*, se bomo nujno znašli v zagati, ker bomo pač prišli do "nadaljevanja vzorca". Toda v resnici pri inteligentnosti sploh ne gre za vprašanje, kaj je kdo sposoben napraviti, marveč za to, koliko je nekaj sposoben *razumeti*. To je izraženo že v latinskem glagolu *intelligere*, ki pomeni ravno to.

Toda če gre pri inteligentnosti samo za razumevanje, ne pa tudi za delovanje, potem se kajpada postavlja vprašanje, ali je govorjenje o "intelektualnih" dejavnostih sploh ustrezno. Od človeka, ki se ukvarja s takimi dejavnostmi, se namreč ne pričakuje samo to, da razume situacijo, v kateri se nahaja, marveč tudi ustrezno, inovativno, kreativno delovanje v njej. Potreben nam je torej nov termin, ki bi vključeval razumevanje in tudi delovanje. Tukaj nam je lahko v pomoč Kant, ki je v svoji *Kritiki čistega uma* postavil jasno razliko med *razumom* (Verstand), kar je natančni ekvivalent latinske besede *intelligentia*, in *umom* (Vernunft), ki omogoča ustvarjalno miselno preoblikovanje empiričnih danosti. V podobnem smislu lahko razumemo umske oziroma mentalne sposobnosti kot širši pojem, ki vključuje inteligentnost in tudi sposobnost "umnega" delovanja.

Novo, kompleksno pojmovanje umskih sposobnosti je v psihologiji dozorevalo celo dvajseto stoletje. Klasični testi inteligentnosti se prično razvijati, kot je znano, v začetku stoletja. V sredi stoletja, po znameniti Guilfordovi kritiki teh testov, pa se jim pridružijo (po Guilfordu), še testi divergentne produkcije. Ti testi so sestavljeni iz nizko strukturiranih materialov, ki prav zato dajejo kandidatu kar največjo svobodo ter omogočajo najrazličnejše odgovore. Namesto enega samega odgovora, ki ga je testator pripravil že vnaprej, se sedaj pričakuje od kandidata kar največ različnih, nepredvidenih odgovorov – pri čemer so "najboljši" praviloma prav tisti, ki so najmanj pričakovani, najbolj redki in torej v celoti plod kandidatove lastne iznajdljivosti. Pri tem kandidat ne "odkrije" tistega, kar je že implicirano v testnem materialu samem, temveč dobesedno *ustvari* nekaj svojega, novega.

Odnos med testi inteligentnosti in testi divergentne produkcije lahko osmislimo tako, da izhajamo iz človeške duševnosti kot *odprtega sistema*, ki deluje po načelu S–R (stimulus–reakcija). Če želi posameznik "umno" delovati v svojem okolju, mora najprej *razumeti* situacijo, v kateri se nahaja, nato pa konstruktivno, inovativ-

no *reagirati* nanjo. Pri tem mu je najprej potrebna *inteligentnost*, kot sposobnost objektivne, stvarne presoje danosti, nato pa *divergentna produkcija*, kot sposobnost nadgradnje teh danosti s svojimi lastnimi idejami.

Če izhajamo iz teh predpostavk, nam postane jasno, da je kreativnost pravzaprav odvisna od inteligentnosti in tudi od divergentne produkcije. Posameznik z visoko stopnjo sposobnosti za divergentno produkcijo lahko pride do kreativnih rešitev, vendar šele tedaj, če obenem objektivno, stvarno presoja dano situacijo, kar mu omogoča njegova inteligentnost. Tehnični inovator z visoko stopnjo divergentne produkcije, vendar z nizko stopnjo inteligentnosti, ne bo iznašel ničesar uporabnega, temveč bo produciral kvečjemu "nore" ideje, ki bodo ostale na papirju. Umetnik z visoko stopnjo divergentne produkcije, vendar z nizko stopnjo inteligentnosti pa bo slikal nenavadne, "nore" slike, ki ne bodo nikogar ogrele in prevzele. Neka minimalna stopnja inteligentnosti je zato za kreativnost nujno potrebna. Pogosto bomo srečali ljudi, ki so sicer visoko inteligentni, vendar popolnoma nekreativni. Nasprotno pa bodo visoko kreativni ljudje praviloma tudi visoko inteligentni. Znamenita raziskava genijev, ki jo je izvedla v prvi polovici prejšnjega stoletja Catherine Coxova, je dokazala prav to, da je za ljudi, ki so se izkazali z vrhunskimi dosežki na kateremkoli področju, praviloma značilna tudi visoka, čeprav ne vedno vrhunska inteligentnost (Cox, 1926).

Človekove umske sposobnosti so seveda fiziološko pogojene. Znana je teorija, da je sedež inteligentnosti oziroma sposobnosti konvergentnega mišljenja predvsem v levi, sedež divergentne produkcije pa predvsem v desni možganski hemisferi. Obenem pa so te sposobnosti neločljivo povezane z uporabo *simbolov*, ki je specifično človeška in je ne moremo pojasniti biološko, temveč edinole z družbenim in zgodovinskim dogajanjem. Zato jih uvrščamo v poseben sistem človeške osebnosti, ki smo ga na nekem drugem mestu imenovali *zgodovinskega* (Makarovič, 1986, str. 109). Toda pri raziskovanju nadarjenosti in kreativnosti moramo upoštevati tudi nižjo plast osebnosti, ki je človeku skupna z živalmi in jo zato imenujemo *animalno*. Podobno kot zgodovinska plast deluje tudi animalna po načelu S–R, zato lahko tudi tukaj razlikujemo dve vrsti sposobnosti. Inteligentnosti ustrezajo v animalni plasti *senzorne* sposobnosti, divergentni produkciji pa *motorične*. Na prvi pogled je sicer videti, da te sposobnosti nimajo mnogo opraviti z nadarjenostjo in kreativnostjo. Toda vsaj pri umetniškem ustvarjanju je pač nadvse pomembna sposobnost estetske *presoje*, ki je kajpada povezana s čutno percepcijo. V zvezi s plesno umetnostjo pa govori Howard Gardner o *telesno–kinestetičnih* sposobnostih (Gardner, 1996, str. 29), kar kaže, da so pri kreativnosti pomembne tudi motorične sposobnosti.

Nadarjenost torej lahko razumemo kot izjemno visoko razvitost sposobnosti, ki smo jih pravkar skicirali. Toda če se ustavimo samo pri nadarjenosti in sposobnosti, smo ostali še vedno na pol poti pri razumevanju človekovega delovanja. Sposobnosti nam povedo samo to, kaj človek *lahko* stori – ne povedo pa nam tega, kaj bo *dejansko storil*. Če hočemo razumeti in predvideti njegovo delovanje, mora-

mo zato upoštevati njegove *osebnostne lastnosti*, ki so njeno gibalno. Temu problemu se bomo posvetili v naslednjem poglavju.

2. Nadarjenost in osebnost

Zgodovina dvajsetega stoletja je pokazala, da v totalitarnih režimih naglo upade kreativnost na celi vrsti področij. To ni samo posledica preprostega dejstva, da ti režimi fizično onemogočajo ustvarjalce, ki jih ogrožajo, marveč je tudi posledica uveljavljanja specifičnih vrednot, fanatične predanosti določenim idejam in osebam ter brezobzirnega odklanjanja vsega, kar je "tuje" sistemu. Po drugi svetovni vojni je skupina psihologov, ki so emigrirali iz nacistične Nemčije v ZDA, v obsežnem delu *The Authoritarian Personality* (Adorno et al., 1950) podrobneje empirično analizirala to vrednostno orientacijo. Izdelali so tudi posebno lestvico stališč, imenovano "lestvica fašistoidnosti" ali kratko F–lestvica, s katero jo je mogoče empirično raziskovati. Med množico psihologov, ki so nadaljevali z raziskovanjem te problematike, je treba posebej omeniti Milтона Rokeacha in njegovo delo *The open and closed mind* (Rokeach, 1960). Rokeach je ponudil namesto F–lestvice, ki je bila podvržena ostri strokovni kritiki, svojo lastno, imenovano "lestvica dogmatizma" ali krajše D–lestvica. Pokazalo se je, da osebe z visokimi rezultati na tej lestvici pogosto simpatizirajo s fašističnimi in komunističnimi ideologijami. Bile pa so tudi manj uspešne pri reševanju problema "Jakca Skakca" (Joe Doodlebug), ki zahteva kreativno mišljenje, in to kljub temu, da se po stopnji svoje inteligentnosti niso razlikovale od oseb z nižjimi rezultati na tej lestvici. Take in podobne raziskave kažejo, da je kreativnost odvisna od neke osebnostne dimenzije, ki jo lahko imenujemo *odprtost* in jo razumemo kot pripravljenost za sprejemanje "tujih", nenavadnih, dvomljivih, sumljivih ali kako drugače "nesprejemljivih" ljudi in nazorov.

Odprtost se nanaša na *receptivno* sfero osebnosti, kreativnost pa je seveda odvisna tudi od njene *reaktivne* sfere, se pravi od pripravljenosti posameznika za delovanje, učinkovanje na njegovo okolje. V že omenjeni raziskavi Catherine Coxove se je pokazalo, da kažejo genialni ljudje praviloma nenavadno visoko stopnjo delavnosti, vestnosti, vztrajnosti, zagrizenosti, upornosti in moči volje. H. J. Eysenck govori v zvezi s tem o *moči jaza* (ego strength) (Eysenck, 1995, str. 117).

Podobno kot sposobnosti, lahko torej tudi osebnostne lastnosti, ki vplivajo na kreativnost, delimo na receptivno in reaktivno sfero. Če smo pri sposobnostih našli v receptivni sferi inteligentnost, v reaktivni pa divergentno produkcijo, srečamo pri osebnostnih lastnostih v receptivni sferi odprtost, v reaktivni pa moč jaza.

Odprtost in moč jaza nimata neposrednih fizioloških korelatov ter ju lahko uvrstimo v *zgodovinsko* plast osebnosti. Ob tem pa se postavlja vprašanje, ali ni kreativnost odvisna morda tudi od drugih osebnostnih dimenzij, ki so povezane z

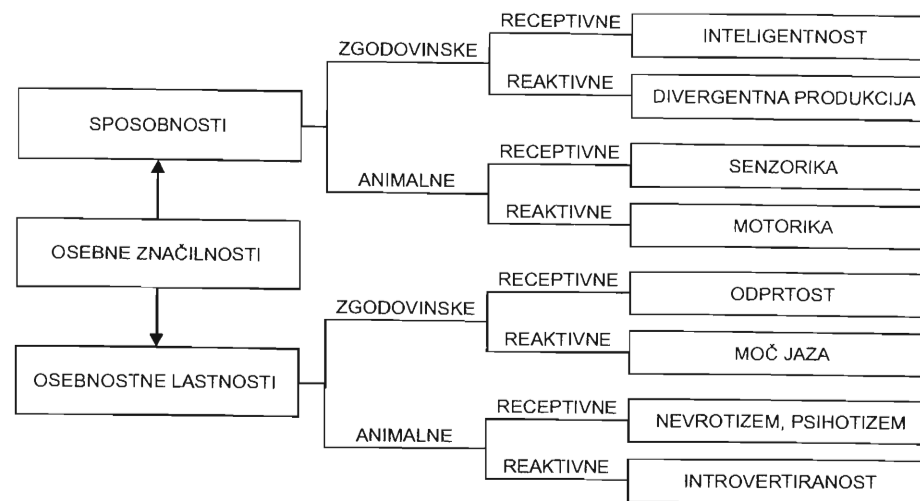
globljo, *animalno* plastjo. Za raziskovanje teh dimenzij je nemara najbolj zaslužen prav Eysenck, ki smo ga ravnokar omenili. V prvotnem Eysenckovem modelu osebnosti srečamo dve dimenziji, ki sta obe fiziološko pogojeni: *nevroticizem* in *introvertiranost–ekstravertiranost*. Pri nevroticizmu gre za čustveno odzivnost oziroma emotivnost, torej spet za sprejemanje vtisov iz zunanjega sveta, podobno kot pri odprtosti. Pri introvertiranosti pa gre po Eysencku za pripravljenost na oblikovanje pogojnih reakcij, le da v tem primeru ne gre samo za zunanje obnašanje, kakor pri Pavlovu, temveč predvsem za prenos čustvenih nabojev. Introvert bo denimo ob prihodu na neki kraj, kjer je doživel nek vesel ali žalosten dogodek, razmeroma pogosto občutil ganjenost tudi ob pogledu na drevesa, stavbe in druge predmete, ki se nahajajo na tem kraju.

Obe osebnostni dimenziji sta povezani tudi s kreativnostjo. V raziskavi, ki sta jo izvedla Goetz in Goetz s skupino študentov likovne umetnosti, se je pokazalo, da so umetniško posebej nadarjeni študentje izstopali tudi po svoji introvertiranosti ter nevroticizmu (Eysenck, 1975, str. 257). To pravzaprav ne preseneča. Umetnika lahko primerjamo s harfo njene strune se tudi občutljivo odzivajo na dotike harfista. Čim višja je stopnja njegovega nevroticizma, tem hitreje in občutljiveje se bo odzival na dogajanje v svojem okolju. Obenem pa mu njegova introvertiranost omogoča, da se na to dogajanje odziva bogato in polifono – podobno kot harfa v vetru, pri kateri ne zadoni samo ena struna, temveč kar vse naenkrat.

Pozneje je Eysenck dodal svojima dvema dimenzijama osebnosti še tretjo, ki jo je imenoval *psihoticizem*. Podobno kot pri nevroticizmu gre tudi pri psihoticizmu za čustveno sprejemanje zunanjih vplivov. Toda če gre pri nevroticizmu za golo intenzivnost čustvovanja, gre pri psihoticizmu za njegovo skladnost z okoljem samim. To se najbolje kaže pri duševnih bolnikih, za katere je značilna ekstremno visoka stopnja psihoticizma. Bolnik, ki trpi zaradi manično–depresivne psihoze, se odziva s prekomerno potrnostjo ali prekomernim navdušenjem na dogodke, ki nimajo z njegovim razpoloženjem na prvi pogled nikakršne prave zveze; paranoik pa reagira z jezo in sumničavostjo na ljudi in dogodke, ki so sami po sebi čisto nedolžni. Podobno kot pri nevroticizmu in introvertiranosti, je Eysenck odkril fiziološke osnove tudi pri psihoticizmu. Obenem pa je raziskal povezave med psihoticizmom in kreativnostjo ter tako pravzaprav potrdil staro ljudsko prepričanje o zvezi med genialnostjo in “norostjo” (Eysenck, 1995).

Tako se nam končno izkristalizirajo splošni obrisi “kreativne osebnosti”, kot smo jo skušali prikazati na naši sliki 1. Kot vidimo, moramo pri tej osebnosti upoštevati najprej razliko med sposobnostmi in osebnostnimi lastnostmi, nato razliko med receptivno in reaktivno sfero osebnosti ter končno razliko med njeno zgodovinsko in animalno plastjo. Tako dobimo skupno 2³, se pravi 8 skupin sposobnosti in lastnosti, ki jih prikazuje naša skica. Pri tem seveda ne mislimo, da bi moral imeti sleherni ustvarjalec ali celo sleherni nadarjen človek vse te značilnosti, menimo pa, da v določenih okoliščinah vse tako ali drugače prispevajo k stopnji kreativnosti.

Slika 1: Struktura kreativne osebnosti



Doslej smo obravnavali nadarjenost in kreativnost posameznika kot takega. Toda posameznik ne živi v praznem prostoru, temveč v *družbi*. Zato bomo v naslednjem, končnem poglavju skušali prikazati problem nadarjenosti in kreativnosti še v družbenem kontekstu.

Pravkar omenjeni Eysenckovi faktorji so doživeli potrditev tudi v novejši teoriji o “veliki peterici” (Big Five), ki pa jim dodaja še “vestnost” in “odprtost” (Bucik et al., 1995). Kot vidimo, korelirajo s kreativnostjo vsi faktorji “velike peterice”, z izjemo “vestnosti” (Feist 1999).

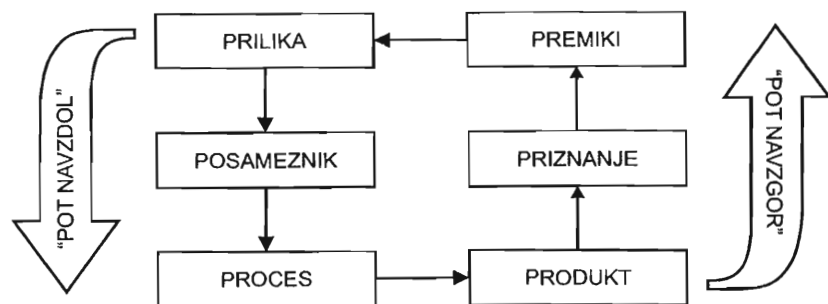
3. Nadarjenost in družba

V začetku svoje monumentalne razprave o psihologiji ustvarjalnosti navaja Anton Trstenjak teorijo o “štirih P”, ki so jo razvili ameriški psihologi in naj bi osvetlila delovanje kreativnega posameznika v njegovem okolju. Ta teorija razlikuje med štirimi različnimi komponentami oziroma fazami v kreativnem procesu, ki se vse začenjajo s črko P, in sicer: *press* (okolje), *personality*, *process* in *product* (Trstenjak, 1981, str. 11). Ta teorija vsekakor vključuje nekatere pomembne vidike, ki jih je treba upoštevati, vendar se nam zdi pomanjkljiva in smo jo skušali dopolniti.

Problematična je že prva komponenta – press. O pomembnosti vloge okolja v kreativnem procesu seveda ne dvomi nihče, vendar se postavlja vprašanje, ali je pri kreativnem okolju resnično bistven ravno “pritisk”, kar označuje omenjena angleška beseda. Čeprav so mnoge, predvsem tehnične kreacije nedvomno posledica sile in nuje, je posameznikova kreativnost v splošnem vendarle svobodna. Vsi vemo, da je pod prisilo sicer mogoče suženjsko in rutinsko, nikakor pa ne kreativno delo. Okolje je za kreativnega posameznika predvsem priložnost, možnost in spodbuda, ne pa prisila. Zato smo angleški izraz *press* nadomestili s slovensko *priliko*. Angleško besedo *personality* smo poslovenili v *posameznika*, da bi ohranili začetni P. Angleški-ma besedama *process* in *product* pa je bilo treba dati samo še slovensko obliko.

Toda resnična pomanjkljivost teorije o “štirih P” je pač v tem, da se zadeva s kreativnim produktom preprosto konča. Videli smo, da postavlja teorija na začetek vlogo okolja, nakar sledi posameznik s svojimi procesi in produkti. Kakor da človek z vsemi svojimi dejavnostmi vred ni nič drugega kot produkt okolja. Toda ta koncepcija je v diametralnem nasprotju s pojmom kreativnosti, kajti kreativnost je že po definiciji predvsem *spreminjanje* človekovega okolja, čeprav je seveda tudi sama pogojena z okoljem. Ko smo v prejšnjih poglavjih analizirali strukturo osebnosti ustvarjalca, smo videli, da moramo razlikovati med njegovimi *receptivnimi* in *reaktivnimi* funkcijami. Ta dvojnost posameznikovih funkcij pa seveda predpostavlja tudi dvojnost okolja samega, ki po eni strani *učinkuje* na posameznika, po drugi pa *sprejema* rezultate njegovega lastnega učinkovanja.

Slika 2: Kreativnost v družbenem kontekstu



V naših gornjih izvajanjih smo označili okolje kot *priliko* za kreativno dejavnost. Če pa naj ima ta dejavnost kakšen pomen za to okolje, je seveda najprej potrebno *priznanje* kreativnega produkta. Še več: celo raziskovanje kreativnosti bi bilo nemogoče, če raziskovalec ne bi imel možnosti identifikacije in ocene kreativnih produktov. Kreativnost je lahko še tako velika, vendar nima nikakršnega družbe-

nega pomena, dokler ne doživi družbenega priznanja. Šele v tem primeru lahko pride do tistega, kar nas pravzaprav najbolj zanima – do družbenih sprememb in družbenega razvoja, kot posledice človeške kreativnosti. Celotni družbeni razvoj lahko namreč razumemo v zadnji instanci kot posledico kreativnosti, in prav tukaj prihaja do osrednjega stika med posameznikom in družbo, med psihologijo in sociologijo. V naši teoriji smo družbene spremembe označili z besedo *premiki*. Pri tem smo uporabili naslov knjige Janeza Janše, v kateri so prikazani usodni procesi v zgodovini slovenskega naroda, ki so privedli do ustanovitve slovenske države.

Seveda pa se z družbenimi premiki proces ne konča. Nasprotno, ti premiki so nova možnost in nova pobuda za kreativno udejstvovanje, tj. *prilika*. Proces se tako povrne k svojemu izhodišču in tvori zaključen krog. V nasprotju s teorijo o “štirih P”, kjer proces nekako obvisi v zraku, predpostavlja naša teorija “šestih P” nenehno gibanje, nenehno součinkovanje med posameznikom in družbo (slika 2). Pri tem se zgledujemo po velikem starogrškem mislecju Heraklitu, po katerem je svetovni proces sestavljen iz nenehne izmenjave “poti navzdol” in “poti navzgor”, pri čemer je pot navzgor in navzdol pravzaprav ista. Prav ta koncept je obenem tudi izhodišče naše knjige *Antropologija ustvarjalnosti*, ki naj bi izšla prihodnje leto.

LITERATURA

1. Adorno et al.: The Authoritarian Personality, Harper & Row, New York, 1950.
2. Cox, C.: The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses, Stanford Univ. Press, Stanford, 1926.
3. Eysenck, H. J.: Die Ungleichheit der Menschen, List Verlag, Muenchen, 1975.
4. Eysenck, H. J.: Genius: The natural history of creativity, Cambridge Univ. Press, Cambridge, 1995.
5. Gardner, H.: So genial wie Einstein: Schluessel zum kreativen Denken, Klett-Cotta, Stuttgart, 1996.
6. Jurman, B.: Inteligentnost se imenuje “Nadaljujete vzorec!”, Posvetovanje psihologov Slovenije, Portorož (zbornik), Ljubljana, 1984.
7. Makarovič, J.: Sla po neskončnosti: Človek kot ustvarjalec, Obzorja, Maribor, 1986.
8. Pareto, V.: Guida a Pareto, Un'antologia, Per una teoria critica delle scienze della società (ed. G. Busino), Rizzoli, Milano, 1975.
9. Rokeach, M.: The Open and Closed Mind, Basic Books, New York, 1960.
10. Trstenjak, A.: Psihologija ustvarjalnosti, Slovenska matica, Ljubljana, 1981.

Dr. Jan Makarovič, redni profesor za področje sociologije kreativnosti na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani.

Naslov: Čufarjeva ulica 13, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: +386 1 23 12 994

Sociologija na maturi

Izvirni znanstveni članek

UDK 372.83:373.547(497.4)

DESKRIPTORI: sociologija, zunanje preverjanje, strukturirana vprašanja, ocenjevanje, učni cilji, taksonomija, testne norme, uspešnost kandidatov

POVZETEK – Prispevek se ukvarja z eksternim ocenjevanjem sociologije v srednji šoli. Najbolj celovito izoblikovan sistem eksternega preverjanja znanja predmeta na tej ravni predstavlja maturitetni izpit iz sociologije kot izbirnega predmeta. Dosedanje izkušnje že ponujajo možnost presoje tovrstnega preverjanja in ocenjevanja z vsebinskega in pedagoškega vidika. Članek izpostavlja razpravo o zahtevnostnih ravneh, zajetih v eksterno preverjanje, in s tem preverjanje doseženih učnih ciljev pouka sociologije, predstavi tudi doslej izmerjene testne norme preverjanja, predvsem objektivnost, težavnost in diskriminativnost izpitne pole s strukturiranimi vprašanji. Prikazana je tudi uspešnost kandidatov na tem delu izpita.

Ocenjevanje predmeta sociologija v srednješolskih programih poteka skladno s Pravilnikom o ocenjevanju in preverjanju znanja. To pomeni, da mora biti ob koncu šolskega leta vsak dijak številčno ocenjen z oceno od 1 do 5, kajti če je iz kakršnegakoli razloga neocenjen, mu to preprečuje napredovanje v višji letnik ali zaključek šolanja na zaključnem izpitu oziroma na maturi.

Način internega preverjanja, njegovo zahtevnost in druge didaktično pomembne elemente preverjanja znanja določi skladno z zakonitimi možnostmi učitelj, ki dijaka tudi poučuje. Ocena, pridobljena v času šolanja na srednji šoli, je interna, zato bi težko sodili o enotnih kriterijih, vsebinah, uspešnosti, težavnosti in drugih za primerjavo pomembnih karakteristikah. Če bi to želeli, bi najprej morali določiti kriterije preverjanja, nato pa izpeljati primerjalno študijo, ki bi zajela dovolj velik vzorec šol, učiteljev in dijakov.

Tudi ocenjevanje dijakov iz predmeta sociologija na zaključnem izpitu, če bi si predmet izbrali kot svoj izbirni predmet, bi bilo interno, za kakršnokoli komparativno študijo bi prav tako potrebovali poseben raziskovalni projekt z daljšim časom

Original scientific paper

UDC 372.83:373.547(497.4)

DESCRIPTORS: sociology, external examinations, structured questions, assessment, learning goals, taxonomy, test norms, candidates' achievement

ABSTRACT – The article discusses external examinations in the subject of sociology in secondary schools. The most comprehensively developed external examinations system of the subjects at this level is the Matura exam, within which sociology is one of the elective subjects. The present experience can serve as a starting point for evaluating such assessment from the aspect of content and teaching. The article discusses the different requirement levels of the external examinations and the evaluation of achieved learning goals in sociology. It also presents the assessment test norms, above all objectivity, difficulty level and discrimination of the exam sheet with structured questions. The achievement of candidates in this part of the exam is also a topic of discussion.

beleženja potrebnih informacij. Taka študija bi bila zanimiva predvsem s pedagoškega vidika, za sociologijo pa z metakognitivnega vidika, saj bi osvetlila del javnosti sociološke discipline, pa tudi tržno–propagandni vidik za samo znanstveno disciplino ne bi bil zanemarljiv. Projekt bi bilo v prihodnosti vsekakor vredno izpeljati.

Na tem mestu vključujem sicer omejen, vendar zelo pomemben segment preverjanja in ocenjevanja znanja sociologije kot srednješolskega predmeta, kar naj bi pomagalo osvetliti razpravo o najpomembnejših temah, pristopih in pričakovanjih v zvezi s sociologijo na temeljni ravni. Na osnovi podatkov, pridobljenih iz podatkovne baze Državnega izpitnega centra v Ljubljani, doslej objavljenih izpitnih pol iz predmeta sociologija ter analize vprašalnikov za zunanje ocenjevalce¹ in publikacij z analizo izpitnih nalog mature 1996 (Počkar, Slavec, 1997) in mature 1997 (Počkar, Slavec, 1998) vključujem v evalvacijo tiste, ki so bili za zastavljene raziskovalne cilje relevantni.

Glede na to, da je matura poskusno potekala že v letu 1994, bi bilo mogoče vključiti podatke tudi za to leto, vendar je bilo število kandidatov majhno in sklepanje bi tako potekalo na osnovi relativno nereprezentativnega vzorca dijakov, ki so izpit opravljali. Sicer pa je bil namen projekta matura 1994 predvsem preizkusiti delovanje vseh institucionalnih mehanizmov za pripravo projekta Matura v slovenski srednji šoli: poenotenje vsebin in ravni zahtevnosti pouka, usposabljanje učiteljev, delovanje maturitetnih komisij, oblikovanje izpitnih katalogov, pripravo in zagotavljanje učbenikov in učbeniških gradiv, vsebinsko in tehnično pripravo izpitnih pol, zagotavljanje enotnega sistema ocenjevanja, usposabljanje zunanjih ocenjevalcev, preverjanje mature kot kvalifikacijskega izpita za vpisovanje na univerzo itd. Omejeno število kandidatov in problemi, ki so izvirali iz neizkušenosti delovanja vključenih institucij, narekujejo, da podatkov iz leta 1994 kot manj zanesljivih, s tem pa manj relevantnih, ne vključujemo v analizo.

Analiza je zajela podatke iz let 1995, 1996 in 1997. Za vsa tri leta so v podatke vključeni kandidati, ki so svoj izpit iz sociologije opravljali v junijskem roku. Razlog za tako odločitev tiči v dejstvu, da opravljajo v tem roku maturo vsi, ki za prijavo izpolnijo formalne pogoje. Večinoma to pomeni, da uspešno opravijo zaključni letnik srednje šole, medtem ko v septembrskem roku opravljajo maturitetni izpit predvsem zamudniki ali tisti, ki so šele po popravni izpiti izpolnili pogoje za prijavo k maturi, ter kandidati, ki izpita v junijskem roku niso opravili (spet gre za majhen in izrazito nereprezentativen vzorec kandidatov, ki bi pokazal izmaličene podatke, nerelevantne za pričujočo analizo). Smiselno bi bilo analizirati vprašanja na izpitnih polah še z vsebinskega vidika (posebej taksonomske ravni) in z vidika

¹ Avtorica je analizirala vprašalnike za ocenjevalce kot primarni vir podatkov, pridobljen iz dokumentacije arhiva Državnega izpitnega centra.

veljavnosti vprašanj, vendar bi to obseg analize tako povečalo, da ga tokratna obravnava ne vključuje.

Sociologija predstavlja na maturi enega od izbirnih predmetov, ki ga izberejo kandidati sami, in sicer skladno s svojimi zanimanji, z uspešnostjo na posameznih področjih, s študijskimi namerami in z razpisanimi predmeti, ki jih razpisujejo posamezne šole skladno s svojimi organizacijskimi in kadrovskimi pogoji. Posamezni kandidati se sicer lahko vključujejo v priprave na maturo in v opravljanje maturitetnih izpitov tudi na drugih šolah, vendar so se doslej taki posamezniki pojavljali v zanemarljivo majhnem številu. Zaradi boljšega pregleda o umeščenosti sociologije med maturitetne predmete objavljamo podatke o rezultatih, doseženih na maturi leta 1996 in leta 1997 (junjski rok za obe leti).

Tabela 1: Dosežene povprečne ocene in odstotne točke po predmetih v spomladanskem roku mature 1996 in 1997

Predmet	Število kandidatov		Povprečna ocena		Standardni odklon		Povprečno št. % točk		Standardni odklon	
	1996	1997	1996	1997	1996	1997	1996	1997	1996	1997
Geografija	2345	2263	2,97	2,94	0,99	0,99	63,92	62,97	13,24	12,62
Zgodovina	3057	3585	2,69	2,56	1,00	0,97	53,46	51,13	14,76	14,76
Sociologija	1109	1347	3,19	3,15	0,97	0,97	69,12	66,28	11,97	12,07
Filozofija	121	180	3,18	3,09	0,93	1,02	68,28	67,94	13,20	14,94
Psihologija	1156	1148	3,00	3,04	1,05	1,00	59,15	61,76	14,46	15,27
Likovna teorija	88	132	3,19	2,98	0,76	0,93	69,35	64,82	9,24	11,20
Zgodovina umetnosti	167	244	3,71	3,11	0,96	1,04	80,51	70,43	12,80	14,12

Podatki kažejo, da je med predmeti, ki so jih dijaki množično izbirali, tedaj sociologija beležila najvišjo povprečno oceno¹, kar ocenjujem kot razveseljivo, saj kaže na primernost izpitnih pol, morda pa tudi na dejstvo, da so predmet izbirali tisti, ki so bili iz različnih razlogov zanj bolj motivirani (Tavčar Krajnc, 1999: 189).

Iz tabele je razvidno, da je v letu 1997 opravljalo maturo v celoti 341 kandidatov več kot leta 1996 in sociologijo 238 kandidatov več. Na tako povečanje (ki je za samo sociologijo bolj signifikantno kot za maturo v celoti) je lahko vplivalo več dejavnikov. Lahko so jo razpisali kot predmet za pripravo na maturo na kakšni šoli

¹ Filozofija in likovna teorija zaradi majhnega števila kandidatov nista primerljivi, prav tako je populacija pri obeh predmetih specifična.

več, lahko gre za učinek ugodnega feedbacka na osnovi rezultatov mature 1996 ali pa celo za naključje, o katerem bo mogoče kaj več ugotoviti po več letih opravljanja maturitetnih izpitov. Glede na informacije, ki so bile v času analize že znane za leto 1998, vendar še niso bile popolne¹, naj bi maturo iz sociologije opravljalo v letu 1998 približno 1500 kandidatov, kar pomeni, da se je trend naraščanja nadaljeval. Z vidika popularizacije šolskega predmeta oziroma discipline je to razveseljiv podatek, pričakovati pa je, da se bodo hkrati s tem slabšali izmerljivi rezultati.

Za opravljanje sociologije kot izbirnega predmeta se kandidati pripravljajo v okviru 210 ur pouka, opravijo pa še 70 ur samostojnega dela, ki ga dokazujejo z maturitetno seminarsko nalogo. Svoje znanje dokazujejo na izpitu, ki poteka na enotni ravni zahtevnosti za vse kandidate, v dveh delih, in sicer pisno. Izpitne pole za oba dela izpita so bile v času analize enake za vse, izpit je potekal hkrati na vseh šolah, pogoji zanj so bili kar najbolj mogoče izenačeni in določeni s Pravilnikom o maturi. Kandidati so ocenjeni eksterno, ocenjevanje opravijo zunanji ocenjevalci Državnega izpitnega centra, ki so za svoje delo posebej usposobljeni in morajo zanj izpolnjevati tudi ustrezne pogoje (izobrazba, izkušnje pri poučevanju predmeta v srednji šoli in redna udeležba na vseh oblikah usposabljanja za ocenjevalce, ki jih organizira Državni izpitni center). Poseben varovalni mehanizem je tudi dvojno, ločeno korigiranje vseh nalog esejskega tipa in vzorca 25 % nalog strukturiranega tipa². Če se oceni dveh ločenih korektorjev razlikujeta več kot 13 točk, in pri poli s strukturiranimi vprašanji več kot 11,5 točk, obvezno oceni polo z odgovori še tretji ocenjevalec. V primeru dveh korekcij dobi kandidat srednjo vrednost, izračunano iz obeh korekcij. V primeru, da je bila opravljena tretja korekcija zaradi prevelikega razhajanja med prvima dvema korektorjema, pa obvelja ocena tretjega ocenjevalca.

Pisni del izpita je sestavljen iz dveh izpitnih pol (povzeto po Počkar in Slavec, 1997: 7):

- *izpitna pola 1* – preverja teoretično znanje in razumevanje temeljnih socioloških vsebin ter predstavlja 35 % delež ocene celotnega maturitetnega izpita iz sociologije;
- *izpitna pola 2* – preskuša kandidatovo sposobnost interpretacije in analize, sposobnost strokovnega sociološkega pisanja in razčlenjevanja besedila ter oblikovanja sklepov; ima 40 % delež pri oceni.

Pisni del izpita prispeva 75 % delež v celotni oceni maturitetnega izpita iz sociologije.

¹ Podatki izvirajo iz predprijav kandidatov k maturi, dejansko število pa je odvisno od prijav, oddanih skupaj z dokazili 10.6.1998.

² Od leta 1998 naprej so zunanji korektorji tudi vse naloge strukturiranega tipa korigirali dvojno, ne več le vzorca. Tudi dovoljena stopnja razhajanja med dvema ocenama se znižuje na 25 %, sicer pa o samem načinu ocenjevanja posredujem več informacij v nadaljevanju analize.

- *maturitetna naloga* – preverja sposobnost samostojnega raziskovanja sociološkega problema, kar kandidati dosežejo s študijem različnih virov oziroma s samostojno raziskavo tega problema. Naloga ima 25 % delež pri oceni celotnega maturitetnega izpita iz sociologije.

Maturitetni izpit iz sociologije ocenjuje kandidatovo znanje na naslednjih kognitivnih ravneh:

- znanje in razumevanje preverja približno 35 % pisnega dela izpita, od tega 25 % v prvi izpitni poli in 10 % v drugi;
- interpretacijo in analizo preskuša 40 % pisnega izpita, od tega 10 % v prvi in 30 % v drugi izpitni poli;
- pri maturitetni nalogi pa se ocenjuje poleg prej navedenih taksonomskih ravni še kandidatova sposobnost logičnega povezovanja in oblikovanja sklepov; ocenjevanje vsega navedenega predstavlja 25 % celotne ocene maturitetnega izpita.

Navedena razmerja so povzeta po analizi Državnega izpitnega centra (Počkar in Slavec, 1997: 7), primerjava z analizo stališč dijakov¹ o pripravi na predmet sociologija pa pokaže, da si sami predstavljajo zadevo drugače.

Tabela 2: Podatki iz analize vprašalnika za dijake

<i>Vpliv na oceno</i>	<i>Osebné izkušnje (ocena stanja)</i>	<i>Pričakovanje na maturi (ocena)</i>	<i>Idealno stanje (ocena)</i>
Poznavanje dejstev	1. (2.96)	1. (2.94)	2. (3.13)
Razumevanje	2. (3.17)	4. (3.65)	1. (3.09)
Analiza, interpretacija	4. (3.51)	2. (3.34)	5. (3.69)
Uporaba znanja pri reš. problemov	3. (3.28)	3. (3.45)	4. (3.59)
Prizadevnost	6. (4.35)	6. (4.44)	6. (4.56)
Splošna razgledanost	5. (3.86)	5. (4.01)	3. (3.47)

Tabela 2 v prvi koloni pokaže, katere zahtevnostne ravni so bile po sodbi anketiranih dijakov najvplivnejše v njihovih dotedanjih ocenah, druga kolona pokaže, kakšna pričakovanja so imeli v zvezi z istimi kategorijami na maturi, v tretji pa so predstavljene idealno razvrščene zahtevnostne ravni. Kot je razvidno, so pred

¹ Anketiranje dijakov je bilo opravljeno v okviru raziskave avtorice (Tavčar Krajnc, 1999: 204), zajelo je vzorec 232 dijakov s šestih različnih gimnazij, v tabeli pa prikazuje in primerja njihova stališča o zahtevnostnih ravneh (gre za taksonomske ravni, vendar so bila vprašanja vsebinsko prilagojena dijaškemu razumevanju in terminologiji).

maturu pričakovali, da bo najbolj zastopano merjenje znanja. Postavljali so ga z rangiranjem na prvo mesto, povprečni rang je opazno odstopal od vseh ostalih ponujenih možnosti. Za razliko od pričakovanj pa so v idealni razporeditvi dijaki najvišje rangirali razumevanje kot tisto raven zahtevnosti, ki bi si je v ocenjevanju najbolj želeli.

Tabela 3: Uspešnost kandidatov pri opravljanju maturitetnega izpita iz sociologije v letu 1996 (število dijakov: 1,109; povprečno število točk: 69,12; standardna deviacija: 11,97; povprečna ocena: 3,19)

<i>Ocena</i>	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
Minim. štev. točk	86	74	62	50	0
Število dijakov	78	363	409	208	51
Kumulativno število	78	441	850	1,058	1,109
% dijakov	7,03	32,73	36,88	18,76	4,60
Kumulativni % dijakov	7,03	39,77	76,65	95,40	100,00

Tabela 4: Uspešnost kandidatov pri opravljanju maturitetnega izpita iz sociologije v letu 1997 (število dijakov: 1,347; povprečno število točk: 66,28; standardna deviacija: 12,07; povprečna ocena: 3,15)

<i>Ocena</i>	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
Minim. štev. točk	84	72	59	47	0
Število dijakov	104	393	511	284	55
Kumulativno število	104	497	1,008	1,292	1,347
% dijakov	7,72	29,18	37,94	21,08	4,08
Kumulativni % dijakov	7,72	36,90	74,83	95,92	100,00

Obe tabeli kažeta ugodno porazdelitev kandidatov glede na dosežene ocene, ki se dokaj približuje normalni distribuciji, vendar nekoliko bolj teži k višjim ocenam. To velja tako v letu 1996 kakor 1997, čeprav se povprečna ocena 1997 nekoliko zniža.

Analiza prve izpitne pole

Prva izpitna pola vsebuje strukturirana vprašanja, ki preverjajo predvsem znanje in razumevanje izbranih socioloških tem, pojmov, teorij, metod, konceptov,

sociološke terminologije, prav tako pa tudi uporabo usvojenega znanja z uporabo novih informacij oz. s primeri iz strokovnih in poljudnih besedil (Počkar in Slavec, 1997: 8).

Kakor je razvidno iz primerjave, ima vsaka izpitna pola s strukturiranimi vprašanji štiri vprašanja, ki se nanašajo na posamezne tematske sklope, razpisane v predmetnem izpitnem katalogu za posamezno šolsko leto, uvedena pa so z nekaj pisnimi viri, izbranimi iz strokovnih ali iz poljudnih tekstov in vključujejo tudi grafične prikaze in tabele, lahko tudi fotografije. Vprašanja, ki jih je znotraj enega sklopa več (doslej najmanj pet in največ osem), terjajo poimenovanje pojavov, značilnosti, teorij ipd., definiranje, primerjavo, redkeje analizo ali interpretacijo, saj se večinoma nanašajo na preverjanje nižjih kognitivnih ravni glede na Bloomovo taksonomijo učnih ciljev (Bloom, 1970). Kandidat odbere dve temi od štirih po lastni presoji in ti dve se ocenita. Predvidevamo lahko, da kandidati izbirajo tako, da upoštevajo predvsem lastno oceno svojega znanja, poglavja, ki jim manj ustrezajo ali jih manj obvladajo, lahko izločijo. Tak način je tudi olajševalna okoliščina zaradi izjemne obsežnosti programa predmeta in organizacije gimnazijskega predmetnika, ki močno koncentrira vsebine predmeta sociologija v zaključni letnik srednje šole. Ker je sociologija le eden od petih predmetov na maturi, je vprašljivo, ali ga je mogoče absorbirati v tako kratkem času tako dobro, da bi posameznik enako dobro obvladal vsa poglavja – izbirnost problem nekoliko omili.

Na tem mestu navajamo za bralce, ki sicer ne poznajo maturitetnih izpitnih pol, primer enega strukturiranega vprašanja v celoti, vključno z viri informacij ter posamičnimi vprašanji (RIC: Sociologija, Izpitna pola 1, 1997: 14).

Šola

Vir A: Makarovič, J. (1983): Mladi iz preteklosti v prihodnost, DDU Univerzum, Ljubljana, str. 175

Ena izmed temeljnih značilnosti sodobne družbe je vsekakor velika razčlenjenost in specializiranost njenih institucij. Izdvojitev šolstva kot posebne družbene institucije je samo eden izmed primerov te diferenciacije; isto velja tudi za izdvojitev mladine kot posebne družbene skupine. Toda do diferenciacije pride tudi znotraj šolskega sistema in znotraj mladine same.

Vir B: Kvale, S. (1981): Izpiti in gospostvo, KRT, Ljubljana: str. 35, 37

Kdo naj ima dostop do študija, do uka in raziskovanja in kdo naj dobi neko službo ali položaj v državi in gospodarstvu, to je naposled politično vprašanje. V fevdalnem obdobju je imelo plemstvo pravico do vodilnih pozicij v družbi. Razdelitev privilegijev po rojstvu se je z vzponom meščanstva nadomestilo z upoštevanostjo, predvsem z izobrazbo kot odločilnim rekrutacijskim kriterijem...

V raziskovanju nadarjenosti imamo več raziskav, ki so posvečene vzrokom izkrivljene socialne rekrutacije za izobraževanje. V njih pripisujejo velik pomen majhni motivaciji za uspešnost, nizkemu aspiracijskemu nivoju in manjkajoči orientiranosti v prihodnost pri delavcih in njihovih otrocih. Včasih dobiš vtis, da zna psihološko raziskovanje motivacij in stališč odvracati pozornost od zelo realnih ekonomskih razlik med socialnimi sloji. Poslati otroka v šolo in pozneje na univerzo precej stane in nižji sloji imajo preprosto manj denarja kot višji.

Vir C: Ule, M., Mihelj, V. (1995): Pri(e)hodnost mladine, DZS, Ljubljana, str. 56

Konkurenca za kariero in naslove, priznanja, spričevala vpliva in bo vplivala na podaljševanje mladosti. Investicija v izobrazbo in osebnost mladostnikov bo predstavljala vedno večji in glavni strošek družin, uspeh mladih v šoli in zunajšolskih dejavnostih pa glavno merilo uspešnosti družin. Zavest o tem, da so prednosti mladostnika v družbi toliko večje, kolikor več izobrazbe in kulturnega kapitala si nabere v otroštvu in mladosti, se bo razširila na vse sloje in generacije. Zato se bodo krepile težnje, da se začne intenzivno šolanje že v zgodnjih otroških letih in da se podaljšuje šolanje v tretje desetletje življenja.

Vprašanja

Preglejte vir A in naredite naslednji nalogi:

- ☐ Opredelite šolo (šolski sistem, šolstvo) kot družbeno institucijo. (2 točki)
- ☐ Navedite in na kratko opišite okoliščine (pogoje), ki so vplivale na razvoj množičnega šolanja in izdvojitev šolstva kot posebne družbene institucije. (4 točke)

Preglejte vir B ter odgovorite na naslednji vprašanji:

- ☐ Kakšno vlogo so zlasti teoretični funkcionalistične smeri pripisovali šoli in šolanju pri razporejanju ljudi na različne družbene položaje? (3.5 točke)
- ☐ Glede na vir B presodite, ali ima šola dejansko takšno vlogo. (4 točke)

Preglejte vir C in odgovorite na vprašanje:

- ☐ Kateri so po vašem mnenju vzroki naraščajočega pomena kulturnega kapitala v sodobni družbi? (4 točke)

Viri so kandidatom posredovani z namenom, da bi jim ustvarjali ustrezne asociacije, povezane s pojmi, definicijami in teorijami, ki so sestavine posameznih vsebinskih sklopov. Terjajo pa v fazi priprav na maturitetni izpit od učitelja in dijakov, da se ustrezno pripravijo na razbiranje virov in iskanje opornih točk v njih. Prav tako je potrebna ustrezna funkcionalna pismenost kandidatov.

Presoja vključenih zahtevnostnih ravni v konkretnem primeru strukturiranega vprašanja pokaže, da prva tri vprašanja merijo predvsem znanje, tretje delno tudi razumevanje in uporabo vira, četrto in peto vprašanje pa vsebujeta tudi zahtevo po evalvaciji, kar nujno vključuje tudi analizo in sintezo. Razvidna je tako usklajenost s tedanjim katalogom znanj (RIC, 1997) kakor z učbenikom (Barle et al.: 209–219).

Vsebina izpitnih vprašanj

Opravljen v vsebinska analiza in primerjava vsebin, ki so jih izpitne pole vključevale v junijskih rokih v letih 1995, 1996 in 1997, navaja naslednje teme:

1995	1996	1997
Metode	Metode	Metode
Modernizacija	Socializacija	Družina
Delo in prosti čas	Odklonskost in družb. nadzor	Šola
Družina	Delo in prosti čas	Dr. moč in oblast

Primerjava pokaže, da so se kot prvi vsebinski sklop na maturi pojavljala vprašanja o metodah, za katere je bilo po navodilih iz izpitnega kataloga¹ vnaprej znano, da bo poglavje obvezno zajeto kot strukturirano vprašanje na izpitni poli. To hkrati pomeni, da ga običajno izbere veliko kandidatov, da so odgovori najbolj množični in hkrati zelo uporabni za primerjalne analize, bolj kot odgovori na druge teme, ki niso vnaprej znane, kandidati pa jih zato izbirajo bolj razpršeno, v manjšem številu in so pogosto tudi manj pripravljeni na odgovarjanje nanje – to lahko deluje kot dejavnik, zaradi katerega je analiza manj zanesljiva.

Opredelitev v izpitnem katalogu, ki je postavila poglavje o metodah kot obvezno, si je bilo mogoče z vsebinskega vidika razlagati, kot da so metode sociološkega raziskovanja v sklopu srednješolske sociologije tako pomembne, da ni možen vstop v področje znanstvene discipline brez obvladovanja tega poglavja. Če upoštevamo še pristop k interpretaciji metod v učbeniku, v poglavje pa sodi tudi vzpostavljanje razlike med sociologijo kot znanstveno disciplino in vsakdanjim zdravorazumskim mišljenjem, predstavitev njenega razvoja, posebnosti družboslovnih znanstvenih disciplin, njihove omejitve, razlike med posameznimi družboslovnimi znanstvenimi disciplinami in načela znanstvenega raziskovanja, opredeljevanje metod kot so anketa, intervju, sistematično opazovanje, eksperiment in njegove omejitve, problemi empirizma pri proučevanju družbe, moramo ugotoviti, da gre za tipično moderno razumevanje znanosti kot natančnega, sistematičnega in objektivnega spoznavanja stvarnosti.

Glede na to, da je na voljo tudi evalvacija izpitnih nalog z mature (Počkar, Slavec, 1996, 1997) je mogoče opraviti natančno analizo odgovorov za leti 1996 in 1997, ter le delno za leto 1995, za katero je baza podatkov manj natančno zajela podatke oz. so na voljo zgolj zbirniki za posamezno izpitno polo, ne pa za posamezna vprašanja.

¹ RIC: Sociologija. Predmetni izpitni katalog 1995, 1996, 1997.

Tabela 5: Izpitna pola 1 (1996, 1997)

	Numerus		Možne točke		Povpreč. št. točk		Standardni odklon		Indeks težavnosti		Indeks diskrimin.		Indeks objektivn.	
Naloga	96	97	96	97	96	97	96	97	96	97	96	97	96	97
1.1	* ¹	1014	1	1	0.92	0.67	0.27	0.47	0.92	0.67	*	0.22	0.90	0.93
1.2		1013	2	3	1.40	2.10	0.81	0.98	0.70	0.70		0.38	0.76	0.78
1.3		1012	3	4.5	2.06	3.55	0.96	1.09	0.69	0.79		0.31	0.73	0.72
1.4		1013	1	2	0.42	1.75	0.50	0.57	0.42	0.87		0.23	0.72	0.75
1.5		1012	3	1	1.45	0.77	1.11	0.39	0.48	0.77		0.21	0.80	0.64
1.6		1012	1	3	0.43	1.55	0.50	1.12	0.43	0.52		0.42	0.87	0.85
1.7		1010	3	3	1.18	2.35	0.99	0.62	0.39	0.78		0.27	0.74	0.56
1.8		0	3.5	0	2.32	0	0.95	0	0.66	0		0	0.69	0
2.1		898	3	2	1.97	1.38	0.75	0.56	0.66	0.69		0.33	0.70	0.49
2.2		898	4.5	2	3.03	1.73	1.05	0.49	0.67	0.86		0.22	0.65	0.82
2.3		898	2	2	1.27	1.33	0.76	0.66	0.64	0.66		0.40	0.76	0.57
2.4		898	2	3	0.91	1.97	0.74	0.89	0.46	0.66		0.36	0.46	0.59
2.5		898	3	3.5	1.85	1.91	1.09	1.10	0.62	0.55		0.44	0.68	0.61
2.6		898	1	1	0.62	0.46	0.49	0.48	0.62	0.46		0.26	0.89	0.90
2.7		897	2	4	1.15	2.45	0.76	1.12	0.58	0.61		0.38	0.73	0.52
3.1		278	2	2	1.55	1.21	0.50	0.62	0.78	0.61		0.46	0.62	0.55
3.2		278	5.5	4	3.22	2.32	1.43	1.18	0.59	0.58		0.48	0.75	0.77
3.3		278	4	3.5	3.32	2.04	0.84	1.16	0.83	0.58		0.61	0.68	0.68
3.4		278	4	4	3.06	2.48	0.93	1.28	0.77	0.62		0.55	0.63	0.69
3.5		278	2	4	1.57	2.31	0.56	1.16	0.79	0.58		0.50	0.58	0.48
4.1		508	4.5	2	2.49	1.43	1.21	0.64	0.55	0.72		0.41	0.49	0.40
4.2		508	2	5.5	1.59	4.21	0.60	1.19	0.80	0.77		0.45	0.88	0.66
4.3		508	3	5	2.10	3.52	0.85	1.39	0.70	0.70		0.47	0.56	0.73
4.4		508	3	2	1.55	1.64	1.14	0.60	0.52	0.82		0.17	0.62	0.79
4.5		508	1	3	0.36	2.46	0.48	0.73	0.36	0.82		0.41	0.66	0.53
4.6		0	4	0	2.14	0	1.12	0	0.54	0		0	0.67	0

¹ V podatkovni bazi za leto 1996, odkoder je avtorica pridobila podatke, število odgovorov na posamezna vprašanja ni bilo ohranjeno.

Iz analize odgovorov na teme prve maturitetne pole je mogoče razbrati veliko karakteristik strukturiranih vprašanj v obravnavanih letih.

Podatki za leto 1997 so popolnejši, saj navajajo tudi numerus kandidatov, ki so se odločali za odgovarjanje na posamezno temo oz. posamezno vprašanje, iz česar je mogoče razbrati, da se je za temo Metode odločilo 1014 od 1347 kandidatov (75,3 %), za temo Družina 898 (66,6 %), za temo Šola 278 (20,6 %) ter za Družbeno moč in oblast 508 (37,7 %) kandidatov. Posamezne naloge so označene z izračunanimi kazalci pedagoško relevantnih lastnosti (merske karakteristike testa), predvsem z indeksom težavnosti¹, indeksom diskriminativnosti² (zgolj za podatke v letu 1997) ter z indeksom objektivnosti³.

Za interpretacijo indeksa težavnosti uporabljamo Državni izpitni center lestvico, ki jo je predlagal prof. dr. Miroslav Kališnik, upoštevajoč izkušnje našega šolskega sistema (Počkar, Slavec, 1996: 4). Giblje se lahko v intervalu vrednosti od 0 do 1, če je manjši od 0,3, so vprašanja interpretirana kot težja, med 0,10 in 0 pa kot zelo težka. Če je njegova vrednost večja od 0,70 do 0,90, so vprašanja tretirana kot lažja, pri vrednostih indeksa težavnosti med 0,90 in 1 pa kot zelo lahka. Vrednost 0 bi pomenila, da noben testiranec ni pravilno rešil naloge, vrednost indeksa težavnosti 1 pa bi pomenila, da so vsi testiranci odgovorili pravilno.

Tudi Sagadin poroča o neenotnih kriterijih za določanje težavnosti: Skrajno težke in skrajno lahke naloge izločimo, ker imajo premajhno diskriminativnost ali razločevalno moč. Kriterij, po katerem se pri tem ravnamo, ni poenoten. Nekateri avtorji obdrže naloge, ki jih je rešilo približno od 15 % do 90 % testirancev, za druge pa je ta interval od 25 % do 85 %. (Sagadin, 1977: 40)

Primerjava težavnosti nalog pri poglavju Metode pokaže indeks težavnosti (IT) 0,728 (0,67; 0,70; 0,79; 0,87; 0,77; 0,52; 0,78 za posamezna vprašanja) v letu 1997 in IT = 0,58 (0,92; 0,70; 0,69; 0,66; 0,39; 0,42; 0,43; 0,48 za posamezna vprašanja) v letu 1996. Torej so dijaki leta 1997 bolje odgovarjali na zastavljeno temo. Povprečno

¹ Težavnost naloge je določena tako, da izračunamo, koliko odstotkov testirancev jo je pravilno rešilo. Ta odstotek v obliki deleža (p) služi kot indeks težavnosti (Sagadin, 1977: 38).

² Kot indeks diskriminativnosti posamezne naloge služi izračunana korelacija med uspehom reševanja posamezne naloge z uspehom reševanja vseh nalog oz. celotnega testa. Če gre za naloge dihotomnega tipa, uporabimo biserialno korelacijo, če je znanje, ki ga naloga meri, porazdeljeno kontinuirano in normalno, pa z navadno korelacijo. Za posamezno nalogo velja, da ima zadovoljivo diskriminativnost, če jo uspešneje rešijo boljši testiranci kot slabši. Prelahke ali pretežke naloge slabo diskriminirajo, najboljšo diskriminativnost imajo naloge, ki jih reši 50 % testirancev (Sagadin, 1977: 40–43).

³ Objektivnost vrednotenja odgovorov pri nalogah, kjer mora testiranec sam napisati odgovor je manjša kot pri nalogah objektivnega tipa. Boljšo objektivnost zagotavljajo nedvoumno in enoznačno zastavljena vprašanja. Računsko lahko določimo objektivnost, če koreliramo rezultate, ki jih dajo istemu testirancu različni ocenjevalci. Zahtevamo, da je korelacija popolna ali skoraj popolna (in pozitivna), pri čemer bi zavzela vrednost 1 in bi pomenila, da se različni ocenjevalci pri vrednotenju odgovora ujemajo (Sagadin, 1977: 52–53)

so bile naloge iz tega poglavja lažje v letu 1997 kakor v letu 1996, čeprav za to ni bilo posebne potrebe, saj so se že leto prej gibale v ustreznem delu intervala za ocenjevanje indeksa težavnosti. Ugotoviti je mogoče še, da je bilo šest vprašanj iz te teme v letu 1996 srednje zahtevnih, eno na meji med srednje težkimi in lažjimi (IT = 0,70), eno pa zelo lahko (IT = 0,92), v letu 1997 pa dve vprašanji srednje zahtevni, pet pa lažjih (IT = 0,70; 0,79; 0,87; 0,77; 0,78). Glede na to, da težavnost vprašanj na testu ni bila vnaprej prizkušena, je tudi ni bilo mogoče vnaprej oceniti.

Diskriminativnost za obe leti ni primerljiva, še manj za vsa tri leta, saj ni na voljo ustreznih podatkov, v letu 1997 pa pokaže, da se zakonitost v zvezi z izračuni diskriminativnosti lepo potrjuje, ker najvišje vrednosti korelacij kot izračunane diskriminativnosti za posamezne naloge zasledimo pri srednje težkih nalogah (IT okoli 0,5 do 0,6).

Primerjavo bi bilo mogoče opraviti še za dve temi, ki sta se dvakrat ponovili, in sicer Družina (1995 in 1997) ter Delo in prosti čas (1995 in 1996), vendar žal ni na voljo vseh potrebnih podatkov za posamezne naloge v letu 1995. Zato je mogoče razpravljati le o karakteristikah v letih 1996 in 1997, a brez komparacije in razmisleka, ali se je stanje izboljševalo. Če bi se, bi bilo možno tudi sklepati, da je to morda rezultat načrtnega dela maturitetne komisije, tako pa ob tedanjem izkustvu tega še ni bilo mogoče presoditi, saj tudi testov doslej niso prizkušali s predhodnimi testiranci. Z analizo novjših podatkov bo presoja seveda možna.

Iz analize RIC (Počkar, Slavec, 1997: 13–14) je razvidno, da so kandidati na vprašanja o družini (1997) "razmeroma dobro odgovarjali, saj so v poprečju pridobili 63,6 % možnih točk, čeprav so bile razlike med posameznimi vprašanji (RIC: Sociologija. Izpitna pola 1, Družina, 19.6.1997: 9) precejšnje. Dobro so opisali, kaj je zakonska zveza (IT = 0,69), čeprav je bilo tudi tu več pomanjkljivosti: npr. zakonsko zvezo opredeljujejo le kot zvezo moškega in ženske ter pozabljajo, da to ni kakršnakoli zveza, ampak formalizirana sorazmerno trajna spolna in ekonomska skupnost, pozabljajo pa tudi, da obstajajo različne oblike zakonskih zvez.

Najbolje so ugotavljali, v čem se kaže, da zakonska zveza v mnogih sodobnih družbah izgublja svoj socialni status in pomen (IT = 0,86), kar so morali razbrati iz vira A (RIC: Sociologija. Izpitna pola 1, Družina, 19.6.1997: 9). Povprečno so odgovarjali na tretje vprašanje, kjer so morali naštet dve okoliščini oziroma dva vzroka, ki vplivata na (povzročata) pojave, t.j. izgubljanje socialnega statusa in pomena zakonske zveze, opisane v viru A (IT = 0,66).

Enako kakovostno so opredelili razmerje med zakonsko zvezo in družino, pri čemer so se lahko naslonili na vir A. Opredelitve so pogosto ohlapne in nenatančne. Kandidati pogosto vsaj posredno izenačujejo zakonsko zvezo in družino (kar je neustrezno); le redko omenjajo, da zakonska zveza ni nujen element družine, kar bi bilo mogoče razbrati iz vira A. Veliko težav so imeli z razlago, kaj je mišljeno z intenzivno pluralizacijo družinskih oblik in družinskih življenjskih stilov. Tu so kandidati dosegli samo 55 % možnih točk. Pogosto so navajali nuklearno, razširje-

no in veliko družino, manj pa omenjali raznovrstnost družinskega življenja v modernih družbah (npr. enostarševske družine, reorganizirane družine) in različne načine oblikovanja družin.

Precej slabše so kandidati pri predzadnjem in zadnjem podvprašanju uporabili tabelo v viru C (RIC: Sociologija. Izpitna pola 1, Družina, 19.6.1997: 9). Samo 46 % kandidatov je pravilno zapisalo, da je v njej prikazana asimetrična (lahko tudi patriarhalna) delitev vlog v jedrni družini. Težave so imeli tudi pri odgovarjanju na vprašanje o družbenih dejavnikih, ki vplivajo na delitev vlog v družini. V odgovoru je bilo treba opisati dva izmed naslednjih družbenih dejavnikov: sestava družine, kulturno okolje, izobrazba družine, zaposlitev zunaj doma, položaj družine na družbeni lestvici itd. Tu so dosegli 61 % možnih točk. Pogosto so odgovarjali, da na delitev dela vpliva spol, pri čemer pa so iz tabele lahko razbrali povezavo med spolom in delom v družini, vprašanje pa je bilo, kaj na takšno (s spolom povezano) delitev vpliva. Mnogi so tudi pisali o povsem individualnih razlogih, manj pa o družbenih dejavnikih. Med temi so posredno omenjali kulturno okolje (predvsem s socializacijo moških in žensk), manj pa so se dotaknili in še manj ustrezno razložili kakšen drug dejavnik.

Popolnoma drug zorni kot presojanja teh testnih pol je tisti, ki ga nameravamo vsaj nekoliko osvetliti, namreč vprašanje, kako disciplina presoja pomembnost posamezne teme in njen izbor med temeljna izpitna vprašanja. Izbor takih temeljnih vprašanj na maturitetnem izpitu, ki velja tudi kot selektivni mehanizem na prehodu iz srednje šole na univerzo, praviloma pomeni, da stroka tiste teme, ki jih izpitno preverja, tudi preferira kot pomembnejše, morda temeljne, in v njih izpostavi tiste pojme, definicije in raziskovalne podatke, s katerimi se tudi sama kot znanstvena disciplina predstavlja. Tudi takrat, ko se v okviru izpitnih vprašanj sprašuje po posameznih teorijah (sociološka teorija pa praviloma na tej ravni po ocenah učiteljev, še pogostejše pa dijakov, velja kot težja, relativno nerazumljiva, abstraktna...), sta to praviloma dve "veliki zgodbi": funkcionalistična in marksistična teorija, kot klasični sociološki teoriji. Druge teoretske eksplikacije, če so, so le nakazane, toliko, da kandidati v fazi priprave na izpit zaznajo dilemo o neenotnosti oziroma razpršenosti sociologije kot znanstvene discipline. Je to na tej ravni dovolj? Vprašanje je sicer postavljeno kot retorično, vendar bi terjalo razmislek, kaj sociološka disciplina hoče in sme pričakovati od teoretskega znanja že ob vstopu v disciplino.

Vprašanja o družini iz leta 1995 so prav tako ostala na deskriptivno-eksplikativni ravni (RIC: Sociologija. Izpitna pola 1, Družina, 22.6.1995: 14–15), saj terjajo predvsem razločevanje med temeljnimi kategorijami (družino, zakonsko zvezo in gospodinjstvom) in razbiranje značilnosti sodobnega družinskega življenja iz vira, ki s pomočjo eksaktnih podatkov jasno govori o enoroditeljskih družinah in rojevanju otrok izven zakonske skupnosti ter o možnih deprivacijah otrok, ki iz tega rezultirajo. Sprašujejo še po dejavnikih, ki ustvarjajo razmere za nastanek teh pojavov v moderni družbi, ter po pomenu družine za posameznika in družbo. Vsa

vprašanja so jasna in se gibljejo na površini empirično spoznavne realnosti, teoretskih interpretacij se ne dotaknejo. Sodimo lahko, da so jih kandidati reševali relativno dobro, čeprav za leto 1995 ni na voljo dovolj podatkov za natančnejšo analizo.

Delo in prosti čas je poglavje iz izpitnega kataloga, ki so ga na maturi leta 1996 kandidati reševali z 59 % uspešnostjo (IT = 0,59). Uvedli so ga trije odlomki iz sociološke literature (RIC: Sociologija. Izpitna pola 1, Delo in prosti čas, 22.6.1996: 16–17), posamezna vprašanja znotraj teme so se med seboj precej razlikovala. Bolje so odgovarjali na vprašanja, kjer je bilo treba opredeliti oz. definirati delo kot zaposlitev (IT = 0,80) ter razlikovati med formalnim in neformalnim delom (IT = 0,70). Pri razbiranju težav pri ločevanju dela in prostega časa je bil indeks težavnosti IT = 0,55 ter pri poimenovanju in pojasnjevanju odtujitve IT = 0,52, podobno je veljalo za tipičen pojav postindustrijske oz. postmoderne družbe v obliki avtomatizacije in kibernetizacije, ki sproža določene posledice poleg že omenjenih v viru samem (IT = 0,54). Najslabše so, kakor je zapisano v analizi (Počkar, Slavec, 1997: 11), prepoznali posledici razvoja tehnologije, ki sta bili opisani v viru C (IT = 0,36).

Za isto poglavje, ki je bilo vključeno v sklop strukturiranih vprašanj v letu 1995 (RIC: Sociologija. Izpitna pola 1, Delo in prosti čas, 22.6.1995: 10–11), sicer ni mogoče postreči z eksaktnimi kazalci o težavnosti, diskriminativnosti in objektivnosti, možna pa je vsebinska analiza.

Viri informacij na sami izpitni poli govorijo o tradicionalni in moderni družbi oz. industrijski družbi, ki ju je najprej treba prepoznati in razlikovati, pojasniti spremenjeno vlogo dela in prostega časa ter razmerja med njima v obeh tipih družb; le tretje vprašanje je vezano na družbo izobilja kot model postmoderne družbe, ki pomeni tudi izginjanje protestantske delovne etike ter terja od kandidatov pojasnilo za navedeni proces. Tudi tokrat je vprašanje terjalo prepoznavanje alienacije ter znanje o možnostih njenega preseganja.

Poznavanje mita tehnološke spremembe (Blauner, 1964, povzeto po Barle et al. 1995: 232) in ugovorov zoper njega je edino, kar predstavlja najnovejšo spremembo na področju dela in prostega časa in spet je mogoče sklepati, da vprašanja na maturitetnem izpitu iz sociologije odsevajo stanje sociološke discipline v moderni fazi s trdnim posebnim metodološko-znanstvenim aparatom, jasno opredeljenimi temeljnimi pojmi in klasičnimi teorijami.

Preostane še analiza strukturiranih vprašanj, ki so se doslej na maturi pojavljala le enkrat in ne omogočajo nobene komparacije, temveč le posamično vsebinsko oceno.

Socializacija

Strukturirano vprašanje s sedmimi podvprašanji je imelo na začetku navedene tri odlomke različnih avtorjev (RIC: Sociologija. Izpitna pola 1, Socializacija, 22.6.1996: 7): Bergerja, Luckmana, Uletove, Miheljaka ter Kovačeva. Kandidati so na njih solidno odgovarjali (IT = 0,62). Po težavnosti so bila vprašanja precej uravnotežena, sicer pa so najbolj opredelili proces socializacije in njene različne vidike (IT = 0,66), dobro so razlikovali primarno in sekundarno socializacijo (IT = 0,67) in razbrali v viru B opisane značilnosti socializacije v sodobnih družbah (IT = 0,64). Uspešni so bili tudi pri opredeljevanju (pri konkretnem primeru) različnih smeri delovanja socializacijskih dejavnikov (IT = 0,62), uspešno pa so poiskali tudi strokovni termin za postopke resocializacije, omenjene v viru (IT = 0,62). Najslabše so določali posebnosti oziroma značilnosti socializacije, ki v virih niso bile omenjene (IT = 0,46), in resocializacije.

Indeksi objektivnosti za posamezna vprašanja so nizki, saj tudi pri tako enostavnem vprašanju kakršno je definiranje socializacije in njenih vidikov, doseže komaj izračunano vrednost IO = 0,70. To kaže, da zunanji ocenjevalci ali površno poznajo obstoječi učbenik, po katerem se dijaki pripravljajo na izpit ali pa nenaatančno opravijo svoje delo. Najnižji indeks objektivnosti, kar v bistvu predstavlja skladnost med dvema neodvisnima ocenama različnih zunanjih ocenjevalcev, je bil izračunan za četrto vprašanje v sklopu Socializacija (IO = 0,46), vprašanje pa se je glasilo: "Navedite in pojasnite še kakšno posebnost, značilnost socializacije v sodobnih družbah". Termin sodobno v tem primeru ni preciziran in bi se lahko nanašal na moderne ali postmoderne družbe, navaja pa k sklepanju, da poleg že navedenih možnih razlogov za šibko skladnost med ocenjevalci lahko razmišljamo še o pomanjkljivih navodilih za ocenjevalce, morda o njihovi ozki navezanosti na sama navodila ali pa še na šibkejšo strokovno podkovanost glede sodobnih pojavov¹.

Navodila za ocenjevalce (RIC, 22. junij 1996: 3) dokaj natančno opredeljujejo pričakovanja sestavljalcev vprašanj. Pričakovane možnosti so naslednje:

- ☐ nejasno zaznamovan prehod v odraslost;
- ☐ čedalje manjša povezanost med biološkimi in družbeno opredeljenimi življenjskimi dobami, kar vpliva na vsebino socializacijskih procesov;
- ☐ v moderni diferencirani družbi se mora človek nenehno socializirati, opuščati "stare" vzorce vedenja in se učiti novih itd.

¹ Točnost in objektivnost takega sklepa je malo verjetna glede na reference, ki jih Državni izpitni center zahteva za ocenjevalce, prav tako pa glede na sprotno izobraževanje, ki ga morajo vsako leto obiskovati. Gotovo pa bi kazalo razmisliti, da bi bilo treba šibkosti iz predhodnih ocenjevanj redno vključevati v izobraževanje ocenjevalcev.

Zapisano je še: "za eno izmed navedenih in ustrezno pojasnjenih posebnosti/značilnosti sta možni 2 točki. Če je navedena samo ena (ali več) značilnost brez ustreznega pojasnila, 1 točka."

Iz prebranega je še mogoče sklepati, ne pa tudi potrditi, kajti dokumentacije s testnimi in ocenjevalnimi polami ni več na voljo, da razkorak med ocenjevalci v tem konkretnem primeru verjetno nastaja v različni oceni, kdaj je pojasnilo za posamezno značilnost ustrezno in kdaj ne.

Težko pa bi si bilo predstavljati, da bi razlike nastajale pri tako enostavni zahtevi, kot je navajanje značilnosti socializacije v sodobnih družbah. Kot je tudi razvidno iz navodil, se termin sodobna družba nanaša predvsem na predstavo sestavljalcev vprašanj, da je to "moderna diferenciarna družba" (RIC, Navodila za ocenjevalce 1996: 3, vprašanje. št. 4), kar spet pomeni, da najsodobnejših oblik postindustrijske družbe pričakovanja sestavljalcev vprašanj v glavnem ne vključujejo.

Odklonskost in družbeni nadzor

Tudi ta tema je bila v obravnavanem obdobju vključena le enkrat, zato komparacija ni mogoča. Pri tem strukturiranem vprašanju s petimi podvprašanji (RIC: Sociologija. Izpitna pola 1, Odklonskost in družbeni nadzor, 22.6.1996: 12) so bili na začetku navedeni trije odlomki besedil. Kandidati so dosegli z njim najboljše rezultate, v povprečju skoraj tri četrtnine vseh možnih točk. Glede na lestvico vrednosti sodijo vprašanja tega sklopa med lažja (Sagadin, 1977: 40). Najbolje so razložili značilnosti družbenega nadzora, ki ga opisujeta vir B (IT = 0,83) oziroma vir C (IT = 0,77), in poiskali razlike med obema oblikama nadzora (IT = 0,79). Komentar, ki ga dodajamo, če presojamo vprašanja izolirano, bi bil: vprašanja sta resnično lahki, saj podatki o viru informacij v obeh primerih z naslovom teksta povedo, za katero obliko družbenega nadzora gre, v samem viru pa so njegove glavne značilnosti jasno in nedvoumno navedene. V takem primeru zadošča kandidatu obvladanje funkcionalne pismenosti, pa lahko ustrezno odgovori na vprašanje.

Zelo dobro so kandidati označili odklonska dejanja (IT = 0,78), medtem ko jim je povzročalo največ težav pojasnjevanje družbene/kulturne pogojenosti dejanja in opredeljevanja odklonskosti (IT = 0,59). Morda bi lahko sklepali, da v takem primeru, ko je treba nek pojav ali značilnost opredeliti relativno, glede na neke okoliščine, ki pomenijo, da spoznanje ne more biti enoznačno in popolnoma jasno, vprašanja na tej ravni ni primerno uporabiti glede na obstoječe formalno znanje, izkustvo ter filozofsko podkovanost kandidatov. Ker so bila ostala izpitna vprašanja v sklopu lažja, pa tudi omenjeno še ne sodi med težavna, lahko sodimo, da je kakšno težje oziroma vsaj srednje težko vprašanje nujno, že zaradi diskriminativnosti med boljšimi in slabšimi kandidati.

Šola

Na to strukturirano vprašanje s petimi podvprašanji so kandidati v letu 1997 najslabše odgovarjali. Težave so imeli po oceni analize (Počkar, Slavec, 1997: 14) pri večini posamičnih vprašanj. Uvod v to strukturirano vprašanje predstavljajo trije odlomki strokovnih besedil iz naslednjih del: Makarovič, J.: Mladi iz preteklosti v prihodnost, Kvale, S.: Izpiti in gospostvo in Ule, M., Mihelj, V.: Pri(e)hodnost mladine.

Pri prvem vprašanju (RIC: Sociologija. Izpitna pola 1, Šola, 19.6.1997: 15), pri katerem so morali opredeliti šolo (šolstvo, šolski sistem) kot družbeno institucijo, so dosegli v povprečju 61 % možnih točk. Le malo kandidatov je to storilo ustrezno. Njihova opredelitev se je pogosto nanašala na navajanje funkcij, ki jih v družbi opravlja šolstvo. Mnogi niso opazili, da vprašanje pravzaprav zahteva opredelitev institucije (na primeru šole seveda).

Po ugotovitvah analize (Počkar, Slavec, 1997: 14) so "slabše navedli in opisali pogoje, ki so vplivali na razvoj množičnega šolanja in ločitev šolstva kot posebne družbene institucije (IT = 0,58). Pri drugem vprašanju so med njimi najpogostejše navajali samo vpliv industrializacije, manj pa tudi druge vidike modernizacije, ki so prav tako pomembno prispevali k razvoju množičnega šolanja (npr. demokratizacija oziroma politična modernizacija, oblikovanje nacionalnih držav, urbanizacija itd.). Večkrat so tudi pokazali slabo poznavanje zgodovinskih dogajanj (npr. postavljanje šolskih reform Marije Terezije v 16. stoletje)."

Slabo so po oceni iz analize opredelili tudi vlogo, ki so jo teoretiki funkcionalistične usmeritve pripisovali šoli in šolanju pri razporejanju ljudi na različne družbene položaje (IT = 0,58). "Le redki so izrecno opozorili na neenake izhodiščne možnosti učencev in na različne izobraževalne poti glede na pripadnost sloju, spolu, rasi itd. Pri četrtem podvprašanju so morali iz vira B presoditi, ali šola prispeva k uravnavanju socialnih razlik. Na to vprašanje so kandidati najbolje odgovorili (IT = 0,62)". (Počkar, Slavec, 1997: 15)

Po moji oceni se izkazuje, da kandidati slabše odgovarjajo na vprašanja, povezana s sociološko teorijo, iz česar je smiselno sklepati o problematičnosti poučevanja socioloških teorij na tej ravni, ali pa o načinu poučevanja socioloških teorij, kot ga vključuje sedanji program predmeta v srednji šoli.

"Slabše so iz vira C (RIC: Sociologija. Izpitna pola 1, Šola, 19.6.1997: 14) izluščili vzroke naraščajočega pomena kulturnega kapitala v sodobni družbi (IT = 0,58). Pogosto so opredeljevali kulturni kapital, manj pa poskušali opredeliti vzroke za njegov naraščajoči pomen. Med temi so vsaj posredno omenjali prizadevanje za socialno promocijo in nujnost znanja za opravljanje poklica, le redki pa so navajali tudi druge možne vzroke (npr. znanje kot vrednoto, povečano konkurenco pri dostopu do delovnih mest itd.)."

Spet se kažejo problemi pri odgovorih na vprašanje o kategoriji kulturnega kapitala, ki ga učenik povezuje z imenom avtorja Pierra Bourdieuja, to je avtorja, ki ga že lahko povežemo s postmodernimi tokovi v sociologiji. Zato si je mogoče zastaviti za sociologijo kot znanost pomembno vprašanje, ali je in v kakšni obliki je postmoderna socialna teorija dostopna srednješolskemu nivoju poučevanja.

Družbena moč in oblast

Najbolje so kandidati v letu 1997 odgovarjali na strukturirano vprašanje iz poglavja o družbeni moči in oblasti, saj so dosegli povprečno 75,8 % možnih točk. Dobro so odgovarjali na vseh pet vprašanj, ki so jih uvedli s pomočjo treh različnih virov (RIC: Sociologija. Izpitna pola 1, Družbena moč in oblast, 19.6.1997: 19–20), slikovnega v viru A in tekstovnega v viru B in C.

Pri prvih dveh vprašanjih so si kandidati lahko pomagali s slikovnim gradivom. Relativno "dobro so pojasnjevali legitimnost moči (IT = 0,72), še bolj pa poimenovali in razložili tipa oblasti, ki ju prikazujeta sliki v viru A, pri čemer so upoštevali tipe oblasti Maxa Webra (IT = 0,77). Povprečno sicer dobri odgovori pa so pri določenem deležu kandidatov pokazali slabo razločevanje med legalnostjo in legitimnostjo, težave pri utemeljevanju legitimnosti, celo nerazlikovanju med legalnostjo in legitimnostjo ter pomanjkljivi opredelitvi tipov oblasti". (Počkar, Slavec, 1997: 15)

Nekoliko slabše so iz vira B razbrali dve nasprotujoči si razlagi razporeditve družbene (politične) moči v demokratičnih državah (IT = 0,70), kar spet opozori na dejstvo, da vprašanja o socioloških teorijah predstavljajo za kandidate trd oreh, tudi če gre za klasične, na socialno realnost oprte teorije, ki jih je mogoče pri pouku interpretirati s pomočjo empiričnih podkrepitev iz preteklosti ali pa iz sedanjosti. To nas usmerja v razmišljanje, da najbrž na tej ravni ne bi prišlo v poštev, da bi vključevali postmoderne dileme sociološke teorije.

Zelo dobro so kandidati uporabili vir C. Pri četrtem podvprašanju so morali iz vira razbrati "kanale za politično participacijo" (IT = 0,82) ter pri zadnjem pojasniti razlike med politično stranko in interesno skupino, kar se je izkazalo kot lahko vprašanje glede na lestvico težavnosti, ki je sicer v uporabi (Sagadin, 1977: 40). Obe vprašanji sta konkretni, oprti na vsakdanje javno življenje, ki je očitno neposrednemu izkustvu kandidatov relativno blizu, zato je tudi njihovo formalno znanje o problematiki boljše, teoretično znanje lažje asociirajo na konkretne primere ter obratno.

Če bi že morali opozoriti na kakšne pomanjkljivosti navedenih odgovorov, se je pokazalo, da tudi tam, kjer se od kandidatov zahteva komparacija, ostajajo na nižji taksonomski ravni (Bloom, 1970) in da predvsem opisujejo, manj pa izluščijo podobnosti in razlike. Redke so eksplicitno napisane komparacije, le-te pa ločijo najboljše kandidate od ostalih. Celotna razprava o lastnostih posameznih vprašanj

je seveda smiselna le, če imamo pred očmi celotno serijo vprašanj, ki morajo zajemati vse stopnje na lestvici, tako lažje kot težje in srednje zahtevne, saj mora test kot celota tudi ustrezno diskriminirati boljše kandidate od slabših.

Modernizacija

Ustrezni indeksov za ocenjevanje posameznih podvprašanj ter njihove težavnosti, diskriminativnosti ali objektivnosti ni na voljo, imamo le podatek za celotno izpitno polo v tem letu, to pa ne zadošča, da bi ustrezne kazalce izluščili. Lahko podamo le vsebinsko oceno sklopa in posameznih vprašanj. V vseh treh letih je poglavje o modernizaciji pravzaprav edino področje, ki sistematično proučuje dinamiko socialnih pojavov, vsa ostala bolj zajemajo statično strukturi in le delno vključujejo dinamične vidike. Tak izbor (razen, če ni nastal popolnoma naključno) pokaže, da je pouk srednješolske sociologije z več sistematične pozornosti namenjen strukturi družbe, ki pa jo predstavlja preveč statično (opomba avtorice) in s tem ustvarja videz, kakor da spremembe niso toliko bistvene, da bi se sociologija kot znanstvena disciplina ukvarjala z njimi.

Sociološke teorije (RIC: Sociologija. Izpitna pola 1, Modernizacija, 22.6.1995: 6–7), ki so jih vprašanja v okviru te teme zajela, so bolj ali manj klasične (Weber, Durkheim), le teorija odvisne modernizacije opozori na problematiko, s katero se intenzivno ukvarjajo postmodernisti. Škoda, da ne moremo s pomočjo empiričnih podatkov (podatki, ki so na voljo, tega ne omogočajo) podkrepiti hipoteze, da so kandidati na šesto podvprašanje, ko je bilo potrebno interpretirati "podatke iz tabele s stališča teorije odvisnosti (odvisne modernizacije), odgovarjali z manjšo uspešnostjo, ne le zaradi vsebinskega vidika, temveč tudi zaradi najzahtevnejše taksonomske ravni, ko je treba teoretično znanje uporabiti na konkretnem primeru za njegovo interpretacijo.

LITERATURA

1. Barle, A. et al: Sociologija. Gradivo za srednje šole. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1997.
2. Bloom, B.S.: Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva. Knjiga I. Odgojno področje. Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd, 1970.
3. Harris, S.R.: Sociology. A-level and AS-level. Longman, Burnt Mill, 1991.
4. Piciga, D.: Racionalna evalvacija programov srednjega izobraževanja. Pedagoški inštitut, Ljubljana, 1990.
5. Počkar, M., Slavec, A.: Sociologija. Analiza izpitnih nalog z mature 1996. Državni izpitni center, Ljubljana, 1997.
6. Počkar, M., Slavec, A.: Sociologija. Analiza izpitnih nalog z mature 1997. Državni izpitni center, Ljubljana, 1998.
7. RIC: Sociologija. Navodila za ocenjevalce, 22.junij 1996. Državni izpitni center, Ljubljana, 1996.

8. RIC: Sociologija. Navodila za ocenjevalce, 19. junij 1997. Državni izpitni center, Ljubljana, 1997.
9. RIC: Sociologija. Predmetni izpitni katalog 1995, 1996, 1997, 1998. Državni izpitni center, Ljubljana.
10. Ritzer, G.: Contemporary Sociological Theories, Second Edition. Mc Graw-Hill, Inc., USA, 1988.
11. Ritzer, G.: Postmodern social Theory. McGraw-Hill Companies, Inc., USA, 1997.
12. Sagadin, J.: Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. I. in II. del. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana, 1977.
13. Sagadin, J.: Razprave iz pedagoške metodologije. Univerza v Ljubljani, FF, Znanstveni inštitut, Ljubljana, 1991.
14. Sagadin, J.: Osnovne statistične metode za pedagoge. FF v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko, Ljubljana, 1992.
15. Tavčar Krajnc, M.: Transformacija sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet. Pedagoška fakulteta, Maribor, 1999.

Dr. Marina Tavčar Krajnc (1956), asistentka za didaktiko družboslovja na oddelku za sociologijo Pedagoške fakultete v Mariboru.

Naslov: Ulica XIV. divizije 6, 3000 Celje, SLO; Telefon: +386 3 54 84 841

E-mail: marinatavcar@hotmail.com

Učbenik v funkciji razvijanja ustvarjalnega mišljenja pri pouku matematike

Izvirni znanstveni članek

UDK 372.851(075.2):159.955

DESKRIPTORI: ustvarjalnost, divergentno mišljenje, fluentnost, fleksibilnost, originalnost, matematika, učbeniki

POVZETEK – Avtor poroča o raziskavi aktualnih učbenikov za predmet matematika za šolsko leto 2001/02, ki so izšli pri založbah Školska knjiga, Alfa in Profil. V okviru svoje raziskave je zasledoval predvsem možnost uveljavljanja in razvijanja ustvarjalnosti učencev petega razreda osnovne šole. Ustvarjalnost je proučeval z vidika možnosti razvoja divergentnega ustvarjalnega mišljenja učencev s pomočjo tistih vsebin, ki jih lahko povežemo s fluentnostjo, fleksibilnostjo in originalnostjo. Ob uporabi znanstvenih raziskovalnih metod (metoda analize teorije, deskriptivno-analitična in kvantitativna metoda) je ugotovil, da učbeniki proučevanih založnikov s svojo vsebino in didaktično-metodično zasnovanostjo ne omogočajo razvoja ustvarjalnosti učencev pri pouku matematike.

Original scientific paper

UDC 372.851(075.2):159.955

DESCRIPTORS: creativity, divergent thinking, fluency, flexibility, originality, mathematics, textbooks

ABSTRACT – The author reports about a research on textbooks for the subject of mathematics for the academic year 2001/02 and published by the Školska knjiga, Alfa and Profil. The research deals mainly with the possibility of implementing and developing the fifth grader's creativity. Creativity was examined from the aspect of the development of divergent creative thinking in students with the help of those contents that can be linked with fluency, flexibility and originality. By applying scientific research methods (the method of theory analysis, descriptive-analytical and quantitative method) and examining the contents and the teaching concepts in the discussed textbooks he established that they do not allow for the development of student's creativity in math lessons.

1. Uvod

Začetnik teorije skupova u matematici G. Cantor (1845–1918) bio je u početku beskompromisno osporavan, da bi se danas njegova teorija pokazala vrlo plodotvornom, jer afirmira pojam aktualne beskonačnosti. A upravo ta beskonačnost nije ništa drugo nego *otvorenost* koja se uzima kao prvi stupanj stvaralačkog procesa. Još ranije je istraženo (Stevanović, 1999) da je stvaralaštvo trijadnog oblika: stvaralačka ličnost – stvaralački proces – stvaralački proizvod/rezultat. Stvaralački proces je aktivna uključenost osobe u pronalaženje alternativnih putova koji će dovesti do rezultata. Put do rezultata može biti u osnovi dvojak: divergentan i konvergentan.

Mlade treba educirati za život koji ih čeka u budućnosti. A taj život će biti pun neočekivanih situacija, brzih obrta i iznenađenja. Čovjek će se sve češće nalaziti u nedoživljenim problemskim situacijama. Za život i profesionalno djelovanje u takvim uvjetima treba ga pripremiti za vrijeme osnovnog i srednjeg obrazovanja. Treba ga naučiti da zapaža problemske situacije, identificira probleme i da primjenjuje učinkovite strategije u njihovom rješavanju.

2. Divergentno i konvergentno mišljenje

Sve je to moguće realizirati razvijajući učeničke *divergentne sposobnosti*. Divergentno mišljenje je proces proizvodnje neobičnih, rijetkih i udaljenih ideja, odgovora i rješenja. Ovo mišljenje će se učinkovitije razvijati kod učenika kod kojih se već u ranoj dobi počinju izgrađivati *divergentne sposobnosti* i *stil divergentnog mišljenja*. Sposobnosti su u stvari potencijali s kojim pojedinac raspolaže, a stil je stalna sklonost i odlučnost da se djeluje u tom pravcu. S ovim je povezan *kognitivni stil*, kao način primanja i iskazivanja vlastitih spoznaja na osnovi intelektualne obrade podataka. Kognitivni stil može biti orijentiran na divergentno ili konvergentno mišljenje pri rješavanju problema.

Velike su razlike između konvergentnog i divergentnog mišljenja. *Konvergentno orijentirani tip mišljenja* vidi samo jedan put/način u rješavanju problema. Osoba s izgrađenim konvergentnim spoznajnim stilom se ne upušta ni u kakve rizike i traži oprobani, potvrđeni, najkraći i najsigurniji put da bi što prije došla do rezultata. Nije sklona riziku i čvrsto se drži oprobanih načina. Plaši se skretanja s dobro označenih staza. Ona teži za brzim, kratkim i točnim rješenjima, pridržavaju se tipičnog i logičnog referentnog okvira, tj. traže "produkciju iz poznatih informacija" (Guilford, 1967).

Antiteza konvergentnom je divergentno mišljenje. *Divergentno orijentirani tip mišljenja* se ne miri s postojećom, jednoznačnom praksom rješavanja problema. U traženju odgovora na zadani problem primjenjuje raznovrsna alternativna i pluralistička rješenja. Pronalazi drugačije postupke i traži neobičnost, rijetkost, nešto što je udaljeno i nepoznato u odnosu na referentni okvir. Stari i poznati načini rješavanja problema su polazna točka odakle kreće u samostalnu istraživačku avanturu koja nije ničim unaprijed određena i ograničena. Ide se kroz nepoznato i zagonetno. Cilj je doći do rezultata, ali ne na ustaljeni, konvencionalni način (kako čini većina u populaciji), već na potpuno nepoznat za osobu koja rješava problem.

Kreativne osobe rješavaju probleme na nekonvencionalan način, drugačije od svih drugih. Žele izgrađivati vlastite strategije i stvarati vlastita pravila. U matematici je kreativan onaj učenik koji je svjestan problema – zadatka, koji postavlja, procjenjuje, provjerava i preinačuje svoje hipoteze.

U uvjetima kad želimo poticati stvaralaštvo, kao jedini odgovor na izazove kaotične budućnosti, kod učenika treba razvijati sposobnosti divergentnog kognitivnog mišljenja. Učenik može biti odličan iz matematike, ali to još ne znači da je stvaralački orijentiran jer je više konvergentni, nego divergentni tip mišljenja. Pored načina rješavanja zadataka, za stvaralaštvo su bitne i *konativne* (voljne) karakteristike učenika. One se ogledaju prvenstveno u razvijenosti unutrašnje motivacije, izuzetno zapaženoj aktivnosti u nekom matematičkom području, toleranciji prema neodređenosti, istrajnost, hrabrost, sklonost riziku, otvorenost iskustva, pozitivan stav prema divergentnom načinu rješavanja problema, želja za istraživanjem i zadovoljavanjem radoznalosti i sl.

Konvergentno mišljenje

Trening
Objekt
Deduktivno
Istoznačno
Pamćenje
Zbir pojedinaca
Dril
Činjenice
Aktivno
Odgovori
Sadržaj
Ustaljeno
Demonstriranje
Dogmatično
Autoritarno
Konformizam
Rigidno
Kolektivna svijest
Individualne aktivnosti
Intrapersonalno komuniciranje
Zatvoreno
Vjerovanje
Kratkoročno
Statičnost
Definicije
Analitičko
Zatvorenost
Prisutnost
Reproduktivno
Učenik sam po sebi
Učenje po dijelovima

Divergentno mišljenje

Edukacija
Subjekt
Induktivno
Višeznačno
Istraživanje
Socijalna interakcija
Razumijevanje
Ideje
Proaktivno
Pitanja
Proces
Alternative
Otkrivanje
Pluralističko
Demokratsko
Nekonformizam
Fleksibilno
Individualna svijest
Timski rad
Interpersonalno komuniciranje
Otvoreno
Sumnja
Dugoročno
Dinamičnost
Samootkrivanje
Sintetičko
Otvorenost
Samoprisutnost
Produktivno
Učenik koji razmišlja
Istraživanje cjeline

Uz divergentno mišljenje je vezano kritičko mišljenje. *Kritičko mišljenje* je postupak kojim se preispituje vjerodostojnost prezentiranih podataka, sve se podvrgava sumnji (a ne vjerovanju) i traženju uzročno-posljedičnih veza i odnosa među danim podacima (elementima zadatka). To je kognitivna analiza postojećeg stanja radi korekcije u mogućem pravcu. *Kreativno mišljenje* je sposobnost brzog prelaženja s jedna klase zadataka na drugu u cilju njihovog divergentnog rješavanja. *Konformističko mišljenje* prihvata podatke u zadatku onakve kakvi jesu, bez dubljeg ulaženja u njihove veze i odnose. Čak se i ne teži za dubljom analizom i njihovom raščlambom, na čemu posebno insistira čuveni matematičar G. Polya. Dani podaci se prihvaćaju kakvi jesu, pa je rješavanje zadatka prema atributima konvergentnog načina mišljenja.

Divergentno mišljenje dolazi do izražaja u tri vida: fluentnost, fleksibilnost i originalnost. To su ujedno i divergentne sposobnosti od kojih zavisi divergentni stil mišljenja.

Fluentnost označava broj formuliranih zadataka i kombinacija ideja za rješavanje određenog zadatka. Ona najmanje korelira s kvocijentom inteligencije (IQ), pa se smatra najspecifičnijom divergentnom sposobnošću. Ima nekoliko vrsta fluentnosti. *Asocijativna fluentnost* je zapažanje i proizvođenje relacija, formuliranje sličnih ili analognih zadataka i problema. To je stvaranje zadataka prema nekim uvjetima. *Ekspresivna fluentnost* je sposobnost brzog razvijanja ideja u nove sisteme ili strukture, stvaranje dvaju ili više zadataka iz dane informacije, izrade iste grupe zadataka. *Fluentnost ideja* označava sposobnost proizvođenja tekstualnih zadataka (zadataka riječima) u okviru određene nastavne jedinice. S ovim je povezana i *figuralna elaboracija*, koja označava sposobnost izrade plana i njegove razrade. To je sastavljanje i kompletiranje zadataka, odnosno pretvaranje podataka u informacije.

Fleksibilnost je pokazivanje različitih načina i strategija u rješavanju zadataka/problema. To je grupiranje ideja po nekom kriteriju (u klase, kategorije, razrede), otkrivanje novih pravaca i stvaranje relacija među danim podacima, odnosno sposobnost samostalnog formuliranja zadataka. Označava sposobnost brzog prelaženje iz jedne u drugu klasu (tip) zadataka i promjenu direkcije mišljenja pri rješavanju nekog problema. To je rješavanje iste grupe problema na različite načine. Ustanovljeno je da učenici sa većim IQ (količnikom inteligencije) imaju veće mogućnosti fleksibilnog rješavanja zadataka. I fleksibilnosti ima više vidova. *Spontana fleksibilnost* označava mogućnost recipijenta da jedan zadatak rješava na različite načine, iako se to instrukcijom zadatka ne traži. *Adaptivna fleksibilnost* označava postupak mijenjanja interpretacije zadatka, otkrivanje novih strategija i načina rješavanja problema. Kada se promijeni jedan uvjet u zadatku, učenik treba biti sposoban da ga brzo otkrije i postupi prema instrukcijama. U zadacima zbrajanja, na primjer, od učenika se traži da dobiju traženi rezultat na različite načine. Može se tražiti da pronađu određeni broj različitih putova za rješavanje istog zadatka. Tu su i zadaci kojim se učenici upućuju da traže neuobičajene putove

za rješavanje jednog problema. Poznata je i *ideacijska fleksibilnost*, koju je otkrio američki psiholog Cattell (1971). Označava pokretljivost, nasuprot inerciji ideja. To je otkrivanje skrivenih podataka i ideja, rekonstruiranje zadatka, pokretljivost navika i mišljenja, prezentiranje novih kombinacija.

Originalnost se najčešće definira kao sposobnost stvaranja rijetkih, neobičnih i udaljenih ideja i odgovora, to je rješavanje zadataka na nov način, a ne prema nekom referentnom obrascu (algoritmu). Originalnost nije samo stvar nadarenih učenika, nego se ona normalno raspodjeljuje u cijeloj učeničkoj populaciji. To znači da se vježbanjem može poboljšati kod svih učenika, jer je u većoj ili manjoj mjeri svi imaju. Samo emergentne ideje (najoriginalnije) ima manji broj u populaciji, dok su sve ostale dostupne svima.

Originalnost je prisutna u svim slučajevima u kojim učenici rješavaju zadatak na nov, nepoznat i neobičan način, koji pokazuju metodološku originalnost, pronalaze udaljena rješenja i odgovore i koji pokazuju sposobnost anticipiranja novih ideja, rješenja i odgovora.

Fluentnost, fleksibilnost i originalnost se mogu mjeriti pomoću većeg broja različitih testova, čime su stvorene mogućnosti da se prati napredovanje učenika i nastavnikovo aktiviranje na razvijanju njihovih stvaralačkih sposobnosti.

Prema Rogersu (Rodžers, 1959) pojava kreativnosti može se pratiti na osnovi *otvorenosti prema novom iskustvu* (radoznalost, postavljanje i verificiranje hipoteza) i *sposobnosti igranja s elementima i pojmovima* (igranje idejama, oblicima, relacijama, rješavanje zadataka na potpuno nove načine).

Indikatori koji pokazuju učeničku osposobljenost za kreativno rješavanje problema odnose se, prije svega, na: otkrivanje različitih značenja sadržaja zadatka prema kome bi se mogli formulirati novi problemi, pronalaženje novih principa u rješavanju zadataka, uviđanje problemske situacije u različitim zadacima, rješavanje zadataka kad je poznat jedan uvjet i rezultat, kad su poznata oba uvjeta, kad je poznat samo rezultat, zatim otkrivanje zajedničkih principa za rješavanje određene skupine zadataka.

3. Utjecaj okoline na razvijanje stvaralačke ličnosti u nastavi matematike

Odnos *učenik – nastava matematike* treba promatrati u kontekstu njegovog interesa i utjecaja same okoline. Utjecaj okoline na dijete je različito u pojedinim razredima. Taj utjecaj je veći na mlađem stupnju školovanja, a skoro neznan na starijem, posebice u srednjoj školi. Razlog je u tome što mlađim učenicima treba više pomoći i još nemaju razvijene sposobnosti samostalnog rada.

Uz to, znatan broj roditelja nema potrebnog znanja iz matematike za potrebe učenika na višem stupnju obrazovanja. Dijete i njegova okolina označavaju *jedinstvo* koje se izražava *doživljajem* djeteta (Vigotski, 1996.) To je unutarnji odnos djeteta prema okolini/sredini u kojoj se nalazi. On je pokazatelj što određena okolina predstavlja za osobu, kako je dijete doživljava i kako utječe na njegov razvoj. "Odnos djeteta prema sredini i sredine prema djetetu ide preko doživljaja i aktivnosti samog djeteta; sile sredine dobivaju usmjeravajući značaj zahvaljujući doživljaju djeteta" (Vigotski 1996: 301).

Ako učenik ne pokazuje interes za matematiku, onda za predmetnog učitelja nije dovoljno da upozna socio-ekonomski status učenika, nego je potrebno da upozna dječji doživljaj te sredine, što ona za njega znači i kakve su njegove reakcije na tu sredinu. Dječji doživljaj vlastite sredine ima izravan odraz na kvalitete njegove školske aktivnosti. S prelaskom iz jednog u drugi obrazovni stupanj, kod učenika dolazi do reorganizacije potreba, motiva i utvrđivanja novih vrijednosti. Dijete se mijenja prema okolini, ali i okolina prema djetetu. Svaka okolina (obitelj, škola) treba biti upoznata s ovim psihološko-pedagoškim zakonitostima da bi na vrijeme i adekvatno mogla odgovoriti potrebama djeteta. U svemu tome je najvažnije da se prate dječji interesi i potiče njegov daljnji razvoj. Vigotski naglašava da ni jedna psihička funkcija ne funkcionira automatski, slučajno i bez sustava, već prema strogo određenom unutarnjem sustavu. To je ono što se "taloži" u svakoj osobi, a izražava se putem pokazivanja interesa, koji ima svoj izvor u potrebama. Interesi su dinamičke tendencije koje pokreću na aktivnost.

Ako je okolina za dijete interesantna, ona će ga pokrenuti na aktivnost. To je *doživljaj* okoline. Ako učenik pozitivno doživljava okolinu, on će lakše stvarati ideje i nove produkte (Klausmeier, 1985). Američki psiholog H. Klausmeier ističe da u obrazovnom procesu za učenike treba osigurati potrebne uvjete da bi se kod njih razvijala kreativnost. Ti uvjeti su: osigurati učenicima mogućnosti različitog izražavanja (različite zadatke) i materijale za rad, razvijati pozitivne stavove prema stvaralaštvu, poticati kontinuirano kreativno bavljenje, na vrijeme davati povratne informacije o učinkovitosti njihovog učenja. I psiholog R. Sternberg (1996) naglašava potrebu poticajnog okruženja, pri čemu škola ima nezamjenljivu ulogu. Ona treba razvijati one sposobnosti koje su uključene u kreativno djelovanje svakog učenika. Sternberg posebno naglašava sposobnosti sinteze, analize i različite praktične sposobnosti koje su važne za kreativno djelovanje. Učitelji trebaju biti model za kreativnost svojih učenika. Ako je učitelj kreativan, bit će veće mogućnosti da to postanu i njegovi učenici, nego u obrnutom slučaju.

Okolina/sredina (eng. environment) može biti prirodna i društvena. Prirodna utječe na određene psihofizičke osobine ljudi, ali su za uspjeh u stvaralačkoj nastavi matematike važniji društveni uvjeti, koje pruža obitelj i škola. Okolina može pozitivno ili negativno djelovati na afirmaciju stvaralačkih potencijala individue (Stevanović, 1999). Najpovoljnija je ona okolina čije se karakteristike poklapaju s unutarnjim uvjetima stvaralaštva. Tako okolinu možemo promatrati kao vanjski

model ličnosti. Povoljne karakteristike škole kao okoline (njezinih učitelja matematike) vide se u naklonosti i afirmaciji individualnih sposobnosti svakog pojedinog učenika, izraženoj toleranciji, prihvatanju inicijative koju učenici pokazuju i njihove osobnosti kao takve. Tu su i metode ohrabrivanja, iskazivanja povjerenja, podržavanja sposobnosti i samostalnosti.

Nepovoljna okolina u nastavi matematike vidi se u autoritarnosti i dominaciji učitelja i njegovog destruktivnog odnosa prema stvaralačkim potencijalima učenika. To se najčešće ogleda u pronalaženju krivice kod učenika, kritike, sputavanje samostalnosti, nametanje standarda, stereotipija i gotovih obrazaca, pritisaka i raznih ograničenja.

Ako su faktori okoline povoljni, to će se pojedine stvaralačke dispozicije, koje sa sobom donosi skoro svaki učenik, brže pretvarati u sposobnosti. "Stimulativna okolina može vrlo snažno utjecati da se manifestiraju sposobnosti i interesi svake osobe" (Stevanović, 1999: 97). "Suočen sa okolinom svaki organizam, pa tako i čovjek, nekako reagira. Ni organizam ni okolina ne smatraju se ovdje slučajnim entitetima, slučajnim procesima. I u jednom i u drugom slučaju riječ je o ne-slučajnim pojavama. Drugim riječima, i organizam i okolina u nekom su stupnju sređeni, strukturirani, organizirani" (Sorokin, 1987: 65).

Okolina može biti sređena i nesređena. Organizam s obzirom na okolinu može također biti sređen ili nesređen. Tako se mogu dogoditi ovi slučajevi (Sorokin):

- 1. slučaj: organizam nesređen, okolina nesređena,
- 2. slučaj: organizam sređen, okolina nesređena,
- 3. slučaj: organizam nesređen, okolina sređena,
- 4. slučaj: organizam sređen, okolina sređena.

U prvom slučaju niti je učitelj zainteresiran za stvaralaštvo u nastavi matematike, niti su njegovi učenici. U drugom primjeru učenici su zainteresirani za stvaralački pristup matematici, ali učitelj u tom smislu ne pokazuje odobravanje, ohrabrivanje i afirmiranje inicijative. U trećem slučaju je obrnuta situacija: učitelj je inicijator kreativnog rada, ali učenici ne pokazuju interes da ga prate u tim nastojanjima. Najbolji je četvrti slučaj kad učitelj ima izgrađene kreativne stavove i kad su učenici zainteresirani za divergentne produkcije. R. Supek (1987: 52) navodi istraživanja i rezultate do kojih je došao Winnicott, a odnose se na vanjske utjecaje. Winnicott smatra da vanjski utjecaji mogu blokirati kreativne sposobnosti i navodi primjere za to, kao što su različite vrste prisilnih, zatvorskih režima, konclogori, politički režimi itd. Kreativnost je, dakle, nešto što može biti uništeno tijekom života, kako u mladosti, tako i u zreloj dobi. Pojedinaac tih okolnosti često nije svjestan. *Pojedinaac nije mogao vidjeti ono što je mogao postati, niti ono što je, možda, bilo izgubljeno ili mu nedostaje.*

Za uspjeh u nastavi matematike treba osigurati *konvergenciju* (eng. convergency) između učenika i njegove okoline (škole, učitelja, roditelja), tj. *proces uzajamnog djelovanja*. Na ovaj način će se povezati učenikovo nasljeđe (dispozicije) i njegova

okolina i bit će u funkciji s nastavnim sadržajima. Tako će se dispozicije dopunjavati vanjskim uvjetima razvoja. Međutim, genetski faktori i povoljni uvjeti okoline neće puno značiti bez *vlastite aktivnosti* svakog učenika. Aktivnost je ono što donosi rezultat u svemu, pa i u stvaralačkoj nastavi matematike. Učenik može biti izuzetno nadaren za matematiku, imati povoljne uvjete kod kuće i učitelja kreatora u matematici, a da opet rezultati izostanu. Čak se i prirodna deficijentnost u IQ može kompenzirati pojačanom i svakodnevnom aktivnošću. Aktivnost razvija organizam, bavljenje matematikom još više generira matematičke sposobnosti. Ta aktivnost će promijeniti ličnost učenika pa će shvatiti svoj smisao zanimanjem za ovaj predmet i to na višoj razini. Opće je prihvaćeno mišljenje da je omjer rada i nadarenosti 99:1.

U nastavi je posebno važno postojanje *socijalno-emocionalne klime* u kojoj će se pojaviti mogućnost stvaralaštva učenika. To je pedagoška situacija u kojoj se prihvaćaju učeničke ideje, razvija optimizam, moralna hrabrost, istrajnost u radu i vjerovanje u vlastite snage. Radi se o vjerovanju učitelja u sposobnosti i ideje svakog učenika. Riječ je o samoaktualizaciji učenika u nastavi matematike koja je povezana sa *psihološkom slobodom*, odnosno odsustvom vanjskih pritisaka

4. Primjena strategija u stvaralačkom rješavanju problema

Razvijanje stvaralaštva učenika u nastavi matematike moguće je provoditi na vrlo različite načine:

- zapažanje problemske situacije i osnovnih strukturalnih elemenata zadatka: dano, zadano, poznato, nepoznato,
- ispunjavanje "praznina" u zadatku,
- izdvajanje, grupiranje i sistematiziranje podataka,
- odvajanje bitnih od nebitnih podataka, orijentacija na strukturu zadatka.

Tu je i primjena različitih principa i pravila u osmišljavanju zadataka (povezivanje različitih podataka u zadatak i otkrivanje njihovih novih značenja, stavljanje podataka u nove odnose i otkrivanje novih pravila za rješavanje, sastavljanje grupa originalnih zadataka).

Problemi se kreativno mogu rješavati i na slijedeći način:

- primjena različitih ideja u rješavanju istog zadatka,
- vrednovanje ideja,
- razjašnjavanje biti problema
- sagledavanje problema na nove i različite načine.

Učenicima se mogu postaviti i problemi da *adaptiraju* dane podatke, tj. da ih prilagode mogućnostima rješavanja prema prethodno riješenim zadacima, *modificiraju* (mijenjaju značenja podataka), *povećaju* (što se još može dodati), *smanjenju*

(što se može oduzeti), *supstituiraju* (što može doći umjesto ovog), *izmjena rasporeda podataka i kombinacije ideja*.

Učenici će se vježbati i u sastavljanju problema, kombinaciji ideja i podataka, elaboraciji ideja (problema), popunjavanju praznina u zadacima, rješavanjem problema na osnovi postavljenih hipoteza, vježbama u proizvođenju originalnih odgovora i ideja.

5. Metodologija istraživanja

U okviru našeg istraživanja željeli smo sakupiti podatke o mogućnostima stvaralaštva učenika u nastavi matematike na temelju udžbenika koji se koriste u V. razredu osnovne škole (školska 2001/2002 godina) u Republici Hrvatskoj. Svi učenici V. razreda opredjeljivat će se za jedan od ovih udžbenika.

Osnovni problem istraživanja je stvaralaštvo učenika V. razreda u nastavi matematike. U matematici se mogu razvijati divergentne sposobnosti kao i u svakom drugom nastavnom području, možda čak i više nego u nekim drugim predmetima. Učitelji matematike su manje–više svjesni ove činjenice.

Predmet istraživanja je propitivanje mogućnosti stvaralaštva učenika prema tekstovima/zadacima koje nude aktualni udžbenici V. razreda osnovne škole. Indikatori su: fluentnost, fleksibilnost i originalnost.

Cilj istraživanja je otkriti mogućnosti stvaralaštva učenika prema sadržaju, stilu i koncepciji postojećih udžbenika matematike u V. razredu. Matematika omogućava vježbanje ne samo logičkog, nego još više i stvaralačkog/divergentnog mišljenja. Opći cilj istraživanja je sagledati postojeće stanje u pogledu mogućnosti stvaralaštva učenika i dati prijedlog mjera. To je ujedno i usavršavanje metodologije rada učitelja i načina izrade nove generacije udžbenika matematike.

Prema postavljenom cilju, realizirani su zadaci koji se odnose na razvijanje divergentnog mišljenja kod učenika u smislu osnovnih odrednica, kao što su:

- ☐ fluentnost,
- ☐ fleksibilnost i
- ☐ originalnost, koji proizlaze iz različite formulacije matematičkih zadataka i instrukcija za njihovu izradu.

Hipoteza je da će nova generacija udžbenika biti poticajna za stvaralačke aktivnosti učenika i da će učiteljima dati više ideja za kreativno djelovanje.

Uzorak su sačinjavala tri aktualna udžbenika matematike, od različitih nakladnika i autora, i to:

- ☐ Ivica Gusić, Jelena Gusić i Ivan Mrkonjić (2000, prvo izdanje): Matematika 5, Zagreb, Školska knjiga.

- ☐ Mirko Polonijo (1998, treće izdanje): Matematika za V. razred osnovne škole, Zagreb, Alfa.
- ☐ Luka Krnić – Zvonimir Šikić (2000): Matematika, Zagreb, Profil.

U istraživanju su bile primijenjene metode: teorijske analize, deskriptivno–analitička i metode kvantitativne analize, kako bi se utvrdile potencijalne mogućnosti stvaralaštva učenika prema onom što nude udžbenici matematike u V. razredu osnovne škole. U tom kontekstu u radu se posebice eksplicira fluentnost, fleksibilnost i originalnost, kao osnovne odrednice divergentnog/stvaralačkog mišljenja.

6. Rezultati istraživanja i interpretacija

Sadržaj divergentnog (stvaralačkog) mišljenja čine: fluentnost, fleksibilnost i originalnost. Kod učenika ove sposobnosti treba razvijati u svim nastavnim predmetima, uključujući i nastavu matematike. Tradicionalna škola je kod učenika razvijala konvergentne sposobnosti, dok su suvremeni zahtjevi usmjereni na razvoj divergentnih produkcija. Kako su udžbenici obavezni didaktički materijal i metoda nastavnog rada, pisani na osnovi oficijelnog nastavnog plana i programa, to imaju posebnu ulogu u razvijanju učeničkog stvaralaštva.

U njima se najpotpunije mogu pratiti sadržaji divergentnog mišljenja, kao što su fluentnost, fleksibilnost i originalnost.

Fluentnost

Osnovni statistički pokazatelji fluentnosti komparativno su praćeni na udžbeničkom materijalu koji se istraživao. Sva tri udžbenika imaju slijedeću strukturu gradiva:

- ☐ Prirodni brojevi,
- ☐ Djeljivost prirodnih brojeva,
- ☐ Skupovi točaka u ravni,
- ☐ Razlomci,
- ☐ Decimalni brojevi,
- ☐ Kut.

Kod svih autora najmanje novih nastavnih jedinica ima cjelina Kut (3–4), a najopsežnija je ona o Decimalnim brojevima (6–13). Ukupno je u sva tri udžbenika 129 novih nastavnih jedinica, i to kod:

- ☐ Školske knjige 47,
- ☐ Alfe 44,
- ☐ Profila 38.

U svim udžbenicima su dani i riješeni zadaci, kod Školske knjige i Alfe na kraju udžbenika, a kod Profila se navode u vidu demonstriranja pravilne izrade (algorit-

ma), u obliku povratne informacije u tijeku upoznavanja novog gradiva. Primjeri izrade svih zadataka su jednoznačni. Kod Alfe je to na 554 zadatka, Školske knjige 332, a Profila 311.

Fleksibilnost

Fleksibilnost se prati na zadacima asocijativnog tipa i vrednuje se prebrojavanjem zadataka koji ulaze u uže i šire skupine (klase). Ili, to je samostalno formuliranje zadataka i njihovo dovođenje u određene kategorije. Ako je učenik u stanju napisati i riješiti zadatke za više cjelina (tema), onda je fleksibilniji. Stupanj njegove fleksibilnosti može varirati u različitim temama.

Fluentnost i fleksibilnost se mogu pratiti na istim zadacima, iako fleksibilnost ne mora pratiti fluentnost ili produkciju odgovora. Jedan učenik može navoditi primjere sve iz jedne klase (teme) odgovora, dok drugi učenik može dati isti broj odgovora, a da svaki pripada drugoj klasi. Učenicima nije pružena mogućnost da na udžbeničkim primjerima vide kako se razvija ova stvaralačka sposobnost.

Originalnost

Originalnost se vrednuje prema novim rješenjima nekog zadatka ili njegovom konstrukcijom. To je vlastiti učenikov postupak u dolaženju do rješenja. To su učenikove slobodne produkcije. Originalni odgovori su antiteza stereotipijama. Ponekad će učitelju biti teško utvrditi originalne odgovore, ali ako su statistički rijetki (do njih može doći izuzetno mali broj učenika), onda mogu biti dobar pokazatelj originalnosti. Istraživanje je pokazalo da ni u jednom udžbeniku nije pokazan postupak izgrađivanja originalnih sposobnosti.

6. Prijedlozi i mjere

Temeljem prethodno iznesenih istraživanja u domenu razvijanja stvaralaštva učenika u nastavi matematike u V. razredu osnovne škole primjenom aktualnih udžbenika, vidljivo je da su postojeći udžbenici neadekvatni za razvijanje divergentnih produkcija kao što su: fluentnost, fleksibilnost i originalnost.

Ni u jednom udžbeniku se ne razvija fluentnost, fleksibilnost i originalnost, iako je cilj suvremenog obrazovnog sustava izgrađivanje slobodne, autonomne i stvaralačke ličnosti. Istina, ima pokušaja uvođenja učenika u samostalan rad (kod Profila, na primjer), ali se i tu objašnjava cijeli postupak, kao da su učenici bez učitelja na nastavnom satu i kao da je u pitanju *dopisno obrazovanje*, a ne redovita nastava. Ne može se tražiti opravdanje da će se faktori divergentne produkcije vježbati u *radnim bilježnicama*. Bilježnice imaju drugu namjenu i one nisu osnovni udžbenik iz kojeg se uči. Njihov je prvenstveni zadatak osposobljavanje učenika za samostalni rad i upoznavanje s metodama i tehnikama intelektualnog rada, a zadatak udžbenika je pružiti esencijalna znanja, pomoći im da stvaralački prilaze nastavnom gradivu i da

ovladaju tehnologijom stjecanja znanja. Udžbenik je jedna značajna paradigma (obrazac) u tom pogledu. Matematiku treba učiti matematikom, a to znači ne samo rješavanje "tuđih" zadataka uvijek na jedan način, nego alternativni i pluralistički pristup i samostalno formuliranje zadataka. Ideal je da učitelji i učenici na ovaj način sami stvaraju udžbenik matematike za određeni razred, što je sasvim realno.

Sukladno istraženim faktorima divergentne produkcije, izradu udžbenika treba podići na razinu stvaralaštva učenika u nastavi matematike. To je produktivno učenje, koje zamjenjuje dosadašnje rigidno i reproduktivno. To je učenje stvaralaštvom za stvaralaštvo.

U nedostatku odgovarajućih udžbenika u V. razredu osnovne škole na učiteljima matematike je velika obveza da svojim metodičko-kreatologijskim strategijama na odabranim primjerima razvijaju stvaralačke/divergentne sposobnosti svojih učenika.

LITERATURA

1. Barker, S. (1973): Filozofija matematike, Beograd: Nolit.
2. Barker, L.L.: Communication, New Jersey: Prentice-Hall.
3. Bel, E. T. (1972): Veliki matematičari, Zagreb: Globus.
4. Blažič, M. (2000): Komunikacija, Novo mesto: Visoka šola za upravljanje in poslovanje.
5. Blažič, M. (2001): Vpliv načina zaznavanja učencev na izbor učnega medija, Didactica Slovenica, 1, Novo mesto, 21–29.
6. Bloomberg, M. (1973): Creativity-theory and research, New Hampshire, Connecticut: College-University Press.
7. Fryer, M. (1996): Creative Teaching and creative Learning, Paul Chapman Ltd.
8. Fulgosi, A. (1979): Faktorska analiza, Zagreb: Školska knjiga.
9. Garcia, A.E. (1995): Didactica e inovacioncurricular, Sevilla: Universidad de Sevilla.
10. Gnedenko, B.V. (1996): Uvod u struku matematika (prijevod), Užice: Učiteljski fakultet.
11. Gusić, I., I. Mrkonjić (2000): Matematika 5 udžbenik, Zagreb: Školska knjiga.
12. Kiluchi, M. (1994): The Case for Japanese Creativity, Tokio: IHJ Bulletin, House of Japan.
13. Klausmeier, H.J. (1985): Educational psychology, New York: Harper Row.
14. Krnić, L., Šikić, Z. (2000): Matematika udžbenik za peti razred osnovne škole, Zagreb: Profil.
15. Kvaščev, R. (1976): Psihologija stvaralaštva, Beograd: Izdavački centar studenata.
16. Polonijo, M. (1998): Matematika za V. razred osnovne škole, Zagreb: Alfa.
17. Sternberg, J.R. (1996): Investing in Creativity: Many Happy Returns, Educational, Leadership, 80–84.
18. Sternberg, J.R., O'Harau, A.L., Lubart, I.T. (1997): Creativity as investment, California Management Review, Vol. 40, No. 1, 8–10.
19. Sternberg, R. (1999): A propulsion model of types of creative contributions, Review of General Psychology, 3, 83–100.
20. Stevanović, M. (1999): Kreatologija, Varaždinske Toplice: Tonimir.
21. Stevanović, M. (2001): Udžbenik u kvalitetnoj nastavi, Tešanj: Centar za obrazovanje i kulturu.
22. Stevanović, M. (2001): Kvalitetna škola i stvaralaštvo, Varaždinske Toplice: Tonimir.

23. Stevanović, M. (2001): Didaktika, Rijeka: Digitalpoint.
24. Stevanović, M. (2000): Modeli kreativne nastave, Tuzla: RuS.
25. Stevanović, M. (1998): Metoda recepcije u nastavi, Tuzla: RuS.
26. Šefer, J. (2000): Kreativnost djece, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
27. Torrance, E.P. (1962): Guiding creative talent, New Jersey: Prentice-Hall.
28. Torrance, E.P. (1972): Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking, Journal of Creative Behavior, 6 (4), 236–252.
29. Vernon, P.E. (1970): Creativity, London: Pengiun.
30. Vigotski, L.S. (1996a): Problem kulturnog uzrasta, Problemi razvoja psihe, sabrana djela, III tom, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
31. Vigotski, L.S. (1996b): Razvoj interesovabnja u doba puberteta, Dečja psihologija, sabrana dela IV. tom, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
32. Willings, D. (1980): The creatively gifted, Cambridge: Woodhead-Faulkner.
33. Young, G.J. (1985): What is creativity? The Journal of Creative Behavior, Vol. 19, No. 2. 77–87.

Vpliv notranjih in zunanjih motivov na odrasle pri njihovem izobraževanju na samostojnih visokošolskih zavodih

Izvirni znanstveni članek

UDK 374.7:378.094

DESKRIPTORJI: odrasli v izobraževanju, samostojni visokošolski zavodi, notranji motivi, zunanji motivi

POVZETEK – Avtorica poroča o rezultatih raziskave o nekaterih pomembnih notranjih in zunanjih motivih, ki spodbujajo odrasle k študiju na samostojnih visokih strokovnih šolah v Sloveniji. Ugotovila je, da med motivi za izobraževanje prevladujejo notranji motivi, kot so postati samostojen in neodvisen, postati usposobljen za življenje, preizkusiti svoje sposobnosti in želja pridobiti si nov poklic, v manjši meri pa tudi zunanji motivi, kot so kvalitetnejše delo v poklicu, izboljšati svoj materialni položaj in priti na boljše delovno mesto.

Original scientific paper

UDC 374.7:378.094

DESCRIPTORS: adults in the process of education, independent high education institutions, internal motives, external motives

ABSTRACT – The author reports on research results dealing with important internal and external motives which encourage adults to take up studies at independent high education institutions in Slovenia. She established that among the motives for education the internal ones such as the wish to become self-confident and independent, to become educated for life, to test one's abilities and to acquire a new profession predominate while there are also less strong external motives such as work of higher quality, improvement of one's material conditions and the acquisition of a better work post.

1. Uvod

Temeljna lastnost vseh živih bitij je njihova aktivnost. Osnovo kakršnekoli človekove aktivnosti predstavljajo človekove potrebe. Vse, kar človek dela, je v končni posledici usmerjeno k zadovoljevanju njegovih bioloških ali socialnih potreb. Tako tudi v svet dela posameznik vstopa zato, da bi zadovoljil določene potrebe. V okviru danih možnosti si človek izbere poklic, za katerega misli, da mu bo omogočil zadovoljiti njegove potrebe. Če pričakovanje ni izpolnjeno, se v zrelih letih pogosto odloči za doizobraževanje ali za prekvalifikacijo.

Pri proučevanju specifičnih motivov moramo ljudi opazovati v njihovem specifičnem socialnem okolju. Rezultati proučevanja teh motivov so v tolikšni meri socialno pogojeni, da navadno niso veljavni za drugo družbeno okolje. Ker so socialno pogojeni motivi soodvisni od kulturnega statusa okolja, v katerem ljudje

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

Naslov: Divkovičeva 8, 52100 Pula, HR; Telefon: +385 52 501 154

živijo in zagotavljajo svojo eksistenco, se hierarhija teh motivov spreminja od okolja do okolja. Vsaka oseba ima vedno hkrati več motivov. Kateri motiv bo sprožil in pospešil nadaljevanje učenja v konkretni situaciji, je odvisno od trenutnih notranjih (subjektivnih) in zunanjih (objektivnih) pogojev. Če se pogoji spreminjajo, se lahko pojavi nov motiv za učenje, lahko pa celo antimotiv, ki aktivnost učenja zavira.

Razvoj motivacije za izobraževanje je odvisen od številnih zunanjih dražljajev, ki mu jih nudi socialno okolje, v katerem živi in deluje. Čim bolj je socialno okolje razvito, tem bolj je interes za učenje odvisen predvsem od notranjih motivov, v manj razvitem okolju pa delujejo še zunanji motivi. Vendar je tudi razvoj notranjih motivov, kot so interesi, aspiracije in podobno, odvisen od povsem konkretnih dejavnikov, ki se vključujejo v življenjsko situacijo posameznika (Rogers, 1992).

2. Motivacija odraslih za izobraževanje

Iz stališča izobraževanja je lahko danes globalna osnova permanentnega izobraževanja le primarna motivacija ali splošna težnja posameznika po pridobivanju znanja in iskanju novih resnic. Sekundarna motivacija pa izobraževanje podreja nekemu vmesnemu cilju. Ti cilji so lahko zadovoljevanje materialnih, socialnih ali pa psiholoških potreb. Zato je sekundarna motivacija kratkotrajnejša od primarne, ki predstavlja kontinuiran proces, sekundarna pa se pojavlja in izginja ritmično, tako kot vsi cilji, ki narekujejo tudi izobraževanje. S sekundarno motivacijo se zadovoljimo samo, ko primarne ne uspemo razviti v potrebnem času.

Podrobneje bomo opisali Houleovo tipologijo motivov za izobraževanje odraslih. Houle razlikuje štiri osnovne tipe motivacije:

2.1. Ciljno orientirana motivacija za učenje

Ljudje se izobražujejo, da dosežejo jasno postavljen cilj. Vsebina jih zanima toliko, kolikor je povezana s ciljem, ki ga želijo doseči. Pravimo, da se ti ljudje učijo v epizodah, kar pomeni, da se nekaj časa intenzivno učijo, da dosežejo svoj cilj, potem pa z učenjem prenehajo. Čez čas spet odkrijejo nov cilj in se ponovno intenzivno učijo, če je le-ta pogojen z izobraževanjem in bi ga z njim dosegli. Posamezniki izobraževanje pogosto uporabljajo kot sredstvo za doseganje svojih ciljev, saj imajo od prej dobre izkušnje. Tako se pogosto vračajo k učenju, ki je njihova bolj ali manj stalna karakteristika. Vedno odkrijejo kak nov cilj in se ponovno vračajo k izobraževanju. Pri tem se ne vežejo samo za eno institucijo, ampak se poslužujejo dopisnega izobraževanja, študija na daljavo, tečajev, dnevnega tiska, razgovorov s strokovnjaki, gledajo televizijske izobraževalne programe in vsega tistega, kar jim je na razpolago. Na posamezno izobraževalno ustanovo so vezani le toliko, kolikor jim lahko trenutno koristi pri koordinaciji izobraževanja in

doseganju ciljev. Ob tem ne dajejo prednosti nobeni od tehnik in metod izobraževanja. V močni želji po doseganju svojega cilja se poslužujejo vseh možnih oblik. Učenci s to vrsto motivacije zelo veliko berejo, vendar samo strogo izbrano literaturo. Berejo tisto, kar je neposredno povezano s samo temo izobraževanja. Ob tem jim je pomembno, da se preskrbijo z vsemi možnimi informacijami o študiju s ciljem čim bolj racionalizirati svoje delo, ker jim je pomemben predvsem cilj. Na sploh pa so to dobri študenti, hitro opravljajo izpite z relativno dobrimi ocenami.

2.2. Motivacija orientirana na aktivnost

Posameznike pripravi do izobraževanja želja po stikih z ljudmi in interes za druge. Izobražujejo se zaradi socialnih stikov in zadovoljstva, ki jim ga daje samo izobraževanje. Vključujejo se v najrazličnejše institucije, kjer imajo neposreden stik z drugimi izobraževanci. V povprečju se ljudje s tovrstno motivacijo ne učijo veliko in ne posvečajo posebne pozornosti znanju. Vsebina izobraževalnega programa jih toliko ne zanima, ker za njih nima kake posebne funkcije. Učijo se bolj zato, da se izkažejo pred drugimi v skupini in da utrdijo svoj prestiž in družbeni položaj. Občutljivi so za to, kako gleda nanje predavatelj ali mentor in kako so sprejeti med kolegi. Samo izobraževanje pojmujejo kot neke vrste obred ali socialno manifestacijo. Berejo bolj malo, samo tisto, kar je nujno potrebno. Od izobraževanja večina njih pričakuje le ustrezno znanje, ki ga zahteva zastavljen cilj.

2.3. Želja po nadaljnjem učenju

Pri višje izobraženih ljudeh se prva dva tipa motivacije za učenje zabrišeta in ga nadomesti tretji tip motivacije – k učenju orientirana motivacija. Opazimo jo pri manjšem številu ljudi, predvsem pri zelo razgledanih osebah, pri univerzitetnih kadrih, raziskovalcih, kulturnih javnih delavcih in podobnih. Posamezniki se v izobraževanje vključijo predvsem zaradi želje po nadaljnjem učenju. Njihovo učenje je ciljno, vendar jih ne zanimajo konkretni zunanji cilji, ampak pridobivanje znanja in strokovna rast. Njihova celotna izobraževalna dejavnost je usmerjena k nekemu končnemu cilju, integrirana je v osebnosti sami. Učenje je pri tako motiviranih ljudeh kontinuiran, nepretrgan proces, ki stalno spremlja ostale dejavnosti človeka. Podlaga za tovrstne motive jim je osebna vedoželjnost. Ker njihovo izobraževanje ni samo sebi namen, skrbno pazijo na izbrane vsebine, programe izbirajo sproti, ocenjujejo pa jih z vidika dolgoročnega cilja.

2.4. Motivacija za izobraževanje preplavi vse druge motive

Četrty tip motivacije odraslih za izobraževanje predstavljajo posamezniki, ki se ne prestando izobražujejo. Njihovo učenje gre znatno v širino, ne omejujejo se samo

na stroko in druga najbolj potrebna področja, ampak v učenje vključujejo še mnogo več. Predstavljajo splošen tip učenja. Njihovo življenje se spremeni v eno samo učenje. Pogosto jim to pomeni zabavo, rekreacijo, osnovno zaposlitev. Učenje dobi pri njih večstranski pomen. Običajno obsojajo vse druge, ki se ne učijo tako intenzivno kot oni. Za druge menijo da "tavajo v temi in jim primanjkuje kulture". Za svoje učenje se ne naprezajo preveč, teče jim avtomatično in ležerno, čeprav ga spremlja nenavadna zbranost in skrb. Pri tem tipu motivacije za izobraževanje se zadovoljuje cel niz psihosocialnih in drugih potreb, zaradi česar je proces učenja tako podkrepjen. Tolikšen interes za učenje lahko razvijajo le zelo sposobni ljudje, ki jim gre izobraževanju tudi sicer dobro od rok. Pri učenju so navajeni, da hitro napredujejo in že to jih nagraduje in jim predstavlja posebno osebno zadovoljstvo. Težnja po uspehu se z vsakim uspehom še nadalje krepi.

Uspešnost izobraževanja bo v veliki meri odvisna od posameznikovega tipa motivacije, ki ga vodi v izobraževanju. Zato mora biti del priprav za izobraževanje odraslih namenjen tudi odkrivanju motivacijskih stereotipov, ki spremljajo potencialne izobraževance. Podrobnejša razporeditev bo andragogu – učitelju, predavatelju, mentorju omogočila njihova prizadevanja po ohranjanju motivacije za izobraževanje na primernem nivoju.

3. Vrste motivov, ki odrasle spodbujajo k izobraževanju

Razen tipologije motivacije je individualen vpliv na izobraževančca odvisen tudi od vrste posameznega motiva, ki je prevladujoč pri vsakem posamezniku. Za izobraževanjem posameznega človeka nikoli ne stoji samo en motiv, ampak več hkrati. V kompleksu motivov pa postane eden od njih dominanten in odločujoč, da se sploh izobraževanje začne. Možno je tudi, da delujeta dva ali trije enakovredni motivi hkrati, vendar pod pogojem, da so ti motivi istosmerni in v enakem smislu delujejo na dejavnost posameznika (Krajnc, 1982).

Odrasle spodbuja k učenju veliko dejavnikov, od interakcije z drugimi ljudmi do užitka, zadovoljstva, želje, da bi preizkusili svoje znanje, radovednost ali želja po dokončanju prekinjenega izobraževanja. Ponavadi vpliva na odločitev za vnovično izobraževanje več motivov, ki se med seboj prepletajo in spodbujajo (Jelenc, 1996, str. 39).

Med domačimi in tujimi avtorji ni enotnega mnenja o razvrstitvi motivov. Nekateri jih delijo v sklope, drugi pa naštevajo skale najpogostejših motivov za izobraževanje odraslih. Omenili bomo nekatere izmed njih. Na splošno avtorji ločijo nekaj osnovnih motivov za izobraževanje odraslih, ki jih delijo na pozitivne in negativne. Pozitivni pospešujejo izobraževanje, negativni pa ga zavirajo. Toliko kolikor moramo skrbeti za razvijanje pozitivnih motivov, moramo skrbeti tudi za odpravljanje negativnih motivov. Nanje moramo biti še posebej pozorni, ker nam

lahko situacijo pri izobraževanju še poslabšajo. Pomanjkanje pozitivnih motivov še vedno dopušča možnost, da se bodo ljudje izobraževali, negativni motivi pa ustvarjajo odpor do izobraževanja do te mere, da se posameznik ne želi vključiti v proces izobraževanja niti pod zunanjimi pritiski.

Med pozitivnimi ali pa med negativnimi motivi ločimo neke vrste hierarhijo. Niso vsi pozitivni motivi enaki. Nekateri ocenjujemo kot bolj pozitivne, družbeno sprejemljivejše ali boljše (npr. želja po pridobivanju znanja), druge pa kot slabše (karierizem, borba za prestiž, prisila). Poleg tega motivi nimajo enake andragoške vrednosti. Tako sta na primer motiv amaterskega interesa ("hobi") in želja po strokovnem izpopolnjevanju mnogo vrednejša od karierizma ali zgolj materialne motivacije. Kakor hitro se odrasli iz katerihkoli motivov vključijo v vzgojno-izobraževalni proces, lahko vplivamo, da postopno zamenja manjvredne motive z več vrednimi. To pa za andragoga zagotovo ni lahka naloga.

Motive za izobraževanje lahko delimo tudi na notranje in zunanje. Notranji motivi so odvisni od individualnih značilnosti posameznika in njegovih pričakovanj v zvezi z izobraževanjem. Med zunanje pa prištevamo vse tiste motive, ki so odvisni od socialnega okolja, delovnega mesta in ustreznosti programov za izobraževanje.

Po osnovnem izvoru motivacije razlikujejo nekateri avtorji individualne ali osebne motive in družbene motive. Smisel naporov, posvečenih motivaciji za izobraževanje, vidijo v preprečevanju negativnih motivov in razvijanju pozitivnih, zlasti takih, ki imajo svoj širši družbeni izvor. Situacije, v katerih se osebni in družbeni motivi podpirajo, zmanjšujejo notranje trenje med posameznimi motivi in zagotavljajo boljši uspeh pri vzgoji in izobraževanju.

Odrasli se težko odločijo za nadaljevanje izobraževanja še zlasti zato, ker jim učenje ni več v navadi, rečemo lahko, da so pozabili, kako se morajo učiti. Še več težav imajo takrat, ko se morajo samostojno učiti. Ko pa posamezniki začutijo širši družbeni interes, potrebe delovne organizacije v kateri so zaposleni in splošno pozitivno družbeno klimo po širjenju izobraževanja, pa so se tudi sami pripravljeni potruditi, da v ospredje stopijo novi motivi, povezani z izobraževanjem.

Po mnenju V. McGivney (1990, str. 12) vplivajo na udeležbo v izobraževanju naslednji motivi: starost, prejšnja izobrazba, znanje, socialno-ekonomski položaj. McGivneyeva ugotavlja, da želja po izobraževanju upade že po tridesetem letu, upadanje pa se z leti še kar povečuje. Pri odločanju za nadaljnje izobraževanje imata pomembno vlogo tudi predznanje in uspeh v času rednega izobraževanja v šolah. Enačenje šole z učenjem in izobraževanjem na sploh ter strah pred ponovnim neuspehom pogosto odvrta od vnovičnega poskusa. Vzrok za neudeležbo oziroma za zmanjšano motivacijo za izobraževanje je tudi ta, da izobraževanja ne vidijo kot možnosti za izboljšanje svojega položaja, saj so manj izobraženi zaposleni na takih delovnih mestih, ki ne zahtevajo nadaljnjega izobraževanja. Poleg tega pa imajo tudi manj informacij o izobraževalnih možnostih.

4. Metodologija raziskovanja

Osnovno populacijo našega raziskovanja sestavljajo vsi izredni študentje drugih letnikov na samostojnih visokošolskih zavodih v Republiki Sloveniji (Visoka šola za upravljanje in poslovanje Novo mesto, Visoka strokovna šola za podjetništvo Portorož, Visoka šola za turizem Portorož, Visoka šola za management Koper). Ker smo želeli priti na osnovi podatkov vzorca do čim točnejših spoznanj o celotni populaciji, smo izbrali enote vzorca tako, da je bil le-ta reprezentativen. Vzorec anketiranih ($n = 400$) predstavlja 73,8 % celotne populacije izrednih študentov drugih letnikov.

5. Rezultati in interpretacija

Ker nas je zanimalo, kateri motivi prevladujejo in spodbujajo študente k izobraževanju, smo jim ponudili skalo motivov, med katerimi so se morali odločiti za tri in jih rangirati po pomembnosti: najpomembnejši, pomemben in manj pomemben motiv. Razdelili smo jih na notranje (postati usposobljen za življenje, pridobiti si nov poklic, postati samostojen in neodvisen, pridobiti si nove prijatelje, priti v stik z ljudmi, preizkusiti svoje sposobnosti, izmakniti se težavam, tekmovanje) in zunanje (kvalitetnejše delo v poklicu, priti na boljše delovno mesto, boljši zaslužek, višja izobrazba glede na partnerja, ustvariti si večji ugled in vpliv, zgled drugih, razlika v izobrazbi med sodelavci, spodbude v delovnem kolektivu, spodbuda in podpora lastne družine) ter predvidevali, da pri študentih v večji meri prevladujejo bolj notranji motivi kot pa zunanji.

Postavili smo hipotezo, da prevladujejo naslednji motivi udeležencev izobraževanja: postati samostojen in neodvisen, postati usposobljen za življenje, preizkusiti svoje sposobnosti, kvalitetnejše delo v poklicu, pridobiti si nov poklic in boljši zaslužek.

Analiza odgovorov je pokazala, da med motivi za izobraževanje prevladujejo notranji motivi, kot so postati samostojen in neodvisen (49 %), postati usposobljen za življenje (34 %), preizkusiti svoje sposobnosti (33,3 %) in pridobiti si nov poklic (31,8 %). Med zunanjimi motivi pa izstopajo trije: kvalitetnejše delo v poklicu (35,3 %), boljši svoj materialni položaj (boljši zaslužek) pri 33 % respondentov in priti na boljše delovno mesto, s čimer ni nujno povezan boljši zaslužek (18,3 %).

Razveseljiv je podatek, da se odrasli odločajo za izobraževanje predvsem zaradi pridobivanja novega znanja in s tem omogočanja osebnostnega razvoja, želijo zboljšati svojo izobrazbo, imajo željo, veselje do izobraževanja, saj želijo preizkusiti svoje sposobnosti in si želijo biti uspešnejši pri opravljanju svojega dela. Te motive imenujemo notranji ali osebni motivi, ki so pokazali, da se odrasli udeleženci izobraževanja odločajo za izobraževanje zaradi učenja samega, želje po znanju in

osebnostnega razvoja. Zboljšanje lastnega materialnega položaja je šele na petem mestu, zato lahko trdimo, da ta zunanji motiv pri odločitvi za izobraževanje ni odločujoč.

Z gotovostjo lahko trdimo, da je izobraževanje sredstvo za doseganje nekega cilja predvsem za izboljšanje življenja. Respondenti poskušajo z izobraževanjem izboljšati predvsem opravljanje svojega dela na ta način, da želijo biti samostojni in neodvisni, delo želijo opravljati kvalitetnejše, želijo si biti usposobljeni za življenje, radi preizkušajo svoje sposobnosti (notranja potreba po izobraževanju), želijo priti na boljše delovno mesto in se na ta način družbeno uveljaviti in nenazadnje si želijo z izobrazbo izboljšati svoj materialni položaj.

Motiv postati samostojen in neodvisen je izrazitejši pri mlajših udeležencih v izobraževanju, starih do 25 let ($\chi^2 = 19,756 > \chi^2_{0,05}$), za katere je značilno, da finančno še niso neodvisni in imajo veliko željo po načrtovanju materialne perspektive. Motiv prevladuje tudi pri tistih respondentih, ki niso zaposleni ($\chi^2 = 18,286 > \chi^2_{0,05}$) in ravno tako vidijo v ozadju tega motiva možnost zadovoljevanja svojih materialnih potreb. Podatki raziskave tudi kažejo, da zadovoljstvo z delom, ki ga respondentje opravljajo, predstavlja pomembno spodbudo za oblikovanje motiva po večji samostojnosti in neodvisnosti tudi na delovnem mestu ($\chi^2 = 18,320 > \chi^2_{0,05}$).

Motiv kvalitetnejše delo v poklicu je močnejši pri tistih respondentih, ki so zaposleni v velikih podjetjih ($\chi^2 = 17,181 > \chi^2_{0,05}$), kar lahko pojasnimo s tem, da je med zaposlenimi v velikih podjetjih prisotna večja tekmovalnost, pa tudi možnosti za hitreje napredovanje v poklicni karieri so manjše, saj se za boljša delovna mesta poteguje večje število zaposlenih. Motiv je izrazitejši tudi pri tistih, ki opravljajo zahtevnejše delo kot ustreza njihovi izobrazbi ($\chi^2 = 13,284 > \chi^2_{0,05}$), zato vidijo v izobraževanju večjo možnost za kvalitetnejše opravljanje dela, ki bi jim ga omogočala na novo pridobljena znanja med študijem. Po drugi strani pa želijo z izobraževanjem opravičiti svoj položaj, ki ga imajo v delovni sredini.

Motiv za izobraževanje postati usposobljen za življenje se je pokazal kot najpomembnejši mlajšim respondentom starim do 25 let ($\chi^2 = 12,913 > \chi^2_{0,05}$). Zavedajo se pomena usposobljenosti za življenje, ki ga gledajo tako iz nematerialnih kot materialnih vidikov.

Motiv preizkusiti svoje sposobnosti je za vse udeležence izobraževanja enako pomemben. Vsi vidijo v izobraževanju izziv za preverjanje svojih sposobnosti oz. zmogljivosti za izobraževanje.

Motiv boljši zaslužek je v ospredju pri moških ($\chi^2 = 19,532 > \chi^2_{0,01}$), ki pomen izobraževanja bolj ocenjujejo skozi materialni dejavnik (boljša zaposlitev, boljša plača, kariera). Izrazitejši je tudi pri tistih, ki svoje delo opravljajo na mestih, ki ustrezajo njihovi izobrazbi ($\chi^2 = 16,788 > \chi^2_{0,01}$) in pri respondentih, ki imajo od 6 do 15 let delovne dobe ($\chi^2 = 19,133 > \chi^2_{0,01}$). To lahko razložimo s tem, da si prvi želijo ob pridobitvi diplome neke vrste priznanje njihove organizacije v obliki

višjega osebnega dohodka, drugi, ki so šele na začetku svoje poklicne poti, pa vidijo v izobraževanju možnost za napredovanje na delovnem mestu in posredno s tem tudi boljši zaslužek.

Ker je anketiranje pokazalo, da spodbujajo odrasle k izobraževanju motivi, ki so vezani na notranje potrebe (postati samostojen in neodvisen, postati usposobljen za življenje, preizkusiti svoje sposobnosti) in pričakovanja in motivi, ki so vezani na delovno mesto (kvalitetnejše opravljanje dela v poklicu, boljši zaslužek), lahko potrdimo zastavljeno hipotezo.

6. Zaključek

Meje med notranjimi in zunanjimi motivi ni mogoče ostro začrtati, saj so motivi materialne, socialne, izobrazbene, čustvene in kulturne narave v dialektični soodvisnosti. Mnogokrat se tudi za navidez notranjimi motivi skrivajo zunanji in nasprotno. Avtonomno motivirani udeleženci v izobraževanju iščejo merila uspešnosti v samem sebi (biti samostojen in neodvisen, biti usposobljen za življenje, preizkusiti svoje sposobnosti, želja pridobiti si nov poklic), heteronomno motivirani pa iščejo merila uspešnosti v okolici (priti na boljše delovno mesto, boljši zaslužek, kvalitetnejše delo v poklicu). Uspešni so, če so boljši od drugih.

Naša raziskava je pokazala, da odrasli gradijo svoje izobraževanje predvsem na notranjih motivih: biti samostojen in neodvisen pri 49 % izobraževancev, biti usposobljen za življenje pri 34 % in preizkusiti svoje sposobnosti pri 33,3 % izobraževancev.

Ker želimo na visokih strokovnih šolah sedanjim in prihodnjim izrednim študentom nuditi čim boljše možnosti za študij, bi lahko z interdisciplinarnim raziskovanjem motivov za izobraževanje odraslih prišli do pomembnih spoznanj o tem, kateri motivi jih vzpodbujajo pri njihovi odločitvi za študij. Tako pomembni podatki bi omogočili izobraževalnim ustanovam, da bi na najprimernejši način privabliale nove kandidate za študij pri njih. Svoje študijske programe, načine prenašanja znanja, s spremembo tradicionalnega načina izvajanja izrednega študija bi prilagodile tako, da bi z njimi motive za izobraževanje pri izobraževancih še bolj krepile in razvijale nove.

LITERATURA

1. Jarvis, P. (1997). *Ethics and education for adults in a late modern society*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
2. Jelenc, S. (1996). *ABC izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
3. Knoll, J.H. (1999). *Motivation for adult education*. Muenchen: Saur.
4. Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.

5. McGivney, V. (1990). *Acess to education for non-participant adults*. Leicester: Niace.
6. Minton, D. (1997). *Teaching skills in further & adult education*. Hampshire, London: MacMillan.
7. Mohorčič-Špolar, V.A. et al. (1996). *Potrebe po izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
8. Rogers, J. (1992). *Adults learning*. Milton Keynes: Open University Press.
9. Tennant, M. (1995). *Learning and change in the adult years: a developmental perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mag. Jasmina Starc (1968), asistentka za področje ravnanja s človeškimi viri in komunikacijo na Visoki šoli za upravljanje in poslovanje v Novem mestu.

Naslov: Ragovo 4 A, 8000 Novo mesto, SLO; Telefon: +386 7 30 25 947

E-mail: jasmina.starc@guest.arnes.si

Pomembnost šolske klime v delovanju šole

Pregledni znanstveni članek

UDK 373.32/.34

DESKRIPTORJI: šola, učenci, učitelji, ravnatelj, razred, klima

POVZETEK – Prispevek govori o pomembnosti šolske klime za delovanje v razredu oziroma za razredno klimo. Kot primer prikazujem šolski klimi dveh osnovnih šol. Podatki so dobljeni le na osnovi opazovanja, za korektnost zaključke pa bi bili potrebni še merski instrumenti, ki jih navajajo različni avtorji. Se pa že ti podatki vklaplajo v teoretična izhodišča razmišljanj o šolski klimi in stilih vodenja šole, kjer se z različno mero poudarjajo storilnostni in socialni elementi v vzgojnoizobraževalnem delu šole kot predvsem formalne institucije.

Review

UDC 373.32/.34

DESCRIPTORS: school, students, teachers, headmaster, class, climate

ABSTRACT – The article discusses the importance of the school climate for good functioning in the class or for the class climate. For the presentation of the school climate at two primary schools we used the data gathered on the basis of observation. For more exact conclusions we would need to apply measuring instruments cited by various authors. These data can serve as the basis for reflecting about the school climate and management styles whereby the efficiency and the social elements of the educational work of the school as a primarily formal institution are emphasised to a different extent.

1. Teoretični uvod

1.1. Šola in pomembnost šolskega okolja

Zanimanje za raziskovanje šolskega okolja se je pojavilo konec osemdesetih let, ko so potekale različne reforme in so proučevali učinkovitost šol z vplivom različnih kontekstualnih faktorjev na kvaliteto pouka in učinkovitost šolskih procesov (Wilson, Corbett in Webb, 1994, po Domović, 1999). Pomembnost šolskega okolja se kaže na storilnostnem področju in na osebnostnem razvoju otrok, kajti šolsko okolje nudi pogoje za dosežke in za druženje ter vpliva na nivo medosebnih odnosov med učenci in učitelji.

Šola je učna organizacija, ki je formalna skupina, katere eksplicitni cilj je učenje oziroma pridobivanje novih izkušenj na določenem področju (Rus, 1997). Učni cilji pa so lahko storilnostni, posebnost učnih organizacij je doseganje socialno emocionalnih ciljev, kar je zanjo nujno in v soodvisnosti z doseganjem t.i. storilnostnih ciljev. V okviru učne organizacije pa lahko govorimo o formalnih in neformalnih normah, sankcijah, ki sledijo kršitvam, o hierarhiji kot rezultatu vlog in pripadajočih

statusov ter o distribuciji moči. Pomembnost vpliva šole, učenja in vzgoje se kaže na vseh področjih delovanja učencev in učiteljev v šoli: šolsko okolje s svojo klimo in kulturo vpliva na spodbudne pogoje za učenje v šoli in doma, pa tudi na načine vzgoje s sodelovanjem z različnimi zunanjimi institucijami.

Gellerman (1969, po Jaušević, 1998) navaja stopnje, po katerih naj bi potekala analiza *značaja šole* kot organizacije:

- ☐ ugotoviti, kdo so ljudje, katerih stališča v šoli nekaj pomenijo,
- ☐ preučiti te ljudi in ugotoviti njihove cilje, taktiko in šibke točke,
- ☐ preučiti zgodovino šole (kariere ravnateljev in učiteljev),
- ☐ oblikovati celostno sliko šole s sintezo njenih parcialnih značilnosti.

Vpliv, ki ga ima šola na učence, delimo na:

- ☐ direktni vpliv, ki deluje na vse ali skoraj vse učence,
- ☐ interakcijski vpliv, ki deluje na nekatere učence na tak, na druge pa na drugačen način.

Carneige Forum (1986, po Jensen, Shepston, Killmer, Connor, 1994) predvidevajo razvijanje profesionalnega okolja za poučevanje, ki vključuje naslednje naloge:

- ☐ Učitelji sprejemajo odločitve, ki so usmerjene na razvoj učencev.
- ☐ Ravnatelj vodi in vpliva na ostale učitelje.
- ☐ Učitelji si vzamejo čas za načrtovanje in pogovarjanje z drugimi učitelji o inovacijah v poučevanju.
- ☐ Učitelji imajo primerno oblikovana stališča za dnevne neizobraževalne naloge.
- ☐ Učitelji prevzemajo vodstvene vloge v šolskem vodstvu.
- ☐ Šolsko osebje se svobodno odloča za ustrezne vire, ki jih uporablja.

Organizacijsko okolje igra pomembno vlogo pri produktivnosti učiteljev in učencev, kreirajo pa ga prav tako oboji.

Organizacijsko kulturo definirata Trice in Beyer (1993, po Jaušević, 1998) kot preplet *socialne klime* vključno z različnimi vidiki *vodenja*, *vrednot* v organizaciji, *komunikacije*, *identitete*, upoštevata pa tudi skupinsko strukturo in procese v skupini, tudi kot diferenciacijo omenjenih spremenljivk glede na različne kriterije, povezane z ljudmi, skupino in drugimi resursi. Sčasoma si posameznik na delovnem mestu pribori določeno vlogo in status, ki mu najbolj ustrezata in mu omogočata najlažje in bolj učinkovito opravljanje dela. S starostjo si pridobijo učitelji tudi določeno stopnjo spoštovanja. Omenjata pa tudi razlike v zaznavanju socialne klime med posamezniki, ki se neformalno, izven delovnega časa družijo med seboj, in med tistimi, ki se ne udeležujejo te oblike druženja. Pripadnost določenim socialni skupini in s tem kulturi na šoli pomeni lažjo identifikacijo z značilnostmi te klime in spremembe v klimi in kulturi zaznava kot takšne, ki zadevajo njih osebno.

Gramzow, Gaertner in Sedikides (2001) ugotavljajo, da ljudje pridobivamo skupinska pričakovanja iz *samopoznavanja*. To pa predpostavlja, da opazovalci

pridobivajo *informacije o novih članih* ne samo na podlagi moči posameznika, ampak tudi na osnovi kongruentnosti različnih informacij, ki jih pridobivajo v procesu informiranja. V prvem eksperimentu so člani poročali o vtisih članov skupine in tistih, ki niso bili člani skupine: predstavljeni so bili z enakimi informacijami, vendar so bili člani skupine zaznani kot bolj pozitivni in priljubljeni, bolj sprejemljivi in bolj inteligentni kot pa tisti, ki niso bili člani skupine. Pri negativnih informacijah pa ni bilo razlik med tem ali so bili člani skupine ali ne – kar kaže na konsistentnost pri obtežitvi ponovnega priklica negativnih informacij, ki določajo enoten negativen pomen ne glede na članstvo v skupini. V drugem eksperimentu so prikazovali te učinke v primerih manjših kognitivnih bremen. V skladu s pričakovanji so člani skupine pod manjšim kognitivnim pritiskom priklicali več negativnih netipičnosti pri članih znotraj skupine kot pri tistih zunaj skupine. Negativno ocenjeno vedenje izvalja več raziskovanja takrat, ko je prikazano znotraj skupine kot pa takrat, ko je prikazano zunaj skupine. Pri visokem kognitivnem pritisku pa priključijo več pozitivnih informacij znotraj skupine kot pa zunaj skupine. V tretjem eksperimentu so prikazovali učinke z uporabo idiografske procedure med samopodobo in različnimi vzorci prikazovanja znotraj skupine. Člani skupine pravilneje priključijo več kongruentnih kot pa nediskrepantnih informacij o vedenju. Opazovalci priključijo večji delež negativnih netipičnih vedenj, ki so vezane na člane skupine kot pa na tiste, ki so vezane na člane zunaj skupine. Osebe, ki zanikajo negativna poročila o sebi, so bolj pogosto priklicale negativne diskrepantne informacije o sebi kot od članov skupine. Pozitivno samospoštovanje ni bilo povezano s priklicovanjem negativnih diskrepantnih informacij članov zunaj skupine, tudi ne pri priklicovanju informacij članov znotraj skupine o različnih vedenjskih kategorijah. Ugotavljajo, da so informacije, ki so negativne in nediskrepantne, ogrožujoče za posameznikovo samopodobo, medtem ko so informacije, ki so samo negativne ali samo nediskrepantne, neogrožujoče. Rezultati raziskav kažejo, da opazovalci pri nekonsistentnih informacijah raziskujejo naprej, ko se srečajo z negativnimi nediskrepantnimi informacijami znotraj skupine, ne pa tudi takrat, ko se srečajo z negativnimi kongruentnimi informacijami. Člani atribuirajo kongruentne informacije članom znotraj skupine, ne pa tistim, ki so zunaj skupine, glede na moč, ki jo izkazujejo. Raziskovalci poudarjajo, da procesiranje negativnih diskrepantnih informacij znotraj skupine in srečevanje z različnimi informacijami znotraj skupine, s težnjo po kongruentnosti poudarjajo formiranje in vzdrževanje večje priljubljenosti v skupini kot pa zunaj nje.

Jaušević (1998) navaja tudi rezultate v Sloveniji. V nasprotju z Rusom (1993), ki ugotavlja, da zaznavajo ženske več konfliktov na delovnih mestih med člani vodstva in strokovnjaki, ne najde razlik v zaznavanju socialne klime na šoli. Ugotavlja pa razlike med spoloma v zaznavanju lastne samopodobe. Večinoma so moški tisti, ki ne znajo uresničevati svojih osnovnih potreb, povezanih z njihovim delom, kar razlaga z nižjo dojemljivostjo vodstva šole za predloge moških učiteljev. Kdor pa nima možnosti izraziti svojih potencialov in izrabiti svojih sposobnosti, ne more

ustrezno vzdrževati niti svoje samopodobe v smislu lastne strokovne kompetentnosti, niti ne bo mogel uresničiti svojih vrednot, povezanih s poklicnim, strokovnim uveljavljanjem. Ugotavlja tudi, da starejši učitelji zaznavajo vodstvo šole kot bolj dojemljivo za predloge z vsemi naštetimi področji. Starejši učitelji so bolj zadovoljni oziroma bolj pozitivno zaznavajo tudi nekatere ostale značilnosti organizacijske kulture in dinamiko dela v šoli.

Kot komponento *organizacijske kulture* Kavčič (1991, po Jaušević, 1998) uvršča tudi *običaje in obrede*: sem sodijo različne proslave in formalna ter neformalna srečanja, kjer gre za druženje ne samo med delom (med odmori v zbornici), temveč gre tudi za druženje učiteljev izven delovnega časa. V samopodobi ni pomembnih razlik med učitelji, ki se družijo, in tistimi, ki se ne družijo v prostem času. Tudi pri ugotavljanju značilnosti učencev ni razlik. Opaža pa razlike pri zaznavanju konfliktov zaradi programov in učbenikov: pomembno več konfliktov zaznavajo učitelji, ki se med seboj družijo tudi izven delovnega časa. To si razlagajo z neformalnimi pogovori izven šole, ko lahko izkristalizirajo poglede na različne elemente šolskega dela in se zato zavedajo številčnejših napetosti na tem področju. Stopnja identifikacije s šolo je pomemben podatek ter ima pri tem veliko vlogo prav značilnost klime in odnosov v šoli oziroma zaznavanje le-teh. Učitelji, ki se med seboj družijo tudi izven delovnega časa, pa imajo možnost usklajevanja skupnih ciljev, kar jim olajšuje uresničevanje vrednot. Opravljanje dela pač predstavlja časovno in kvalitativno del našega aktivnega življenja in preko uspešnosti na delovnem področju se na začetku oblikuje, kasneje pa vzdržuje in spreminja naša celotna, splošna samopodoba. Posamezniki lahko svoje potrebe v šoli zadovoljujejo le v interakciji z ostalimi udeleženci v skupinskem procesu, kar daje večji občutek pripadnosti šoli in jim dejstvo, da so učitelji te šole, pomeni več. Občutek koristnosti in uspešnosti je močno povezan s samopodobo, to pa je lahko le preko sodelovanja v različnih koordiniranih dejavnostih.

Maehr in Braska (1995, po Zabukovec, 1997) opredeljujeta *šolsko kulturo* kot splet štirih faktorjev:

- *struktura ciljev* za učitelje, učence in osebe šole, zastavljenih individualno, tekmovalno ali sodelovalno;
- *vloge in odnosi moči*, ki se nanašajo na vlogo posameznika pri lastnem vedenju: ali ga vodijo sami ali pa nanj vplivajo drugi;
- *evalvacija in sistem povratne informacije*: gre za odnos med samopodobo in zunanjim ocenjevanjem;
- *identitetni simboli*, ki izražajo uspešnost šole.

Delovno okolje je pomembno za posameznika ter vpliva na motivacijo učiteljev in učencev. Organizacija šole vpliva na delovno uspešnost vseh posameznikov v šoli. Socialno psihološke teorije poučevanja prenašajo spoznanja v prakso in upoštevajo posebnosti socialnega sistema, jih povezujejo in jih preverjajo v pedagoški praksi. Pomembnost šole in vseh različnih šolskih znanj se tako kaže pri nadaljnjem izobraževanju ter pri prenosu teh znanj v prakso.

1.2. Pojmovanja klime v psihološki literaturi

Jaušević (1998) govori o tem, da je *socialno psihološka klima* rezultanta medsebojnih interakcij skupka dejavnikov: interpersonalnih, intrapersonalnih dejavnikov in dejavnikov okolja (delovnega mesta, šole in širšega družbenega okolja). Najpomembnejše so interakcije med posamezniki in strukturo. Klima v vsaki organizaciji pa je močno in neločljivo odvisna od samega okolja, v katerem se nahaja.

Ločimo objektivne in subjektivne značilnosti klime.

Objektivne značilnosti klime so: število, trajanje in objektivne posledice konfliktov, število akterjev konflikta in njihove vloge, absentizem učencev in fluktuacija učiteljev, pojav različnih klik v različnih organizacijskih segmentih, pojav raznih pritiskov med segmenti...

Subjektivne značilnosti klime so: motivacija učencev in učiteljev, pripravljenost učencev in učiteljev za doseganje različnih ciljev, zadovoljstvo s sodelavci, vodstvom in delom pri učiteljih oziroma učencih, občutek "skupne moči" pri učencih in učiteljih, zavest pripadnosti šoli, razredu...

Holmes (1984, po Domović, 1999) govori o *socialni klimi*, ki jo opredeljuje kot splošen termin, ki zajema organizacijsko klimo ter akademsko ali intelektualno klimo šole.

Organizacijska klima se nanaša na formalne in neformalne odnose, vrednote in s tem povezano obnašanje šolskega osebja, gre za različne vrste interakcij med zaposlenimi. Intelektualna klima pa se nanaša na vrednote in stališča do izobraževanja, torej stopnje podpore akademskih vrednot s strani učencev in učiteljev (po Domović, 1999).

Percepcije kooperativnih učiteljev na šolsko okolje in njegov vpliv na poučevanje in učenje kot funkcijo individualnih stališč in prepričanj oblikujejo tudi pričakovanja do poučevanja (Jensen, Shepston, Killmer, Connor, 1994). Kooperativni učitelji in učenci razvijajo prepričanja glede na vzgojnoizobraževalni proces in učno okolje kot rezultat lastnih izkušenj izobraževalnega procesa. Učitelji na vseh stopnjah zaznavajo mnogo kritičnih komponent šolskega okolja. Kooperativni učitelji doprinesejo lastne norme in prepričanja k supervizorskemu procesu. Pogosto obstaja disonanca med substanco in stopnjo reflektiranja supervizorjev in učencev.

Jaušević (1998) predstavlja tudi slovensko raziskavo o značilnostih posameznih komponent organizacijske kulture med slovenskimi učitelji. Ugotavljal je razlike med spolom, starostjo, časom poučevanja v šoli, samopodobo, preživljanjem prostega časa s sodelavci ter zadovoljenostjo vrednot učiteljev in različnimi komponentami in značilnostmi organizacijske kulture. V zaznavah socialne klime na šoli in vrednotenju različnih značilnosti učencev med preizkušanci glede na spol se razlike niso pojavile in tudi ne v zaznavanju izraženosti posameznih kognitivnih modalitet

pri učencih. Razlike med spoloma so se pojavile predvsem v samopodobi in v zaznavanju konfliktnosti odnosov na šoli. Glede na starost udeležencev so se pojavile razlike v intenziteti želja po spremembah na področju načina ocenjevanja in odnosov med učenci in učitelji, kjer si mlajši učitelji želijo več sprememb. Med učitelji, ki svoj prosti čas preživljajo tudi s sodelavci, in tistimi, ki se takšnih oblik druženja ne udeležujejo, se pojavlja razlika v tem, koliko jim osebno pomeni "biti učitelj" te šole. Učitelji z višjo samopodobo so vodstvo doživljali kot bolj dojemljivo za razne predloge, čutijo večjo pripadnost šoli in zaznavajo manj napetosti v šoli. Zaznavanje socialne klime ne korelira z zaznavami uresničenosti vrednot, s samospoštovanjem, srečo in nacionalno suverenostjo. Obstaja tudi negativna povezava med starostjo in intenziteto želje po spremembah glede učne tehnologije. Učitelji z nižjo samopodobo so v šoli pripravljeni vložiti manj truda v to, da bi o šoli dobro mislili tudi drugi.

Jurić (1993, po Domović, 1999) govori, da *šolska klima* nastaja na osnovi oblikovanja svojih vlog udeležencev šole na podlagi samostojnega razumevanja zakonitosti in pravil ustanove. Temeljna lastnost je opis interakcijskih oblik v tej šoli. Vsaka oseba lahko vpliva na drugo osebo ali skupino, ta vpliv pa se prepozna, kar ustvarja možnost intervencije ali celo spremembo šolske klime. Na podlagi merjenj in ugotavljanja razlik med obstoječo in želeno delovno klimo učiteljev so uspešno razvili strategije za spremembo šolske klime. Šolska klima vključuje paleto odnosov med vodstvom šole, učitelji, učenci in vsemi ostalimi zaposlenimi na šoli. Tu gre za odnos šole na splošno, odnose med osebjem in pomoč ter podporo med njimi, spodbujanje strokovnega razvoja učiteljev, oblikovanje in izvajanje odločitev, oblikovanje in izvajanje programa in pomembnost posameznih ciljev pri oblikovanju programa šole, za podporo učencem, poklicni interes, svobodo pri odločanju oziroma ustvarjalnost, pritisk na delovnem mestu ipd. Gre za psihosocialne vidike klime celotne šole. Šolska klima se razlikuje od razredne, ker zajema tudi šolsko administracijo, pa tudi zato, ker je formalna organizacija. Vendar pa sta razredna in šolska klima med seboj soodvisni.

Jaušević (1998) govori o diferenciranosti klime: o razredni klimi, splošni klimi v šoli, klimi v zbornici, v vodstvu šole. *Šolska klima* je posledica interaktivnega delovanja različnih notranjih in zunanjih dejavnikov. Različni nivoji rednega šolanja pa pomenijo tudi različna razvojno psihološka obdobja s svojimi kognitivnimi, emocionalnimi, vedenjskimi in socialnimi značilnostmi. *Klima v razredu* in tudi v šoli močno ali celo v nekaterih situacijah odločilno vpliva na uspešnost učencev v doseganju učnih ciljev. Neskladje med obstoječo in zaželeno klimo se odraža v vedenju vseh udeležencev pedagoškega procesa. Razredna klima zajema razumevanje odnosov med učiteljem in učenci ali samo med učenci v določenem razredu. *Šolska klima* pa zajema odnose med učiteljem in drugimi učitelji, učenci, administrativnim osebjem ter vodstvom šole. Nanjo vplivata družinska klima oz. socialno-ekonomski in socialno-kulturni status družine, velikost šole, velikost oddelkov,

stopnja oziroma nivo, kjer se učenec nahaja. Na šolsko klimo pa vpliva formalna organizacija, neformalna organizacija ter osebnosti udeležencev in vodenja šole.

Fisher in Fraser (1992) trdita, da kurikulum, vodenje in potenciali, ki jih ima šola, hkrati s šolskim okoljem pomembno vplivajo na uspešnost šole. Šolsko okolje ali šolsko klimo opredeljujeta kot splet faktorjev, ki šoli dajo svojo kulturo, svojstven način delovanja. Je v bistvu tisti dejavnik, po katerem se šole med seboj razlikujejo.

Šolsko klimo opredeljujejo tudi kot relativno trajno kvaliteto, šolskega prostora, ki vpliva na vedenje vseh vpletenih in temelji na zaznanem dogajanju v šoli s strani neposrednih udeležencev: učiteljev, učencev, vodstva šole (po Domović, 1999). Nanjo vpliva formalna organizacija, neformalna organizacija, osebnosti udeležencev in vodenje šole. Struktura organizacije deloma določa klimo ter je glede na različne vloge in položaj v organizaciji možno razlikovati klimo znotraj podenot iste organizacije. V vzgojnoizobraževalnih ustanovah se tako ugotavlja klima na dveh nivojih: *na ravni šole* in *na ravni razreda* (Fraser in Rentoul, 1982; Fraser, Docker in Fisher, 1988; Fisher, Docker in Fraser, 1990; Jurić, 1993; Bošnjak, 1996; Zabukovec, 1997; po Domović, 1999). Šolska klima je identificirana kot pomemben faktor, ki vpliva na poučevanje in učenje v razredu in predstavlja kompleksen set variabel vpliva na šolsko klimo in določa učinkovitost šole (Claudet in Ellett, 1994). Učitelji in drugi pedagoški delavci se udeležujejo množice različnih aktivnosti, ki so sestavni del strukture in dinamike šole. Vključenost v te aktivnosti pa vpliva na šolske izobraževalne izide. Kooperativni učitelji in učenci razvijajo prepričanja glede na vzgojnoizobraževalni proces kot rezultat njihovih lastnih izkušenj v izobraževalnem procesu. Avtorji zato poskušajo ugotavljati vplive kooperativnosti med učitelji in učenci med dejansko in zaželeno klimo ter posebnosti visokih standardov in pričakovanj v učnem procesu, ki lahko zmanjšujejo adekvatnost vzgojnoizobraževalnega okolja ob kontinuirani izpostavljenosti (Jensen, Shepston, Killmer, Connor, 1994). Prepričanja o poučevanju, ki so kontraproduktivna za vzgojnoizobraževalni proces pogosteje vztrajajo, razen v primerih, ko se učitelji postavijo po robu.

V teh definicijah najdemo različne poudarke: v najširši opredelitvi najdemo socialno psihološko klimo, ki vključuje raznovrstne objektivne in subjektivne značilnosti klime okolja, kar je lahko delovno mesto, šola in širše družbeno okolje ter je zato zanimiva za opredeljevanje različnih dogajanj v ožjih okoljih in jih upoštevamo pri opredeljevanju klime v tem okolju. Upošteva tudi skupek interakcij različnih dejavnikov, ki pripeljejo do pozitivnih in negativnih izidov. Naslednje vrste definicij klime pojme zožujejo, vendar pa so vedno upoštevani še dodatni vidiki, ki te definicije dopolnjujejo. V socialni klimi so zajeti elementi organizacije in ravno tako storilnostni elementi, ki v takšnih organizacijah prevladujejo. V organizacijah pa obstajajo formalni in neformalni odnosi ter s tem povezane vrednote. Tam, kjer prevladujejo neformalni odnosi, pa je verjetnost konfliktov tudi na nivoju storilnosti večja, kajti s tem se poveča verjetnost raznovrstnih interakcij v organizaciji ter

podpora različnim akademskim vrednotam ali pa večji poudarek socialnim vrednotam ali se povečajo elementi organiziranosti v tem okolju. Šolska klima je tista, ki se ugotavlja na ravni šole in jo različni avtorji opredeljujejo na različne načine, skupno pa je to, da gre za medsebojne odnose vseh udeležencev šole in šolskega sistema ter je bolj ali manj stabilna. Na ravni razreda pa se ugotavlja razredna klima, ki ugotavlja medsebojne odnose med učenci in učitelji v razredu ter se jo lahko po korakih tudi spreminja na področju storilnosti in socialnih odnosov.

Ob vzporejanju različnih opredeljevanj klime v skupinah, organizacijah, šolah in razredu najdemo prekrivanja in razločevanja: v vsaki skupini stopamo v interakcijo in s tem soustvarjamo socialno klimo. Vsaka organizacija ima formalne in neformalne odnose, šola pa je specifična organizacija, kjer se učimo ali poučujemo in se zato klima ugotavlja s strani vseh udeležencev vzgojnoizobraževalnega dela na nivoju šole in na nivoju razreda. Tako se medsebojno povezujejo preko številnih elementov ter se tudi merita ločeno, tako da bi bili kar najbolj zadovoljni vsi člani skupine s strani storilnostnega in afektivnega vidika klime. Pri merjenju se zato lahko osredotočamo samo na določene vidike in jih poskušamo spreminjati ciljno, glede na akutne težave v delovnem in socialnem okolju.

1.3. Raziskovanja klime in pripomočki za raziskovanje

Za raziskovanje šolskega in razrednega okolja uporabljajo znanstveniki *kvalitativne* in *kvantitativne metode*, ki prispevajo k razumevanju in razvoju. V prihodnosti napovedujejo kombinacijo obojih metod za raziskovanje in razvoj razrednega in šolskega okolja, za ugotavljanje prednosti pri preučevanju študij primera, ob uporabi vprašalnikov in etnografskih metod skupaj znotraj preučevanja namenjenega znanosti (Fraser, Tobin, 1992). Fraser (1992) vključuje pri proučevanju učnega okolja sistematično opazovanje, študijo primera in ocenjevanje percepcije učencev in učiteljev. Po mnenju znanstvenikov je najprimernejše *kombiniranje različnih metod* znotraj iste študije.

Murray razlikuje med alfa pritiskom (okolje opazuje zunanji opazovalec) in beta pritiskom (okolje percipirajo prebivalci tega okolja). To so opisali Stern, Stein in Bloom (1956, po Fraser, 1992). Zato razlikujejo med zasebnim beta pritiskom (idiosinkratični pogled osebe do okolja) in soglasnim beta pritiskom (skupni pogled članov skupine, ki ga delijo do okolja).

Perceptivno merjenje vključuje udeležence pedagoškega procesa in navajajo vrsto prednosti (Fraser, 1989; Fisher in Fraser, 1994): vključuje podatke neposrednih udeležencev in tudi tiste, ki posameznemu opazovalcu uidejo iz opazovalnega polja; učenci so zanesljivi opazovalci in oblikujejo mnenje v časovnem obdobju; nekonsistentnost v učiteljevem vedenju pa še vedno omogoča zanesljivo sodbo v različnih situacijah v določenem časovnem obdobju; metode papir-svinčnik so bolj ekonomske; zaznave učencev determinirajo vedenje učenca in so zato bolj po-

membne kot opazovano vedenje; perceptivne mere so imele višjo varianco v učnih dosežkih kot pa direktno opazovane spremenljivke.

Na osnovi Lewinove teorije je Moos (1970; po Fraser, 1989) sestavil *vrsto vprašalnikov* za merjenje razredne klime za različne stopnje šolanja: LEI (Learning Environment Inventory) je namenjen srednješolcem, CES (Classroom Environment Scale) srednješolcem in osnovnošolcem, ICEQ (Individualised Classroom Environment Questionnaire) srednješolcem, MCI (My Class Inventory) je namenjen osnovnošolcem in tudi nižjim razredom osnovne šole, CUCEI (College University Classroom Environment Inventory) študentom v majhnih razredih, SLEI (Science Laboratory Environment Inventory) je namenjen dijakom višjih letnikov in študentom in je uporaben za laboratorijske razrede. Vprašalniki imajo po dve obliki: za obstoječo in željeno razredno klimo. Pomembni so tako rezultati vsake oblike posebej, še pomembnejši je njun odnos, odnos med obstoječo in željeno razredno klimo. Prevelika razlika med obema vodi v napetosti pri učencih, kar ne pelje v konstruktivne spremembe, premajhna razlika pa ne deluje motivacijsko. Pomembno pa je, da upoštevamo želje celotnega razreda. V seriji raziskav na Nizozemskem pa se raziskovalci osredotočajo na naravo in kvaliteto interpersonalnih odnosov med učitelji in učenci (po Fraser, 1992) po Learyevem modelu (1957, po Fraser, 1992), kjer opisuje teoretični model proksimalnosti (kooperativnost-opozicionalnost) in učinka (dominantnost-submisija). Vprašalnik učiteljeve interakcije (QTI) so razvili za ocenjevanje percepcij osmih vidikov (vodstvo, pomoč/prijateljstvo, razumevanje, učenčeva odgovornost in svoboda, nedoločenost, nezadovoljstvo, opominjanje in strogost). Percepcije učencev interpersonalnega vedenja učiteljev razlagajo kognitivne in afektivne izide, ki jih zaznamo med učitelji in učenci.

Fraser (1992) poroča o tem, da študije primera in šolskega okolja uporabljajo znotraj izobraževanja učiteljev: senzitivni učitelji subtilno obravnavajo pomembne vidike razrednega življenja, ilustrirajo uporabnost razrednega in šolskega okolja, ocenjevanega kot del učiteljevega vrednotenja aktivnosti, prikazujejo ocenjevanje razrednega in šolskega okolja, ki ga lahko uporabimo, da pospešimo praktične izboljšave v razredu in šoli, zagotavljajo vrednostni vir povratnih informacij o učenju za formativno in sumativno vrednotenje poučevanja učencev.

Spremenjena vloga šolskih psihologov daje velike možnosti na področju uresničevanja idej, tehnik in raziskav, ki jih vrednotimo v šolski psihologiji (Fraser, 1992). Tradicionalno so šolski psihologi usmerjeni na vloge učencev pri ocenjevanju učnih in ostalih dosežkov, ki jih vrednotimo preko učnih rezultatov.

Razredno klimo običajno merimo preko učenčevih in/ali učiteljevih zaznav in pričakovanj v razredu, na ravni šole pa se ugotavlja zaznavanje šolske klime preko zaznav učiteljev (Fraser, 1986; Fraser, Docker in Fisher, 1988; Fraser in Rentoul, 1988; po Domović, 1999).

Fisher in Fraser (1990, po Jensen, Shepston, Killmer in Connor, 1994) sta raziskovala šolske okolje in tudi formulirala vprašalnik School-level Environment Questionnaire (SLEQ): tudi pri učiteljih ugotavljata dejansko in zaželeno klimo učiteljev. Poudarjata pomembnost šolskega okolja kot potencialne poti razumevanja in izboljševanja produktivnosti posameznikov v šoli. Okolje, v katerem poteka vzgojnoizobraževalni proces, vpliva na poučevanje in izobraževalne izide. Kooperativni učitelji ocenjujejo dejansko klimo nekoliko višje kot ostali, kar pomeni, da se dobro počutijo znotraj šolskega okolja. Zato jih ni treba voditi, razlagati pravila in imeti supervizijo nad njihovim delom, da bi zagotovili zadovoljevanje pravilom. Poudarjata pomembnost preučevanja šolskega okolja in izboljševanje produktivnosti posameznikov, ki delajo v šoli. Tudi pri učiteljih ugotavljata dejansko in zaželeno klimo. Sestavila sta vprašalnik SLEQ, ki vsebuje osem področij: pomoč učencev (obstaja dobro sodelovanje med učitelji in učenci, učenci se vedejo odgovorno in samodisciplinirano), afiliativnost (učitelji lahko asistirajo, dobijo nasvete in spodbudo ter se počutijo sprejete med sodelavci), poklicni interes (učitelji se pogovarjajo o poklicnih zadevah, kažejo interes za delo in želijo nadaljnji poklicni razvoj), svobodna stališča (učitelji imajo pravila, vodenje in procedure ter privolijo v supervizijo za zagotavljanje kakovosti), participacija pri odločitvah (učitelji imajo možnost prispevati pri odločitvah), inovativnost (šola je nagnjena k planiranim spremembam, eksperimentiranju, odprtosti v razredu in individualiziranosti), viri aдекватnosti (osebna pomoč, finance, orodje in viri, ki so aдекватno prilagojeni) in delovni pritisk (obseg delovnega pritiska prevladuje v šolskem okolju).

Vprašalnik učno okolje so sestavili Fraser, Anderson in Walberg (1982) in je namenjen *srednješolski populaciji*. Vprašalnik sestavljajo kategorije: medosebni odnosi (povezanost, napetost, neenakost, klike, zadovoljstvo, apatija, različnost, formalnosti), sistem (usmerjenost k cilju, demokratičnost), osebni razvoj (tekmovalnost) in samostojna dimenzija neorganiziranost. Zajema prav tako dejansko in željeno klimo v srednješolskih razredih, ki razredno klimo opredeljujejo po Fraserju (1989) kot dogajanje v razredu, ki je določeno z medosebnimi odnosi, osebno razvojem posameznikov in sistemskimi značilnostmi. Pri ocenjevanju pa je vsak razred zase poseben in zato tudi pri interpretaciji bolj upoštevamo razliko med obstoječo in željeno razredno klimo, kar pa je v normativih prirejeno tudi za slovensko populacijo (Zabukovec, 1998).

Na podlagi vprašalnika so proučevali učno okolje različnih šol: usmerjenost k učencem, pripadnost šoli in oblikovanje po zunajkurikularnih in notranjih kurikularnih načrtih, variabilnost in veljavnost rekognicije učencev in programi nagrajevanja ter tudi fizične pogoje. V raziskavi ugotavljajo razlike med šolami, ki se kažejo kot najpomembnejše v orientaciji do učencev. Orientacija je usmerjena na pozitivne vidike vedenja, komunikacijo z visokimi pričakovanji in uživanje pri odgovornosti za učenje. Ugotavljajo, da veliko učencev spoštuje pravila in prispeva h klimi na šoli ter osebni odgovornosti. Učenci na šolah poročajo o enakih pravilih za vse in spoštujejo akademski uspeh ali športne dosežke.

Pri proučevanju učnega okolja se osredotočajo tudi na *spolne razlike*. Terwel, Brekelmans, Wubbels in van Eeden (1994) so ugotavljali razlike med dečki in deklicami ter med učnim okoljem in deležem deklic v razredu. Že Fraser in Tobin (1991, po Terwel in sodelavci, 1994) so ugotavljali, da pri atribuiranju obstajajo različni okvirji za dečke in deklice pri percepcijah učnega okolja. Rezultati tega projekta kažejo, da zaznavajo deklice učno okolje manj realistično kot pa dečki. To pa je tudi pomemben faktor pri razlaganju razlik v dosežkih med dečki in deklicami. To razlagajo s tem, da deklice zaznavajo manjšo povezanost med odnosi in pravili tako pri šolskem predmetu (fiziki) kot tudi v življenju. Dekleta tudi manj prispevajo pri šolskih urah. Možna razlaga je, da imajo dekleta višje standarde pri presojanju prispevkov kot dečki in to je največja razlika med dečki in deklicami. Razlagajo pa tudi, da učitelji različno komunicirajo z dečki in deklicami. Ugotavljajo tudi, da se s številom dečkov v razredu povečuje kooperativnost med študenti. Ker so to ugotavljali pri urah matematike in fizike, pripisujejo to predmetoma, ki ga imajo fantje rajši kot dekleta in so zato bolj kooperativni.

V razlaganju razlik med dečki in deklicami je pomembna tudi pripadnost kulturi. Družba vedno bolj usposablja dečke k uspešnosti, k interesom, motivaciji in k zaposlenosti z matematiko in fiziko. Obstajajo pa tudi razlike med razredi v pravilih in normah, v spolni strukturi (večina deklet pomeni negativni predznak v percepciji razreda), razlike nastajajo tudi na podlagi različnih učnih načrtov in različnega vedenja učiteljev. Raziskovalci svetujejo, da se upošteva kulturni pristop, ki je osredotočen v spreminjanje pravil, norm, vrednot in pričakovanj z ozirom na spol. Predlagajo tudi prilagoditev učnih načrtov bolj prijaznim dekletom, enak dostop virov za vse učence (ne glede na spol), enake možnosti za diskutiranje, prezentacijo ali reševanje problemov. Posebno pri kooperativnem učenju morajo biti pravila formulirana in prenesena pravilno, da je zagotovljena participacija učencev. Poudarjajo pa tudi pomembnost interpersonalnega vedenja učiteljev za delo v razredu. Ugotavljajo, da če učenci opažajo več kooperativnosti in tesnega vedenja med učenci in učitelji, potem so razlike med dečki in deklicami manjše. Percepcije razreda so mediator med učnim okoljem in učenjem, kajti učno okolje vpliva na dosežke učencev.

Odnose med razmišljanji učiteljev, razredno interakcijo in s tem povezanimi razmišljanji učencev in njihovo identiteto so proučevali Johnston, Woodside-Jiron in Day (2001). Ugotavljali so povezave med razmišljanji učiteljev in razmišljanji učencev, ki so jih intervjuvali in analizirali na predavanjih. Predstavljajo dva različna učitelja, ki imata kontrastne epistemološke dimenzije kompetentnosti in kompleksnosti posameznikov. Ena učiteljica centralizira avtoriteto v lastni poziciji (pomembna so njena stališča in meni, da študentje niso usposobljeni za diskusijo ali dialog, razlike med študenti pa interpretira kot napake in ne kot različne cilje, ki izhajajo iz različne zgodovine posameznika). Pri drugi učiteljici je avtoriteta porazdeljena, ves čas uporablja "mi" pri opisovanju razrednih aktivnosti in aktivno ureja dialoge med učenci. Razlike v razumevanju in izkušnjah so vrednotene kot

viri učenja. Zaželeno je večje sodelovanje učencev, multiple perspektive, pregledovanje nalog, ki temeljijo na predlogih učencev in neodvisnem mišljenju. Tako ima prva učiteljica v razredu pretežno monologe in odgovore na vprašanja ter omejene možnosti kompleksnih izkušenj, ki izvirajo iz učenja učencev. Pri drugi učiteljici je produktivni dialog običajen del razrednih interakcij. V tem razredu je interes za znanje in za izkušnje ostalih ter za njihove dosežke. Poudarjajo, da so našli razlike med razredi, kjer so bili učitelji selekcionirani na osnovi njihove kompetence poučevanja. Kompetentni učitelji imajo zelo različno epistemologijo (in tudi zelo različno izobraženost) v njihovih razredih.

W. Halpin in D.B. Croft (1962, po Domović, 1999) sta na podlagi vprašalnikov opredelila šest osnovnih tipov *šolske klime*, ki jih razvrščata na kontinuumu od odprte do zaprte klime: odprta, avtonomna, kontrolirana, familiarna, paternalistična in zaprta. Avtorja izhajata iz intuitivne opredelitve klime (... osebnost je za posameznika to, kar je klima za organizacijo; Halpin in Croft, 1962; po Domović, 1999). Izdelali so vprašalnike za opisovanje pomembnih vidikov odnosa učitelj – učenec in učitelj – ravnatelj (kjer pa se izključuje odnos do učencev, ki so pomemben element pri ustvarjanju šolske klime). Na osnovi tega so Hoy in Clover (1986, po Domović, 1999) in Kottenkamp, Mulhern in Hoy (1987, po Domović, 1999) razvili ter definirali naslednje *dimenzije klime v osnovnih šolah*:

a) *Vedenje ravnatelja*

- ☐ *Vzpodbujajoče vedenje ravnatelja*: odraža skrb za učitelje in upošteva njihove predloge; ravnatelj spoštuje profesionalno kompetentnost osebja in kaže osebno in poklicno zanimanje za učitelje.
- ☐ *Direktivno vedenje ravnatelja*: ravnatelj ves čas spremlja in nadzira vse učne in šolske aktivnosti do najmanjše podrobnosti.
- ☐ *Restriktivno vedenje ravnatelja*: onemogoča učiteljem opravljati svoje delo – obremenjuje jih z rutinskimi opravili in zahtevami, ki so v navzkrižju z učiteljevim obveznostmi.

b) *Vedenje učiteljev*

- ☐ *Kolegialno vedenje učiteljev*: podpira odprte in profesionalne interakcije med učitelji, ki uživajo pri delu s svojimi kolegi, so polni entuziazma, sprejemanja in medsebojnega spoštovanja.
- ☐ *Pristno vedenje učiteljev*: kohezivna in čvrsta mreža socialne podpore med učitelji, ki se dobro poznajo med seboj, so prijatelji, se družijo in so drug drugemu v močno socialno podporo.
- ☐ *Neangažirano vedenje učiteljev*: pomanjkanje osredotočenosti na profesionalne aktivnosti, učitelji ne sodelujejo med seboj in nimajo skupnih ciljev.

Na osnovi tega je oblikoval štiri možne tipe šolske klime:

- ☐ *odprta*: označuje jo kooperativnost, spoštovanje in odprtost med učitelji ter med učitelji in ravnateljem,

- *angažirana*: direktivno, restriktivno in nepodpirajoče vedenje ravnatelja, vendar visoko profesionalno vedenje učiteljev z atmosfero kolegialnosti, pristnosti in predanosti delu,
- *neangažirana*: ravnatelj učiteljev ne podpira, ni direktiven, niti restriktiven, učitelji pa ne kažejo pripravljenosti, da bi prevzeli odgovornost, se ne razumejo med seboj, se ne spoštujejo in niso predani delu,
- *zaprta*: ravnatelj učiteljev ne podpira, je nefleksibilen in neprestano nadzira vse aktivnosti v šoli, učitelji se ne spoštujejo med seboj, so netolerantni, apatični in neinventivni.

V *srednjih šolah* pa Hoy, Tarter in Kottkamp (1991, po Domović, 1999) opisujejo naslednje dimenzije:

a) Vedenje ravnatelja

- *Podpirajoče vedenje ravnatelja*: ravnatelj motivira učitelje z lastnim vzorom in konstruktivno kritiko, ki je usmerjeno k zadovoljevanju socialnih potreb učiteljev in k izpolnjevanju nalog.
- *Direktivno vedenje ravnatelja*: krut in tiranski nadzor ravnatelja, do vseh najmanjših podrobnosti pri različnih aktivnostih.

b) Vedenje učiteljev

- *Angažirano vedenje učiteljev*: učitelji uživajo v skupnem šolskem delu in se med seboj podpirajo; do učencev so prijateljski, zaupajo jim in so optimistični glede njihovih sposobnosti ter zainteresirani za uspeh svojih učencev.
- *Frustrirano vedenje učiteljev*: je posledica oviranja učiteljev tako s strani administracije kot tudi sodelavcev in tako odvrta njihovo vedenje od temeljnih aktivnosti – poučevanja; količina rutinskih obveznosti in administrativnih del je pretirana in tako se učitelji med seboj izzivajo, ovirajo in jezijo.
- *Pristno vedenje učiteljev*: kaže na dobro izgrajeno mrežo socialnih odnosov med učitelji, ki se med seboj dobro poznajo in so dobri prijatelji.

1.4. Razvoj šole kot socialnega sistema

Po Parsons (1953, po Domović, 1999) morajo vsi socialni sistemi razrešiti štiri temeljne probleme, če želijo preživeti, rasti in se razvijati:

- pridobivanje zadostnega števila virov in njihovega prilagajanja okolju,
- določanje in implementacija ciljev,
- vzdrževanje solidarnosti znotraj šole,
- ustvarjanje in ohranjanje edinstvenega sistema vrednot.

Vedenje učiteljev prikazuje tudi s stališča medkulturnih raziskav, osredotočeno na *interpersonalno vedenje učiteljev* oziroma njihov *komunikacijski stil* (Levy, Wubbels, Brekelmans, Morganfield, 1994). Produktivna in stabilna klima je jedro učiteljeve učinkovitosti, kar je pogojeno tudi s kulturo. Kvaliteta razredne klime pa

je odvisna tudi od narave komunikacije med učiteljem in učenci. Raziskava zajema vprašanja, ki bazirajo na kulturnih značilnostih učencev: približevanje – izogibanje, znotraj skupine – zunaj skupine, individualizem – kolektivizem, nedoločena redukcija in moč distance. Percepcije učencev so bile spremljane z zunanjimi ocenjevalci ali z učitelji. V očeh učencev so se učitelji res vedli tako, kot so jih učenci videli, iz različnih intervjujev pa ugotavljajo, da se učitelji ne vedejo različno do učencev različnih kulturnih skupin v istem razredu. Vendar pa opazovalci opažajo drugače: učiteljeve percepcije so pomembno drugačne do učencev različnih narodnosti. Kulturna pripadnost je pomembna pri komunikaciji z učenci in tudi pri načinu, kako se vedejo do učencev. Pri učiteljih so bolj priljubljeni takšni učenci, ki se vedejo na enak način kot učitelji. Opažajo pa tudi, da se učiteljeve percepcije samega sebe opazno razlikujejo od tistih, ki jih imajo njihovi učenci ter se zelo redko zgodi, da imajo enake percepcije. Tudi učno okolje zaznavajo učitelji bolj ugodno kot učenci. Zelo pogosto mislijo o sebi, da so boljši vodje in bolj prijateljski, razumevajoči in kooperativni, kot pa jih zaznavajo njihovi učenci. To pa se ujema z mnogimi drugimi študijami, ki ugotavljajo pomembne korelacije med percepcijami učnega okolja s strani učencev (in ne učiteljev) ter kognitivnimi in afektivnimi izidi. Raziskave tudi kažejo, da so učitelji, ki so v soglasju z učenci o percepcijah njihovega učnega okolja, uspešnejši v kognitivnem in afektivnem okolju.

Neugoden status v okolju pa se pojavlja ob diskrepantnosti zaznav učencev in učiteljev drug drugega in sebe, ker upoštevajo celoto značilnosti sebe in drugih oseb v okolju, v katerem delajo in živijo. Zato so njihovi kognitivni in afektivni izidi različni in kot pomembno značilnost navajajo nacionalno pripadnost in jo proučujejo z različnih vidikov, čeprav je v raziskavah večinoma omenjena samo kot ena od značilnosti. Rezultati skupine so pomembni, vendar pa ob velikem neskladju pri posameznikih v skupini lahko vodi k neustreznim odnosom v skupini, ki se kažejo v rezultatih dela. Pomanjkljivost takih raziskav je (zame) v sklepanju iz samega povprečja skupine na odnose v skupini, ki jih lahko urejamo skupno z vodjem v skupini.

Za to pa imajo formalne organizacije, kot je šola, tri *različne ravni kontrole*: tehnično, vodstveno in institucionalno. Tehnična raven se nanaša na proces poučevanja in učenja ter je zato primarna odgovornost reševanje težav na tem področju. Vodstvena raven nadzira notranje administrativne funkcije organizacije, glavni pri tem so ravnatelji. Ti morajo razvijati lojalnost, zaupanje in občutke predanosti učiteljev in motivirati učence in učitelje. Administracija posreduje med učitelji in učenci ter njihovimi starši in skrbi z nujnimi resursi za učinkovito poučevanje. Šole pa pridobijo legitimnost in podporo skupnosti, da bi lahko delovale brez pretirane pritiska posameznikov in skupin izven njih. Kot zdravo šolo pa opredeljuje tisto, v kateri funkcionirajo vse tri ravni in se uspešno spoprijemajo z ovirami izven šole (Hoy in Feldman, 1987, po Domović, 1999).

Mnoga spoznanja o *vplivih šolske in razredne klime na učence* lahko *apliciramo tudi na učitelje*, kajti tudi zaposleni morajo poleg primarnih, osnovnih potreb v šoli

zadovoljevati tudi socialne in emocionalne potrebe. Če je posamezniku onemogočeno, da bi zadovoljil svoje potrebe, se to odraža v neuspešnosti, konfliktih in absentizmu, ker običajno tudi za zaposlene ni možnosti, da bi kar tako zamenjevali zaposlitve.

1.5. Stili vodenja v šoli

Skupinske procese lahko do določene mere enačimo z dinamiko vsake organizacije, kajti tudi tukaj prihaja do sodelovanja in tekmovanja, prilagajanja pravilom in normam, konfliktnih situacij in tako lahko tudi v učnih organizacijah razlikujemo različne stile vodenja. Hersey in Blanchard (1988, po Zabukovec, Boben, Krajnc, 1999) definirata stil vodenja kot vedenjski vzorec, s katerim vplivamo na druge. Zato je pomemben pri delu v razredu, pri razrednih delovnih aktivnostih in pri različnih starostih otrok, posebej pa je pomembna medsebojna povezanost oziroma konfliktnost v razredu ter prilagajanje stilov vodenja pri sestavi skupine. Različni stili vodenja ustvarjajo različne konfliktnostne situacije, ki jih je treba sproti reševati, tako pri učencih kot tudi pri odraslih ljudeh. Še posebej pa je pomemben stil vodenja tudi pri sestavi skupine učiteljev, kjer je ocenjevanje klime vezano na dokaj različne vidike in je spreminjanje razredne ali šolske klime vezano na rang lestvico pomembnosti določenih stilov vodenja v razredu ali šoli. Zato je pomemben pri delu v razredu pri različnih delovnih aktivnostih in pri različnih starostnih obdobjih otrok, posebej pa je pomembna medsebojna povezanost oziroma konfliktnost v razredu ter prilagajanje stilov vodenja sestavi skupine. Še posebej je pomemben stil vodenja tudi pri sestavi skupine učiteljev. Z organizacijsko uspešnostjo, ki je precej kompleksen pojem, so povezani tako organizacijska socialno – emocionalna klima, kultura in vrednote. Komunikacija v formalnih organizacijah poteka po vnaprej določenih kanalih in načinih: za močno hierarhične organizacije je značilna predvsem vertikalna pot komunikacij, v bolj demokratičnih organizacijah pa lahko najdemo tudi več horizontalnih komunikacijskih poti. Vsako formalno organizacijo lahko razdelimo na več skupin članov, ki se združujejo na podlagi neformalnih kriterijev (prijateljstvo, osebna privlačnost,...), pogosto celo v nasprotju z organizacijo ali pa vsaj mimo nje. Tudi te neformalne skupine imajo ponavadi posameznika, ki opravlja vlogo vodje, vendar pa to vlogo zaseda na podlagi osebnih karakteristik. Za neformalne organizacije je značilen neformalen komunikacijski sistem, ki ni določen vnaprej.

Deutsch (1990, po Jauševič, 1998) opredeljuje v organizacijah enake temeljne dimenzije, kot jih najdemo v medosebnih odnosih. Te so:

- sodelovanje – tekmovanje,
- distribucija moči,
- orientacija na nalogo – socialnoemocionalna orientacija,
- formalna – neformalna orientacija.

Stili vodenja (Lewin, Lippit in White, po Jauševiču, 1998):

- *avtokratsko vodenje*: v vlogi vodje so koncentrirane vse koordinativne in regulativne funkcije. Takšno vodenje je učinkovito pri reševanju problemov, kjer je potrebna hitrost, in v velikih skupinah, ki niso dovolj kohezivne in kažejo tendenco k hitremu razpadu v podskupine. Komunikacija v takšnih skupinah poteka v vertikalni smeri, v takšnih skupinah so pogosta neskladja, klima je običajno slaba. Skupine avtokratskih vodij dajejo dobre rezultate le ob prisotnosti vodje, ob njegovem umiku pa se v skupini pojavi nered.
- *demokratično vodenje*: v takšnih skupinah se vodja pojavlja le kot razsodnik, ki formulira sklepe, sprejete s konsenzom vseh članov. Klima je zato v vseh skupinah veliko boljša kot v avtokratsko vodenih, člani delujejo bolj enotno, so bolj enakopravni in imajo možnost samoiniciative ter svobodne razprave, manj je konfliktov in tudi vodja je bolj sprejet.
- *Laissez Faire vodenje*: tu gre za prepuščanje vseh dimenzij nalog posameznikom. Vsak član skupine samostojno sprejme neko nalogo in jo potem tudi samostojno rešuje. Tak sistem je neučinkovit, ker so vezi med vodjo in člani slabe.

V praksi pa običajno najdemo kombinacijo teh treh stilov vodenja.

Vodenje v šoli pa vpliva na *interpersonalno dogajanje*, ki vpliva na učenje, učence in učitelje (Jauševič, 1998). Proces vodenja je medčloveški odnos in v njem morata obe strani imeti možnost, da zadovoljita nekatere potrebe: potrebo po različnosti in podobnosti, potrebo po bližini in oddaljenosti, potrebo po razkazovanju znanja in moči ter hkrati možnost, da posameznik pokaže svoje neznanje in nemoč.

Osnova dobrega vodenja je v dobrem odnosu človek – človek: učitelj – učenec ali pa vodstvo šole – učitelj, kar je mnogokrat zanemarjeno.

Šola lahko uspešno funkcionira le, če so zagotovljeni *socialno-emocionalni in storilnostni cilji*. Vodenje je dinamičen proces in vodja je pri svojem vodenju in odločanju vedno soočen z različnimi konflikti.

Zaupni odnosi med učitelji in učenci pa se bodo *razvijali* z recipročnostjo samorazkrivanja, z odzivnostjo na izraze naklonjenosti, *uničili* pa ga bomo s posmehovanjem, zavračanjem, izrazi nespoštovanja, z zbijanjem šal na račun drugega, z moraliziranjem in ocenjevanjem drugega, predvsem z ocenjevanjem posameznikovih karakteristik (Jauševič, 1998).

2. Prikaz delovanja šolskih klim na dveh osnovnih šolah

2.1. Metodologija

Teoretična razpravljanja želimo popestriti z dvema praktičnima prikazoma šolskih klim na dveh osnovnih šolah. Prva šola (šola 1) ima okrog 60 zaposlenih, od tega 45 pedagoških delavcev, druga (šola 2) pa 73 zaposlenih, od tega okrog 53 pedagoških delavcev. Na prvi šoli je okrog 650 učencev, skupno s podružnično šolo (1. do 4. razred), na drugi šoli je okrog 770 učencev. Prva šola ima mestne in vaše učence (vezani na prevoz z avtobusom), druga ima samo mestne otroke. V funkcioniranju obeh šol so razlike, ki so vezane na objektivne in subjektivne okoliščine. Zato delo na šoli različno funkcionira, ker je vezano na nekoliko različne objektivne okoliščine ter na dokaj različna razmišljanja o šoli in pedagoških procesih na šoli. Primerjavi delovanja obeh šol sta zanimivi, čeprav je za osvetlitev delovanja šolske klime dovolj že prikaz delovanja šolske klime na eni šoli, z načrti za spreminjanje v delovanju s ciljem večje učinkovitosti. Glede na to, da imam primerjavi obeh šol, lahko v praksi uporabimo učinkovitejše elemente obeh šol ter tako dosežemo boljše rezultate pri delu.

Podatke smo dobili na osnovi dela in *opazovanja* v obeh šolah: tako formalne organiziranosti kot na osnovi organiziranosti medsebojnega druženja in sodelovanja v skupinah.

2.2. Funkcioniranje šol

Šola 1 – Formalna organizacija

Šolo vodita ravnatelj in pomočnica ravnatelja. Strokovni sestanki potekajo v sestavi:

- ravnatelj, pomočnica šole, pedagoginja in psihologinja redno tedensko,
- celotni učiteljski zbor redno tedensko – krajši sestanki, učiteljske pedagoške konference – dvakrat v ocenjevalnem obdobju in ocenjevalne konference – enkrat v ocenjevalnem obdobju, ločeno za razredno in predmetno stopnjo,
- šolski aktiv po razredih na razredni stopnji in po predmetnih področjih na predmetni stopnji, z občasnimi medpredmetnimi povezavami oziroma povezavami razrednih učiteljev s predmetnimi,
- šolski aktiv za opisno ocenjevanje,
- projektni tim za dan šole,
- projektni tim za devetletno šolo,
- o nadomeščanjih in odsotnostih učiteljev so bili delavci in učenci obveščeni preko oglasne deske v zbornici in avli šole,

- govorilne ure so bile organizirane enkrat mesečno za vse starše na isti dan in isto uro (razen izjemoma pri posameznih učiteljih, ki so želeli izpeljati dodatne stvari: praznovanja, zaključki, projekti, predavanja); svetovalni delavki in vodstvo šole so dosegli dnevno; roditeljski sestanki so bili trikrat letno – skupni, na začetku šolskega leta s predstavitvijo dela v preteklem šolskem letu in načrtih za tekoče šolsko leto ter na začetku drugega ocenjevalnega obdobja s predavanjem za vse starše ter oddelčni roditeljski sestanki v vseh treh ocenjevalnih obdobjih.

Učenci na razredni stopnji so imeli stalne učilnice, učenci na predmetni stopnji pa po predmetnih področjih. Na razredni stopnji je pouk dvoizmenski. Organizirano je podaljšano bivanje za učence 1. in 2. razreda. Pred poukom je organizirano jutranje varstvo za učence vozače. Šola ima podružnično šolo od 1. do 4. razreda, katere učenci se priključijo v 5. razredu učencem na matični šoli. Med glavnim odmorom so učilnice zaklenjene in se učenci ali sprehajajo po hodnikih ali v športni dvorani. Dopolnilni, dodatni pouk in interesne dejavnosti so bile organizirane pred poukom in po njem.

Šola 1 – Neformalna organizacija

Učitelji in vsi ostali pedagoški delavci smo se sestajali enkrat dnevno – med glavnim odmorom na strokovnih in zasebnih pogovorih ob kavi v zbornici šole. Med prostimi urami so bili učitelji dosegli v zbornici šole, razredne učiteljice pa pred poukom in po njem. Sedežni red v zbornici je bil dokaj stalen, čeprav je bila želja ravnatelja, da se presedamo in medsebojno bolje spoznavamo. Sodelovanja med učitelji je bilo veliko, vendar je bilo intenzivnejše tam, kjer so se ljudje med seboj družili tudi v prostem času. Tudi tekmovalnosti je bilo precej, vendar zelo različno, odvisno koliko je bilo možnosti na posameznih področjih in tudi od zagnanosti posameznih učiteljev za šolsko delo in delo z učenci. Učitelji so se večinoma držali pravil in norm, ki so veljala v šoli: točnost prihajanja na delo in z dela, točnost prihajanja v razred in iz razreda, obiskovanje sestankov in konferenc, napovedovanje in opravičevanje izostankov v šoli pri ravnatelju ali pomočnici ravnatelja. Konfliktna situacija smo reševali večinoma preko ravnatelja šole, ki je imel pregled nad celotnim delom kolektiva. Nasprotovanja so bila ves čas prisotna in je obstajala napetost med člani v kolektivu: različne stopnje izobrazbe in stopnje napredovanja, vrednost posameznih strokovnih področij, vrednost dela na podružnični šoli (manjše število učencev v razredu). Osebnostno so bili učitelji zelo različni, tako da so bile večkrat kritike na račun ocenjevanja učiteljic, ki so učile iste učence v predhodnih razredih (predvsem na razredni stopnji), kajti učiteljice so v oceni upoštevale zelo različne stvari kot pomembne. Na predmetni stopnji se je to pojavljalo predvsem pri zaključevanju ocen oziroma pri določanju uspeha, kjer so učitelji želeli upoštevati splošni vtis učenca in ne njegove ocene. Nezadovoljstvo s sodelavci se tako odraža tudi pri ocenjevanju učencev, saj učitelji težko poenotijo kriterije ocenjevanja in jih predstavijo staršem kot veliko različne od razreda do

razreda samo z razliko v težavnosti snovi. Prav tako obstajajo med učitelji razhajanja o vzgojnem delu v šoli: poleg vzgajanja z besedo, razgovori in predavanji za učence in starše naj bi učitelji vzgajali z zgledom, kar pomeni, da imajo družino in otroke (ter so na ta način vzor učencem). Zato tukaj prihaja do različnih želja po sodelovanju med učitelji. Na tej šoli je bilo treba paziti tudi na razporejanje otrok, ki niso živeli v običajnih družinskih razmerah (saj so imeli učitelji različne poglede, kar je bilo opazno tako pri ocenjevanju znanja, kot tudi pri ocenjevanju vedenja v razredu in izven njega).

Vedenje ravnatelja: večinoma med spodbujajočim in direktivnim vodenjem; ravnatelj odraža skrb za učitelje in upošteva predloge učiteljev za profesionalni razvoj v okviru možnosti, ki so na voljo hkrati pa poskuša spremljati in nadzirati delo učiteljev v razredu in izven njega ter ustrezno ovrednotiti in spodbujati nadaljnje izobraževanje ter načrtovati nadaljnje delo, vključno s predlogi, željami in z vloženimi prizadevanji na določenem področju. V določenih primerih je tudi restriktiven, vendar zelo redko. Spodbuja uvajanje novosti in sprememb na šoli, materialno opremljenost šole in profesionalni razvoj (predvsem za konkretne naloge izvajanja na šoli) ter želi, da je šola med prvimi pri uvajanju novosti; hkrati pa želi spodbujati tudi sodelovanje med učitelji, tako na profesionalnem kot tudi na neformalnem področju (glavni odmor, srečanja, izleti), kar naj bi prispevalo tudi k boljšemu sodelovanju na strokovnih področjih.

Vedenje učiteljev: na področju profesionalnih ciljev so bili učitelji dokaj usklajeni, čeprav velike angažiranosti za profesionalno delo niso ravno podpirali; pri uvajanju novosti in sprememb na šoli so bili precej skeptični in manj zainteresirani za takšno delo; učitelji se med seboj dokaj dobro poznajo, vendar se družijo po skupinah, tako pri profesionalnem kot tudi v zasebnem življenju (kar je pri delu na šoli močno opazno); medsebojno spoštovanje je veliko bolj vezano na zasebnost, v profesionalnem življenju je vezano predvsem na delo v razredu in izmenjevanje izkušenj; učitelji, ki so podpirali novosti na šoli in bili zainteresirani za profesionalni razvoj izven obveznega dela, niso bili posebej spoštovani (prej obratno), čeprav je bilo na šoli nekaj takšnih učiteljev.

Šolsko klimo (po Halpinu in Croftu, 1962) na tej šoli bi lahko označila med odprto in neangažirano: ravnatelj učitelje podpira pri delu, odnosi med njim in učitelji so dokaj odprti, čeprav je ravnatelj precej direktiven pri določanju delovnih nalog, nadzira izvajanje bistvenih nalog ter občasno tudi vsakdanje delo; zahteva in pričakuje kvalitetno opravljeno delo v razredu, vpeljevanje novosti ter uspešno sodelovanje s starši, vključno s predstavitvami dela v razredu; manj podpira različne oblike izobraževanja (nezaželeno predvsem odsotnosti z dela); učitelji so pri nalogah kooperativni in odprti, čeprav težko sprejmejo nove, drugačne naloge (v začetku se vedno poskušajo upreti oziroma iščejo različne oblike nagrajevanja za dodatno ali drugače opravljene naloge...), zato so med seboj dokaj netolerantni glede profesionalnosti in načina izvajanja določenih nalog, ravno tako imajo v odnosu do učencev in staršev različna mnenja o pristopih; pri skupnih odločitvah

se zato pojavljajo nesoglasja, ki jih ravnatelj na dokaj avtoritaren način usklajuje, ker drugače do skupnih odločitev sploh ne bi prišlo.

Stil vodenja šole (po Lewinu, Lippitu in Whiteu): dokaj *avtokratski*, kajti skupina učiteljev ni dovolj kohezivna, da bi hitro sprejemala določene skupne enotne odločitve; večina uspešnih komunikacij poteka v vertikalni smeri – preko ravnatelja, kajti drugače se pogosto pojavijo neskladja v skupini. Ob odločitvi in sodelovanju ravnatelja so naloge kvalitetno izvedene, konfliktov je manj in če obstajajo, so hitreje in uspešneje rešeni.

Običaji in obredi: skupno druženje med delovnim časom v okviru glavnega odmora in prostih šolskih ur, druženje po skupinah v okviru športnih dejavnosti (odbojka, aerobika), praznovanje rojstnih dnevo, skupni šolski zaključki, novoletna praznovanja, šolske ekskurzije.

Šola 2 – Formalna organizacija

Šolo vodita ravnateljica in pomočnik ravnatelja. *Strokovni sestanki* potekajo:

- ravnateljica, pomočnik šole, svetovalni delavki, vodje aktivov za posamezni razred redno mesečno;
- celotni učiteljski zbor – redno mesečno na pedagoških konferencah; ocenjevalne konference potekajo ločeno za razredno in predmetno stopnjo enkrat v ocenjevalnem obdobju;
- redno potekajo šolski aktivni po razredih s poročanji o skupnih sestankih ter dogovarjanja in priprave za vse ostalo delo v oddelkih določenega razreda ter izmenjave izkušenj;
- projektni tim zdrave šole;
- o nadomeščanjih in odsotnostih učiteljev so delavci in učenci obveščeni preko dežurnega učenca (zvezek za nadomeščanja),
- govorilne ure so bile organizirane mesečno, vendar ne ob isti uri za vse starše; obstajala pa je možnost dopoldanskih govorilnih ur enkrat mesečno ter obisk svetovalnih delavk in vodstva v dopoldanskem času ter v času govorilnih ur.

Učenci na razredni stopnji imajo stalne učilnice, učenci na predmetni stopnji pa stalne po predmetnih področjih. Pouk je enoznamenski. Organizirano je podaljšano bivanje za učence 1., 2. in 3. razreda. Pred poukom je organizirano jutranje varstvo za učence 1. in 2. razreda. Učilnice so ves čas odklenjene, med odmori so učenci lahko v razredu ali na hodnikih. Dopolnilni, dodatni pouk in interesne dejavnosti so organizirane pred poukom, po njem ali tudi popoldne.

Šola 2 – Neformalna organizacija

Učitelji razredne stopnje in tudi ostali pedagoški delavci smo se neformalno sestajali pred poukom in po njem v zbornici, takrat smo se pogovorili tudi okakšnih strokovnih zadevah. Učitelji predmetne stopnje so dosegljivi v kabinetih, kjer so se tudi neformalno družili. Sodelovanje med učitelji je intenzivno po predmetnih

področjih in razredih. Učitelji so delali veliko stvari, zagnanost za šolsko delo je bila velika. Posebne tekmovalnosti med učitelji nisem opazila, saj je veliko učiteljev imelo učence z dosežki na različnih tekmovanjih. Učitelji so se držali pravil in norm, ki so veljala v šoli: točnost prihajanja na delo in z dela, mogoče je malo manj točnosti pri prihajanju v razred in iz razreda, rednost obiskovanja sestankov in konferenc, napovedovanje in opravičevanje izostankov v šoli pri ravnateljici ali pomočniku ravnateljice. Konfliktne situacije so se reševale preko ravnateljice ali pomočnika ravnatelja, vendar dokaj neuspešno, saj sta želela, da to uredimo sami in se oni v to ne bodo vmešavali. Učitelji so se družili tudi izven delovnega časa ter se je tudi v zbornici opazilo, kateri učitelji se med seboj več družijo.

Vedenje ravnateljice: med direktivnim in restriktivnim – spoštuje profesionalno kompetentnost učiteljev v določeni meri, vendar pa je usmerjena v precej rutinska opravila in zahteve (zapisovanje, beleženje razgovorov, delovnih ur, pismena vabila za razgovore), nedosegljivost za poklicne razgovore in nezainteresiranost za samoiniciativne predloge (delovni predlogi, poklicni razvoj); ves čas spremlja in nadzira učne in šolske aktivnosti, vendar pa ni pripravljena spodbujati in sodelovati pri urejanju delovnega področja ali medsebojnih nesporazumov.

Vedenje učiteljev: med pristnim in neangažiranim vedenjem, saj se v določeni meri učitelji podpirajo med seboj, so prijatelji in se med seboj družijo, vendar pri aktivnostih svetovalnega delavca ne kažejo zanimanja in sodelovanja, tako da je delo skoraj onemogočeno.

Šolska klima: med neangažirano in zaprto – ravnateljica učitelje v principu podpira, ni direktivna, vendar je v odnosu do svetovalnega delavca nefleksibilen, ga ne podpira in ne preneha nadzirati, vendar je nesprejemljiva za predloge; ravnateljica in učitelji so netolerantni in nesprejemljivi za predloge in nedosegljivi za pogovore, medsebojno obveščanje ne funkcionira najbolje, saj se je potrebno za večino stvari pozanimati; v principu pa se učitelji med seboj razumejo, sodelujejo, spoštujejo in so zelo predani delu. Aktivno delajo po aktivih.

Stil vodenja šole (po Lewinu, Lippitu in Whiteu): med *demokracijskim* in *avtokratskim* stilom – vodenje šole, sestankov in konferenc si delita s pomočnikom, pomočnik je vodja tudi nekaterih projektnih timov; učitelji v skupini so dokaj samostojni pri vodenju nalog v razredu in pri različnih projektih, konfliktov ni veliko; odnos do svetovalnega delavca pa je precej neprimeren, saj ne želijo sodelovati, so ignorantski, večkrat neprimerno odslavljajo in opozarjajo kaj se sme in česa se ne sme delati v šoli; odnos svetovalnega delavca želijo postaviti na nivo pisarniškega delavca, ki naj tam opravlja naloge ter posluša, kaj mora narediti in česa ne sme. Sodelovanje z učitelji je tako minimalno, ravnateljica pa ne spodbuja sodelovalnega koncepta dela svetovalnega dela z učitelji, ker to lahko učitelji uredijo brez svetovalnega delavca.

Običaji in obredi: skupno druženje med delovnim časom med odmori, vendar po skupinah v kabinetih ter v zbornici razredne učiteljice – po skupinah, saj nimajo časovno usklajenih odmorov na šoli.

2.3. Primerjava šolskih klim ter vpliv na razredno klimo

Šolska klima in odnosi med učitelji precej vplivajo na odnose v razredu in na poučevanje. Uspešno druženje med učitelji kaže tudi na več sodelovanja pri delu v razredu z učenci, tudi samoiniciativno, z dogovori v aktivih, pred poukom ali po njem, z izmenjevanjem izkušenj, uspelih aktivnosti v razredu in delovnega materiala.

Sodelovanje v razredu in v šolskih aktivih se je precej odražalo pri hitrosti sprejemanja odločitev in tako tudi v kvaliteti dela v razredu ter tudi na govorilnih urah, ki so bile lahko izvedene samo kot razgovori s starši ali pa popestrane s sodelovanjem učencev, staršev, ostalih delavcev šole. Delo v sodelovanju z ostalimi učitelji in svetovalnimi delavci na šoli se je odražalo v kvaliteti dela, ki se je kazala izven predhodno dogovorjenega obsega na šoli: projekti, drugačne govorilne ure ali roditeljski sestanki. Učitelji, ki niso toliko sodelovali z drugimi učitelji, pa so večinoma težko dovoljevali tudi vpogled v delo razreda in učencev, ampak so sodelovali le pri izboru učencev z različnimi težavami, ki bi jih bilo treba spremeniti, tako da bodo delali v razredu tako kot ostali (disciplinske in učne težave).

Na prvi šoli je bilo zato potrebno veliko več direktivnega vodenja in pogostejšega sestajanja, da so vse v začetku šolskega leta dogovorjene aktivnosti potekale po zastavljenih načrtih. Na drugi šoli so potekale aktivnosti brez veliko sestankov in dogovarjanja, bile so precej utečene ter učiteljev ni bilo treba opominjati za različna dogovarjanja, medsebojno sestajanje in prenašanje informacij in izkušenj iz različnih ostalih sestankov na šoli ali izven nje. Delo v razredu je tako na drugi šoli potekalo z veliko več medsebojnega sodelovanja učiteljev kot na prvi šoli: izdelki na šoli so bili velikokrat razstavljeni na hodnikih ter so jih učitelji redno menjavali z novimi. Pri poročanju o delu in o narejenem je bilo na prvi šoli več komentarjev o delu posameznih učiteljev v razredu – večinoma negativni komentarji za drugačen način dela in poskuse navduševanja ostalih učiteljev za takšno delo. Na drugi šoli je bilo teh komentarjev precej manj, kajti veliko več učiteljev se je ukvarjalo z najrazličnejšimi stvarmi.

Na drugi šoli je bilo veliko sodelovanja na nivoju razredov – predavanja, predstavitve za starše. Na prvi šoli pa na nivoju razredov dogovori niso funkcionirali, na nivoju oddelkov pa pri posameznih bolj aktivnih učiteljih, ki so poskusili narediti kakšne predlagane stvari ali kaj drugega samoiniciativno. Zato so predstavitve dela za starše, učence, učitelje in javnost funkcionirale na nivoju šole enkrat letno, vendar pa so morale biti precej direktivno vodene, da so bile izpeljane do konca na kvalitetnem nivoju.

Odnosi med učitelji – sodelovalni ali manj sodelovalni so se odražali tudi pri delu z učenci v razredu, v obliki različnih načinov dela in preizkušanja različnih metod za doseganje storilnostnih in socialnoemocionalnih ciljev. Učitelji, ki so bolj naravnani k socialnoemocionalnim ciljem, so organizirali več aktivnosti, ki so učence med seboj povezovala, da so se družili in potem tudi sodelovali pri učnih aktivnostih ter tudi razredne ure popestrili z dodatnimi aktivnostmi, ki so spodbujale tudi vzgojno funkcijo šole. Takšni učitelji so tudi dokaj storilnostno naravnani in so tudi na področju znanja zahtevali več. Učitelji, ki so naravnani samo storilnostno, so imeli precej klasično organiziran pouk ter so tudi od učencev zahtevali samostojno individualno delo ter tudi s starši delali na precej klasičen način. Večinoma takšni učitelji tudi v zbornici niso sodelovali s pozitivnimi stališči do vseh novosti, ki so jih vpeljevali ostali učitelji. Zato se je že po prvem vtisu v razredu ugotovila tudi naravnost določenega učitelja: z odnosom med učenci v času odmorov, z načinom reševanja disciplinskih in učnih težav. Veliko tolerantnejši do sodelavcev so učitelji, ki so preizkušali različne metode, kot pa tisti, ki z učenci delajo predvsem na klasičen način.

Odnosi med učitelji v zbornici so se odražali pri raznovrstnih aktivnostih, tako pri sodelovanju s starši kot tudi na področju dela z učenci. Priljubljenost učiteljev med učenci pa je bila zelo odvisna od številnih drugih dejavnikov: predvsem načina, kako so izvajali določene aktivnosti z učenci in starši.

Tudi odnosi med ostalim osebjem na šoli so pomembni, saj se nanje obračamo tako pedagoški delavci kot tudi učenci. Ti odnosi so večinoma funkcionirali, tako na prvi kot tudi na drugi šoli, zato jih omenjam na koncu. Načrti, ki jih imamo na šoli, niso upočasnjevali ti delavci, ampak so bili vedno hitri in so pravočasno opravili vsa dela ter bili vključeni v kolektiv.

Neskladja med obstoječo in zeleno klimo so obstajala: na prvi šoli je obstajala večja želja po medsebojnem sodelovanju učiteljev ter po večji strokovni izmenjavi izkušenj na različnih nivojih. Zato smo organizirali različne aktivnosti za druženje in spoznavanje učiteljev med odmori z zaželeno izmenjavo sedežev, tako da se vsi med seboj spoznamo ter bodo tako tudi delovni dogovori lažje stekli. Zato so bila na šoli organizirana tudi različna srečanja in ekskurzije z družabno in strokovno vsebino. Po takšnih spoznavanjih smo z novim elanom sodelovali tudi pri dogovorih v zbornici in v razredu z učenci, ki so se teh srečanj udeležili. Na drugi šoli je bila razlika med obstoječo in zeleno klimo, vendar pa je bilo skupnih srečanj precej manj, tako da so se učitelji družili po skupinah. Zato bi bilo treba na tem področju kaj narediti, da bi bilo sodelovanja več. Splošna klima na šoli, dostopnost za sodelovanje in skupne aktivnosti izboljšujejo delovne rezultate učiteljev in učencev. Zato je pomembno, da se to usklajuje in uravnava za dobro šole, učiteljev in učencev.

3. Zaključek

Učiteljski zbor obeh šolskih kolektivov je naravnani k novostim in uvajanju sprememb na pedagoškem področju; imajo enake cilje: poučevati in vzgajati otroke v učno uspešne in družabne otroke, ki naj bi bili aktivni in imeli dosežke na različnih področjih; delo na pedagoškem področju imajo organizirano na različne načine, ki spodbujajo sodelovanje med učitelji različnih razredov in učitelji različnih strok ter ostalimi pedagoškimi in tehničnimi osebjem; vendar pa različne osebnostne značilnosti teh ljudi omogočajo hitrejša ali počasnejša sodelovanja in uspešnejša doseganje različnih ciljev, ki učitelje prikazujejo kot strokovnjake v razredu med učenci, na govorilnih urah s starši (kjer se pokaže njihova fleksibilnost) ter med učitelji na šoli in izven šole, kjer prikazujejo delo in dosežke v razredu, med učitelji in izven šole; primerjava obeh šolskih klim ni ravno enakovredna, ker sem v kolektivih preživela različno časa, vendar pa se učitelji v razredu med učenci dokazujejo na podobne načine, govorilne ure in roditeljski sestanki so veliko bolj fleksibilni na šoli 2 (kjer gre predvsem za časovno prilagojenost sestankov za starše); da pa imajo tudi možnosti dokazovanja med sodelavci večjo učitelji na šoli 2, kar pomeni večjo informiranost med sodelavci in zato tudi večje možnosti sodelovanja in izkoriščanja njihovega znanja. Naravnost obeh šol je k učni uspešnosti učencev ter dosežkom učiteljev, za kar pa je potrebna sodelovalna šolska klima, ki pa je na šoli 2 ustrenejša, saj so učitelji veliko bolj inovativni ter se želijo dokazovati na različnih področjih, ki so neobvezna; strokovni razvoj si želijo kot možnost lastnega dokazovanja ter s prenosom izkušenj iz teorije v prakso in obratno, z delovanjem v razredu, s prikazovanjem staršem in učiteljem.

Za nadaljnji razvoj obeh šol pa je treba utrditi tiste oblike sodelovanja med učitelji, ki postopoma spreminjajo šolsko klimo, tako, da so učenci in učitelji uspešni pri delu in predstavljajo šolo kot uspešno učno organizacijo: na šoli 1 je treba predvsem utrditi sodelovalne oblike med učitelji (sodelovalno delo med učitelji v razredu in medsebojno sodelovanje pri pripravi roditeljskih sestankov za starše ter medsebojno sodelovanje pri delu na šoli, strokovnem in delu razrednika – npr. opisno ocenjevanje, delo z Romi, izbor uspešnejših učencev za različne interesne dejavnosti in tekmovanja, tako da se šola prikaže kot institucija, ki spodbuja uspešne učence, daje možnost obiskovanja interesnih dejavnostim različnim uspešnim učencem in jih usmerja v takšno količino dejavnosti, da imajo dosežke, ki so priznani); na šoli 2 pa je potrebno hitrejša in učinkovitejša sodelovanja med učitelji ter svetovalno službo in vodstvom šole, pogostejši kontakti med učitelji, vodstvom šole in svetovalno službo ter tudi dajanje večje možnosti za izmenjevanje izkušenj med učitelji na učiteljskih konferencah ter ostalih delovnih srečanjih.

Pedagoški delavci in vodstvo šol pa morajo upoštevati, da je predpogoj za uspešno delovanje šole, ki je opazna med starši, zunanjimi strokovnjaki in sodelavci šole, tudi ustrezna opremljenost z različnimi učnimi pripomočki ter tudi organizacija neformalnih srečanj delavcev šole.

Rezultate in interpretacije, ki so dobljene z delom in opazovanjem šolskega dela na dveh osnovnih šolah, lahko vklopimo v dimenzije klime v osnovnih šolah, ki so jih razvili Hoy in Clover (186, po Domović, 1999). Od vedenja ravnatelja (ki je lahko direktivno, restriktivno ali spodbujajoče) je odvisno vedenje učiteljev (ki je lahko pristno, neangažirano ali kolegialno) ter je možno opaziti tip šolske klime: na tem kontinuumu dimenzij klime sta obe šoli dokaj različni, vendar pa moram omeniti, da sem na šoli 2 preživela manj časa in so zato ocene manj zanesljive kot na šoli 1. Za natančnejšo oceno pa bi bilo treba uporabiti merske instrumente, ki jih avtorji predlagajo in jih medsebojno dopolnjevati ter šele na osnovi tega izvesti bolj zanesljive zaključke o šolskih klimah ter potem poskušati spreminjati tisto, kar se da spreminjati.

LITERATURA

1. Claudet, J.G., Ellett, C.D. (1994). Conceptualizing the Study of School Professional Learning Environments: Some Initial Theoretical and Empirical Perspectives. V: The Study of Learning Environments, edited by D.L. Fisher, Science and mathematics education centre Curtin University of technology, vol. 8.
2. Domović, V. (1999). Šolska klima: kako in zakaj jo meriti? Psihološka obzorja. Vol. 8, št. 2, 3.
3. Fraser, B. J. (1992). Developments and changes in the study of Learning environments: Looking back, sideways, and forward. V: Waxman H. C. and Ellet C. D. (ur.), The study of Learning Environments. College of Education, University of Houston, Houston, Texas, Vol. 5.
4. Fraser, B.J., Tobin, K. (1992). Combining qualitative and quantitative methods in the study of learning environments. V: The study of Learning environments, vol. 5, edited by H.C. Waxman, C.D. Ellet, College of education, University of Houston, Texas.
5. Gramzow, R.H., Gaertner, L., Sedikides, C. (2001). Memory for In- Group and Out-Group Information in a Minimal Group Context: The Self as an Informational Base. Journal of personality and Social Psychology.
6. Jaušević, P. (1998). Organizacijska kultura pri izbranem segmentu učiteljev srednjih šol. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
7. Jensen, R.A., Shepston, T.J., Killmer, N., Connor, K. (1994). Student Teacher and Cooperating Teacher's Assessments of Actual and preferred Learning Enviroments: A Comparative Analysis. V: edited by D.L. Fisher, Science and mathematics education centre Curtin University of technology, vol. 8.
8. Johnston, P., Woodside-Jiron, H., Day, J. (2001). Teaching and learning Literate Epistemologies. Journal of Educational Psychology, Vol. 93, No. 1, 223–233.
9. Levy, J., Wubbels, T., Brekelmans, M., Morganfield, B. (1994). Language and Cultural factors in Students' perceptions of Teacher Communication Style. V: The study of learning environments, D.L. Fisher Science and mathematics education centre Curtin University of technology.
10. Terwel, J., Brekelmans, M., Wubbels, T., Eeden, P. (1994). Gender Differences in Perceptions of the Learning Environment in physics and Mathematics Education. V: The study of learning environments.
11. Zabukovec, V. (1997). Teorije poučevanja. Sodobna pedagogika, 7–8. Ljubljana.

Irena Adlešič (1962), diplomirana psihologinja, specialistka šolske psihologije.
Naslov: Ulica 21. oktobra 19a, 8340 Črnomelj, SLO; Telefon: +386 7 30 52 009
E-mail: irena.adlesic@siol.net

Jožica Čampa

Računalniški didaktični programi – aktualna, zanimiva in individualizirana pot do znanja

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 371.68

DESKRIPTORJI: izobraževalna tehnologija, računalniški programi, diferenciacija, evalvacija, nadarjeni učenci

POVZETEK – Nadarjeni otroci se pri klasičnem pouku pogosto dolgočasijo. Uporaba sodobne tehnologije nadarjene otroke privlači, saj jim ponuja obilo možnosti za realizacijo lastnih interesov. Didaktični računalniški programi omogočajo otroku svobodno izbiro, hitrejšo napredovanje, diferenciacijo, individualizacijo, zagotavljajo večje pomnjenje, razumevanje, predstavljalnost. Z njihovo pomočjo lahko spoznavajo tudi pojave, ki so nevarni, nedosegljivi ali težko vidljivi. Poveča se motivacija za učenje, samostojnost učencev pri učenju, spodbuja se spontano sodelovanje in razvijanje komunikacijskih spretnosti. Tudi povratna informacija je hitra, omogoča popravljanje zmot in napak. Pomembno je sodelovanje v internetnih projektih, ki že majhne otroke spodbujajo h komuniciranju, k pridobivanju in širjenju informacij preko spleta. Uporaba nove tehnologije, metod, oblik in tehnik učenja in poučevanja dviguje tudi učiteljevo uspešnost in ustvarjalnost.

Conference paper

UDC 371.68

DESCRIPTORS: teaching technology, computer programs, differentiation, evaluation, gifted children

ABSTRACT – Gifted children are frequently bored in class. They are, however, attracted by modern technology since it can offer them possibilities for satisfying their interests. Educational software offers children choices, it enables faster progress, differentiation, and individualisation, and ensures better memory, understanding and imagination. It also helps them to learn about the phenomena which are dangerous, unachievable or observable only with difficulty. The motivation for learning is enhanced, students become more independent in their learning, spontaneous collaboration and development of communication skills improve. Quick feedback information allows for the correction of mistakes. Another dimension is collaboration in internet projects, where small children are encouraged to communicate, acquire and disseminate information through websites. The use of new technology, methods, educational techniques and teaching raises teacher's performance and creativity.

1. Uvod

Zadnje desetletje zaznamuje nagel napredek informacijske in komunikacijske tehnologije in spremenjen odnos do znanja in ustvarjanja dobrin. Prav sprememba organizacije, proizvodnje in trženja, ki jo opažamo v svetovnem gospodarstvu – globalna ekonomija – pred izobraževalni sistem postavlja nove zahteve.

Spričo razvoja družba postaja vse bolj zainteresirana za piramidni vrh čim bolj nadarjenih ljudi. Nadarjeni so temeljni pogoj hitrejšega razvoja družbe. V zgodovini je bila pogosto v ospredju družbena korist nadarjenosti. Osebn vidik nadarjenosti največkrat ni vezan na družbenega. Utemeljen je v naravni pravici posameznika.

nika do drugačnosti in individualnosti, do optimalnega razvoja vseh svojih progresivnih telesnih in duševnih danosti, ne glede na neposredne družbene koristi. Hkrati pa je s to pravico povezana tudi dolžnost posameznika, da se sam optimalno zavestno in razvojno trudi, kajti narava nič ne podarja, za vse se ji mora oddolžiti (Strmčnik, 1998).

Danes se nasprotja med družbeno in osebno stranjo nadarjenosti, med enakostjo in različnostjo vse bolj presegajo. Opazna je vse večja ozaveščenost, da je nadarjenost pravica in dolžnost obeh, družbe in posameznika. Tako cilj izobraževanja ni več vsestransko razvita osebnost, temveč oseba, ki bo sposobna kritično misliti in ustvarjati, sodelovati, odprto komunicirati, bo medkulturno orientirana, sposobna uporabljati možnosti sodobne računalniške tehnologije in organizirati lastno vseživljenjsko izobraževanje ter odgovorno avtonomno delovati.

Kritično razmišljanje je veščina, ki jo želimo vzgojiti. Človek novega tisočletja bo moral biti sposoben gledati širše, kot ga omejuje njegovo področje delovanja in definirati kompleksne probleme. Poiskati bo moral primerne načine reševanja, poiskati strokovna mnenja (človeška in elektronska) za raziskovanje svojega problema, oblikovati program delovanja, načrtovati smer akcije. Ob vsem tem bo moral gledati naprej – predvideti rezultate in kontinuirano dopolnjevati, razvijati in spreminjati program reševanja problema.

Spremembe, povzročene s projektnim menedžmentom, menedžmentom kvalitete, razvijanjem raziskovalnih metod za odkrivanje in organiziranje vodenja projekta, prinašajo nov pogled na znanje. *Znanje* ni le kup podatkov, ki jih človek shrani v procesu institucionalnega izobraževanja. Znanje so vsebine, procesi, spretnosti, veščine, ki jih sodoben človek neprestano dopolnjuje, povezuje v nove strukture. Nove problemske situacije od njega zahtevajo nenehne osvežitve in pridobivanje novih informacij "just in time" ali "up to date".¹ Tak način pridobivanja znanja podpira sodobna tehnologija: "on line" baze informacij in podatkov, hitro vključevanje ekspertov preko E-mail povezav, dogovarjanje in sodelovanje na tele-konferencah. Navedenih je le nekaj rešitev, ki bodo v bodoče omogočala "just in time" učenje.

Pomembna in visoko vrednotena veščina prihodnosti bo *kreativnost*. Pri svojem delu bo vsakodnevno moral iskati, odkrivati in predlagati rešitve problema, poiskati nova načela v organiziranju in vodenju projektov, izumiti nove produkte, ustvariti nove poti za posredovanje novih, svežih idej. Odkrival bo ustvarjalne načine upravljanja kompleksnih procesov in raznolikih timov ljudi.

Sodelovanje in delo v timu bo pogosto edina možnost za razrešitve kompleksnih problemov in izvajanje kompleksnih projektov. Za pot od koordinacije in sodelo-

¹ Prevod: "just in time" (ob pravem času, ko potrebuje novo znanje) "up to date" (vedno seznanjen z najnovejšimi dognanji)

vanja h kompromisom in konsenzu so potrebne veščine, ki so značilne za timsko delo. Razvijanje multiple inteligence bo ena od osnovnih potreb.

Če bomo živeli v vedno bolj povezanem multikulturalnem okolju, z rastočo globalno ekonomijo, v svetu, ki se bliskovito tehnološko razvija, z drugačnimi oblikami zaposlovanja "flattened network"¹, bodo razdalje med različnimi etničnimi, socialnimi, političnimi skupinami vedno manjše. Za novo obdobje bo značilen duh povezovanja, zblíževanja med kulturami. Temeljna vrednota bo znanje in pravica vsakega, da svoje delo kvalitetno opravi.

Razvoj komunikacijske tehnologije je bliskovit. Človek je pogosto soočen s problemom, kateri medij naj izbere za posredovanje sporočila do novega naslova, da bo prenos uspešen in kar se da učinkovit. Uspešno posredovanje omogočajo komunikacijska znanja – poznavanje in *zmožnost uporabe komunikacijskih sredstev*.

Kaj vse danes lahko uporabimo za iskanje in posredovanje sporočil: tisk, elektronske vire, televizijo, radio, telefon, internetni telefonski klic, faks, pager, elektronsko pošto, multimedijske predstavitve, elektronske prosojnice, diskete, CD-ROM, video, magnetofon, CD, DVD, tele-konference, ...

Pomembna veščina bo učinkovita uporaba računalnika. Posameznik bo moral uporabljati čim več orodja, ki mu ga računalnik ponuja. Da bi to dosegli, bomo morali preiti iz osnovnega računalniškega znanja ob samoizobraževanju na višji nivo. Z uporabo le-tega bomo lahko uspešno reševali naloge iz vsakdanjega in poslovnega življenja. Človek bo z vsem svojim znanjem in kritičnim presojanjem prevzel odgovornost za načrtovanje lastne kariere. Za opravljanje odgovornih del bo potreboval vse omenjene veščine, saj projektno zasnovano delo zahteva sposobnosti prehajanja od ene projektne naloge do druge in hitro učenje vsega, kar potrebuješ za uspešnost v vsakem posameznem projektu. Vseživljenjsko učenje je torej pogoj za uspešno napredovanje in uresničitev lastnih življenjskih ciljev.

2. Odkrivanje nadarjenih učencev in delo z njimi

Parlamentarna skupščina Sveta Evrope, odbor ministrov Sveta Evrope ter številni odbori in komisije so v petdesetih letih delovanja sprejeli mnoge skupne standarde za zaščito otrokovih pravic v Evropi. Zapisani so v obliki konvencij² in priporočil³ vladam držav. Med področja njenega delovanja spada tudi izobraže-

¹ Prevod: delo na domu

² Konvencije so meddržavne pogodbe. Za države, ki so konvencije podpisale in ratificirale, so to pravno zavezujoči dokumenti.

³ Priporočilo daje smernice za urejanje nacionalnih zakonodaj, vendar v nasprotju s konvencijami ni zavezujoče.

vanje. Leta 1994 je sprejela priporočilo o izobraževanju nadarjenih otrok (31. zasedanje, poročilo št. 1248). Priporočilo obsega šest točk. V tretji točki priporočila piše: "Nadarjeni otroci bi morali imeti možnost, da jim v njihovo korist in korist družbe kot celote z ustreznim načinom izobraževanja omogočimo poln razvoj njihovih sposobnosti. Prav nobena država si ne more privoščiti, da bi zavrгла talente. Če ne bi pravočasno zaznali intelektualnih in drugih zmožnosti, bi to pomenilo izgubo človeških virov."

Uvajanje novega kurikula in devetletne OŠ prinaša tudi v slovensko šolsko polje veliko kvalitativnih premikov. Večjo skrb namenja nadarjenim učencem (Bela knjiga, 1995; Izhodišča kurikularne prenove, 1996; Zbornik Kurikularna prenova, 1997).

Omenja jih Zakon o osnovni šoli (Ur. l. RS, 12/96), kjer so v 2. členu – dvanajsta in trinajsta alineja prvega odstavka – med predpisanimi cilji zapisani:

- omogočanje osebnostnega razvoja v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja,
- razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje.

Prve usmeritve za evidentiranje in delo z nadarjenimi lahko najdemo v konceptu Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci (Nacionalni kurikularni svet, 1999).

2.1. Opredelitev nadarjenosti

V strokovni literaturi ni enotne definicije nadarjenosti. Starejše definicije zožujejo nadarjenost na inteligenco. V psihologiji so se vse bolj utrjevala spoznanja o več inteligencah oziroma talentih, kar je narekovalo potrebo po razširitvi definicije nadarjenosti.

Ena od najpogostejše uporabljenih definicij je tista, ki je zapisana v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978. Po njej so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično–akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti (Tarrers et al., 1993).

2.2. Značilnosti nadarjenih učencev

V različnih raziskavah so prišli do ugotovitev, da imajo nadarjeni učenci nekatere osebne lastnosti, ki jih pri drugih ne najdemo ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Nanašajo se na različna področja: miselno–spoznavno, učno–storilnostno, motivacijsko, socialno–čustveno. Za njih je značilno razvito divergentno mišljenje, logično mišljenje, nenavadna domišljija, natančnost opazovanja, dober

spomin, smisel za humor. Če jih skušamo označiti z vidika učne storilnosti, lahko ugotovljamo, da so široko razgledani, učno zelo uspešni, imajo bogato besedišče, hitro berejo, so spretni v eni od umetniških dejavnosti, so motorično spretni in vzdržljivi. Njihova motivacija se kaže v visokih potrebah po doseganju odličnosti, radovednosti, raznolikih in močno izraženih interesih, vztrajnosti pri reševanju nalog, izjemni storilnostni motivaciji in uživanju v dosežkih. Njihove socialno–čustvene značilnosti se odlikavajo v nekonformizmu, močno razvitem občutku za pravičnost, neodvisnosti in samostojnosti, empatičnosti, sposobnosti vodenja in vplivanja na druge ter izrazitem smislu za organizacijo. Čim bolj se kažejo omenjene lastnosti pri učencu, tem bolj verjetno je, da je nadarjen.

2.3. Skrb za nadarjene

Skrb za nadarjene mora potekati na vseh ravneh. Obsegati in povezovati mora celoten otrokov življenjski prostor (družino, šolo, okolje). Šola je pomemben prostor razvijanja učenčeve nadarjenosti. Poudarek je na splošni izobrazbi, ki omogoča otroku individualen napredek. Odsvetuje se prezgodnja specializacija. Slabo organiziran pouk otroke izenaka, dobro organiziran omogoča razvoj posameznika, skladen z njegovimi potenciali. Učitelji za delo z nadarjenimi niso posebej usposobljeni. Tako je usoda nadarjenih otrok odvisna od učiteljevega osebnega didaktičnega koncepta.

Učitelji mislijo, da je pri nadarjenih otrocih pomoči potrebna le kognitivna sfera. Raziskave pa kažejo, da ima skoraj polovica nadarjenih veliko problemov s samim seboj, pri navezovanju socialnih kontaktov s sovrstniki, odraslimi in družbo. Njihovi problemi se kažejo kot nezainteresiranost za šolo, strah pred spraševanjem, pomanjkanje samozaupanja, nesposobnost tvornega delovanja v skupini, niso dovzetni za običajna motivacijska sredstva, niso pozorni, so hiperaktivni, čustveno in socialno nezreli. Pogosto se zatekajo k deviantnim obrambnim reakcijam, ki se lahko zaostrijo vse do suicidalnih namenov.

Pri delu z nadarjenimi ima pomembno vlogo učitelj/vzgojitelj. Poznati in upoštevati mora koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi (1999). Pri odkrivanju sodeluje s šolsko svetovalno službo in starši. Njegove naloge so:

- odkrivanje nadarjenih (sodelovanje s šolsko svetovalno službo),
- evidentiranje nadarjenih (sodelovanje s šolsko svetovalno službo),
- priprava individualnih programov znotraj rednih programov,
- individualizacija metod poučevanja in učenja
- permanentno izobraževanje za delo z nadarjenimi učenci.

Pri delu z nadarjenimi izhajamo iz temeljnih načel. V prvem triletnem devetletne OŠ mora učitelj pri delu z nadarjenimi upoštevati njihove potrebe. Pouk naj poteka v okviru matičnega razreda, vendar ne po "enaki meri za vse". Pripravi naj program, v katerem bodo opredeljene temeljne vsebine, upoštevani učenčevi interesi, njihova

močna področja, predvideno hitreje napredovanje – individualizirani pouk. V programu naj predvidi tudi dneve dejavnosti (kulturnih, tehniških, naravoslovnih, športnih), dodatni pouk, interesne dejavnosti, posebne domače zadolžitve.

Pouk organizira tako, da je didaktično pester. Preverja otrokovo predznanje, njegove kognitivne stile, močna področja, interese, načrtuje razvoj višjih miselnih procesov in konceptov, omogoča otroku lasten tempo razvoja in na osnovi spoznanj načrtuje pouk. V njem dobiva aktivno vlogo sam učenec, ki sodeluje z učiteljem od faze načrtovanja, v kateri sodeluje o izboru vsebin, dejavnosti in oblik učenja, preko faze učenja (osvajanja učne snovi), utrjevanja in evalvacije dela.

Učitelj nastopa v vlogi svetovalca, usmerjevalca in poskrbi, da je otrokom omogočeno:

- širjenje in poglobljanje temeljnega znanja,
- hitreje napredovanje v procesu učenja,
- razvijanje ustvarjalnosti,
- uporaba višjih oblik učenja,
- uporaba sodelovalnih oblik učenja,
- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov,
- upoštevanje individualnosti,
- spodbujanje odgovornosti in samostojnosti,
- optimalen osebnostni razvoj na kognitivnem, konotativnem in psihomotoričnem področju,
- izbira (vsebin, oblik, metod, sodelavcev),
- ustrezna sprejetost v okolju,
- občasno druženje glede na njihove posebne potrebe in interese.

Pomembna naloga učitelja je, da otroka usmerja tudi na proces učenja (meta učenje). Tako otrok spozna, po kateri poti priti do informacij, kako reševati probleme, kako preizkusiti predpostavke, kakšna je prednost sodelovanja, katere spretnosti so pomembne, kako reševati konflikte, kako obvladovati sebe, kako druge. Nujno je, da učitelj otroku omogoči izkustveno učenje. Iz lastne izkušnje se naučimo največ.

V fazi refleksije in evalviranja se učenci in učitelj vprašajo: kaj so načrtovali, kako je delo potekalo, kakšni so rezultati, kako so se v procesu počutili, kaj bi spremenili. Učenci preverijo, ocenijo lastni napredek. Primerjajo svoje začetne predstave s predstavami po zaključenem učnem procesu. Ugotavljajo napredek. Razmišljajo tudi o poti, kako so prišli do novih spoznanj, kaj jih je na poti spodbujalo, kaj oviralo. V procesu so se oblikovala tudi določena pravila, ki so vsem omogočila uspešno delo. Kdo me je spodbujal, koga sem jaz spodbujal? Ali so bili zato rezultati boljši ali slabši?

Prav tako ob zaključku razmišlja tudi učitelj: primerja izdelke otrok, ki so nastali v procesu učenja, ugotavlja napredek vsakega posameznika, zapiše opisno oceno,

ki obsega vse otrokove aktivnosti v procesu učenja in tudi dosežke, ki jih je otrok dosegel. Potem se učitelj zamisli nad lastnim delom, ugotavlja, kaj je dobro načrtoval, kje so se pokazale slabosti, ali so bili otroci dovolj samostojni, kako pogosto je moral sodelovati v konfliktnih situacijah kot razsodnik, ali so bila vsa posredovanja res potrebna, kako se razvija otrok kot kritični mislec ter avtonomna in odgovorna oseba.

Proces metakognitivne refleksije spodbuja učitelja k ukinjanju avtoritativnega vodenja učnega procesa – samoomejitvena avtoriteta, otroka pa spodbuja k odgovornemu načrtovanju lastnega napredka in avtonomiji osebnosti.

3. Uporaba didaktičnih računalniških programov

Računalnik je prinesel v šole *ново izobraževalno okolje*, ki omogoča razvoj in uporabo novih metod in tehnik učenja ter poučevanja. Mnogi raziskovalci preučujejo vpliv uporabe računalnika v izobraževanju. Večina raziskovalcev ugotavlja, da delo z računalnikom pri pouku bistveno prispeva k boljšim učnim rezultatom in k razvoju bolj pozitivnega odnosa do naučenega, pa tudi do samega učnega medija – računalnika.

V navalu navdušenja radi spregledamo, da možnosti, ki jih ima neka tehnologija, niso same po sebi tudi rešitev. So le možnosti. Da ponujene možnosti izkoristimo, seveda ni dovolj, da tehnologijo le uporabimo. Vedno moramo ustrezno prilagoditi tudi oblike in metode dela. Ker nista učenje in poučevanje nobeni izjemi, je nemogoče pričakovati, da bo že sama uporaba računalnikov prinesla kakovostnejši pouk (Wechtersbach, 2000). Uvajanje računalnikov v pouk je torej vsestranska novost, ki se ne konča z nakupom računalniške strojne in programske opreme ter računalniškim opismenjevanjem učiteljev, ampak zahteva bolj celovite spremembe: reorganiziranje učilnic, drugačne strategije in cilje izobraževanja, nove oblike in metode učenja in poučevanja in spremenjeno vlogo učitelja.

3.1. Nov pogled na učenje in poučevanje

Nove naloge terjajo drugačno organizacijo dela in drugačno didaktično zasnovo pouka, v kateri otrok sprejema nova spoznanja skozi lastno aktivnost. Če upoštevamo nadarjenega otroka, ki z odraščanjem postaja vse bolj zahteven in se njegova želja po spoznavanju novega neulovljivo širi, učitelji kaj hitro ugotovimo, da bomo odgovore pogosto morali iskati skupaj. Kaj hitro nam zmanjka informacij, ki bi jih lahko delili, otroci pa bi jih brez lastnega naprežanja sprejemali. To je celo dobro! Informacija je namreč nekaj abstraktnega, nekaj, kar učenec sprejme šele takrat, ko v njegovih možganih zbudi določeno predstavo, se preplete s predznanjem ali se z njim sooča. Prenos sprejemanja informacije pa s tem, ko se v prejemnikovih

možganih vzbudi določena predstava, še ni končan. Tisto, kar želimo, je sprememba v prejemnikovem ravnanju: drugačno razumevanje realnosti, vedenje, odzivanje na dogodke, delo, odnos do okolja. Za to spremembo je potrebna miselna aktivnost; soočanje različnih informacij z učenčevim pojmovno strukturo, ki je lahko nepopolna, napačna, z njegovimi idejami, izkušnjami, ki so prav tako lahko neskladne. Vse te miselne aktivnosti omogočajo otroku, da "pridela" novo in nadgradi staro znanje. Brez miselne aktivnosti, so vse informacije zgolj nepovezani podatki, ki se jih nauči na pamet. Do aktivnega učenja lahko pride, če učitelj dojam pomen aktivnih oblik učenja. Njegova vloga ni prav nič manjša, čeprav ni zgolj posrednik vedenja. Če želimo razvijati otrokovo strategijo učenja, ji moramo približati strategije poučevanja. Izhodišče je vedno otrok in njegove predstave. Zato mora učitelj preveriti predznanje otrok, na osnovi teh spoznanj pa organizirati učenje, pri katerem bo otrok izkustveno šel po shematično prikazanem procesu. Učni proces izzovejo in razvijajo otroci sami. Učiteljeva osrednja naloga je torej podpiranje otrokovih razvojnih potencialov, organizacija, spremljanje in vodenje pouka, ki naj bo intelektualno provokativen – izhodišče je kognitivni konflikt, ki izzove učenčev razmišljanje. Novo znanje, izkušnje, navade otrok se razvije ob samostojnem reševanju kognitivnih konfliktov. Pogosto dobi učitelj pomembno vlogo tudi v fazi, ko pomaga otroku urediti nove resnice v smiselni kontekst ali kot razsodnik, ki sodeluje pri vrednotenju različnih, tudi protislovnih pogledov.

Ključno vodilo kognitivno-konstruktivističnega načina poučevanja je, da je učenje aktiven proces, kjer se znanje razvija s konstrukcijo miselnega koncepta v interakciji z drugimi učenci. Učitelj je tisti, ki zaznava, prepoznava in pomaga razvijati učencu lasten miselni okvir.

3.2. Sodelovalno učenje

Zaradi potreb nadarjenih po komunikaciji in tudi zato, ker nekateri očitajo, da je računalnik individualni medij, bi spregovorili tudi o dinamiki socializacije in razvoju komunikacijskih spretnosti.

Računalnik omogoča dovolj pogosto interakcijo med učenci, če učitelj z organizacijo pouka to dovoli. Opazimo lahko več oblik spontanega sodelovanja, kadar otroci delajo z računalnikom: posvetovanje, spontan pristop, sodelovanje, konflikti, prenos idej (Duh, 2001). Posvetovanje je interakcija med učenci, ko tisti učenci, ki imajo več izkušenj pri delu z računalnikom, pomagajo drugim, ne da bi jim učitelj to naročil. To pospeši učenje za uporabo računalniške programske opreme. Učenci z več izkušnjami imajo običajno računalnik tudi doma, vendar posvetovanje med učenci pomeni tudi za "svetovalce" učenje. Še enkrat morajo v mislih prehoditi pot določene operacije ali postopka, razmisliti, kako bi to posredovali sošolcem in tako svoje znanje prečistijo. Pri oblikovanju sugestij, ki jih posamezni programi omogočajo, opazimo spontan pristop – interaktivnost. Sošolci opozarjajo vrstnike na zanimivosti, pasti, možne težave. Zanimivo je, da pri delu z računalnikom učenci

bolj konstruktivno komentirajo svoje delo in delo svojih sovrstnikov. Prav tako radi upoštevajo mnenje sošolca, eksperimentirajo, spreminjajo, saj jim računalnik omogoča, da se lahko vrnejo na svojo zamisel, če to kasneje želijo. Pri delu s tem medijem pride tudi do konfliktnih situacij. Kadar delajo v paru, se morajo dogovoriti, kdo bo vodil miško, na katerem nivoju zahtevnosti bosta igrala, ob interaktivnih programih se morajo dogovarjati in uskladiti tudi ideje. Običajno se kot rezultat takih konfliktov oblikujejo dobra pravila in dogovori, ki jih posameznik razume kot zaščito lastnih pravic in jih zato tudi spoštuje in zagovarja.

Kadar je pouk zasnovan problemsko, pogosto opazimo sodelovanje med učenci. Za učenca je problem naloga, ki jo dobi, pa je ne zna rešiti z znanjem, ki ga ima, z osebnimi izkušnjami, temveč pride do rešitve z razmišljanjem, sklepanjem, poskušanjem. Da učenci problem rešijo, ga morajo videti, razumeti, imeti motivacijo in dovolj znanja za njegovo reševanje. Notranja motivacija izhaja iz radovednosti in zanimanja za problem, veselja ob doseženem rezultatu. Radovednost je težnja po odkrivanju novega. Ko morajo učenci v reševanje problema vložiti večje napore in jim notranja motivacija upade, potrebujejo zunanjo spodbudo. Učitelj, ki spremlja njihovo delo, tak odklon hitro opazi in jih spodbudi, pohvali doseženo stopnjo rešitve, z namigom nakaže smer nadaljnjega reševanja (Wechersbach, 2000). Močna sestavina motivacije je tudi vzajemno sodelovanje. Naravno je, da želijo učenci med seboj sodelovati in dosegati skupne cilje. Probleme učenci lahko rešujejo v manjših skupinah, možnost posvetovanja pa dopuščamo tudi pri individualnem reševanju. Ne smemo pozabiti, da je reševanje problemov učenje za življenje. Učence navajamo, da ob težavah poiščejo pomoč pri sošolcih, se z njimi pogovorijo ali kako drugače socialno komunicirajo. Ob vrednotenju je učiteljeva dolžnost, da opazi sodelovanje, ga pohvali in opozori, da je rezultat dober zaradi velikega prispevka vseh. Namen spodbujanja naključnih oblik sodelovanja je ozaveščanje pozitivne soodvisnosti v skupini.

Oblike sodelovalnega učenja se učitelj pogosto posluži tudi načrtno. Pojem sodelovalno učenje se nanaša na skupek metod pri poučevanju, ko učence spodbujamo oziroma od njih zahtevamo, da sodelujejo pri določenih učnih nalogah (Slavin, 1987). Sodelovalno učenje je torej učenje v majhnih skupinah, ki je strukturirano tako, da med člani skupine obstaja pozitivna soodvisnost, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije v procesu učenja doseči nek skupni učni cilj, pri tem pa se ohrani tudi odgovornost vsakega posameznega člana skupine (Peklaj, 1996). Interakcija med učenci omogoča boljši uspeh na kognitivnem in socialno-emocionalnem nivoju. Ključna načela sodelovalnega učenja so: delo v majhnih skupinah, pozitivna soodvisnost, odgovornost posameznika, ustrezna struktura nalog, razvoj socialnih spretnosti in analiza procesov v skupini. V sodelovalnih skupinah so člani odgovorni za učenje in učne rezultate drugih članov, pričakujejo spodbudo in podporo drug od drugega. Cilji so usmerjeni k temu, da bi vsak član dosegel maksimalni učni rezultat, pa tudi k temu, da bi vladali med učenci dobri odnosu. V njih se otroci naučijo sodelovalnih veščin: komunikacijske spretnosti,

spretnosti reševanja konfliktov, tolerantnosti, kooperativnosti, empatije. Učitelj prevzame vlogo opazovalca, usmerja pozornost učencev v proces, omogoča razpravo o delu, daje povratne informacije.

3.3. Zbiranje informacij

Če želimo, da bo učenec motiviran za učenje, da bo svobodno izražal svoje zanimanje, mu ne smemo vsiljevati naših pogledov, že izpetih navodil in preizkušenih receptov. Za potešitev svoje radovednosti potrebuje vsak učenec svoje podatke. Različnim zahtevam učencev v razredu učitelj ni kos, zato mora podatke, ki jih potrebuje, vsak učenec poiskati sam: iz učbenikov, knjig, časopisov in kar vzbuja še dodatno motivacijo, z informacijsko tehnologijo z interneta, zgoščenk in javno dostopnih baz podatkov. Temeljni cilj izobraževanja je usposobiti učence za iskanje podatkov v različnih virih, njihovo vrednotenje, obdelavo in uporabo le-teh za rešitev lastne naloge.

4. Evalvacija didaktičnih računalniških programov

Ponuditi pravo knjigo, didaktično igro, igračo ali računalniški program je ena od pomembnih nalog za vsakogar, ki dela z otroki. Ker uporaba računalnika v šoli in doma postaja vsakdanost, postaja tudi izbira ustrezne programske opreme vedno bolj pomembna. Tržišče se je prebudilo in ponuja veliko novih in na prvi pogled zanimivih računalniških iger. Izbira primerne didaktičnega računalniškega programa za delo je danes težka. Trenutno je na trgu že 27 programov, namenjenih prvemu triletnju.

Učitelji in starši izražajo potrebo po informacijah o primernosti posameznih računalniških programov, ki jih trg ponuja. Naloga, ovrednotiti interaktivne elektronske izkušnje z dovolj visoko stopnjo zanesljivosti (reliability) in veljavnosti (validity), predstavlja edinstven izziv, saj se s takim načinom vrednotenja še nismo srečali ob vrednotenju tradicionalnih učnih sredstev, kot so na primer knjige¹. Ker je izkušnja, ki jo otrok pridobi s programom interaktivna in večdimenzionalne narave, mora vrednotenje in ocenjevanje otroškega softwara zajemati pedagoško uporabo – njegovo didaktično vrednost, njen vpliv na otrokov razvoj znanja, veščin in spretnosti, pa tudi težavnost, s katero se otrok vključuje v program, različne možnosti, ki jih program ponuja. Če bi želeli govoriti zgolj o kvantitativnih ele-

¹ Učbenike in učno tehnologijo, namenjeno pouku, ovrednoti že skupina priznanih strokovnjakov. Strokovni svet in učitelj ne nosijo odgovornosti vrednotenja, če izbirajo med učbeniki in učnimi sredstvi, ki so uvrščeni v Katalog učbenikov.

mentih, bi prešteli, koliko iger program ponuja. V kvalitativni oceni pa moramo upoštevati tudi sporočilnost, animacijo, interaktivne možnosti, možnosti individualizacije, ocenjevalec mora upoštevati tudi stopnjo otrokovega vpliva na končni dosežek itd. Na nek način je vrednotenje računalniških izkušenj podobno vrednotenju interakcije med učiteljem in učencem.

4.1. Sedem vprašanj o evalvaciji didaktičnih računalniških programov

1. Kaj je software?

Vprašanje je morda trivialno, vendar predstavlja vitalni in najnižji nivo razprave o evalvaciji programske opreme. Od leta 1960, ko je bila beseda prvič uporabljena v računalniških revijah, je beseda "software" doživela že več različnih pomenov. Danes jo razumemo kot programerski zapis kod, shranjenih na CD-ROMu, ki jih računalnik transformira v komplet iger, urejevalnik besedila ali morda v internetni brskljalnik. Mi se bomo omejili na vrednotenje računalniških didaktičnih programov, namenjenih otrokom v prvem triletnju, torej starostni stopnji 6 do 9 let.

2. S kakšnim namenom bomo uporabili didaktični program?

Kje in kdaj ga bomo uporabili?

Cilji, ki nas vodijo k premišljeni uporabi programov, so tudi temeljni kriterij preverjanja kvalitete programa. Vprašati se moramo torej, ali je program narejen za učenje posameznih veščin (npr. prepoznavanje črk), ki zahtevajo mirno učno okolje, ali je programiran za multimedijско predstavitev (npr. prepoznavanje glasov živali, instrumentov) ali pa je ustvarjen za zabavne izkušnje (ob vožnji dirkalnih avtomobilov). Preveriti moramo, ali je cilj, ki smo si ga zastavili pri izbiri programa, dosežen. Učiteljeva naloga je, da pripravi take kriterije preverjanja dosežkov (znanja, veščin, spretnosti), s katerimi bo lahko ugotovil, ali je bila uporaba programa učinkovita.

3. Ali upošteva razvojne potrebe in spodbuja razvoj uporabnika?

Programska oprema, namenjena otrokom, mora biti primerna razvojnim potrebam otrok. Oseba, ki jo programira, mora dobro poznati in tudi razumeti otrokov način razmišljanja ter s premišljenim programiranjem spodbujati otrokov razvoj. Tako bo programiral za otroke, ki še ne berejo, zvočna navodila, zvočne povratne informacije, tudi vsebino, glasbeni stil in grafično podobo bo prilagodil interesom otrok.

4. Kako je program primerljiv z ostalimi programi, ki jih zasledimo na trgu?

Primerjati moramo programe, ki jih trg ponuja, po izbranih kriterijih. Pomembna je tudi cena programa. V Sloveniji stanejo programi, namenjeni otrokom 6 do 9 let, od 2.500 do 15.000 SIT. Nekateri so programirani tako, da delujejo povezani v mrežo, drugi rabijo CD-ROM za instalacijo in zagon.

5. Katera pedagoška paradigma je bila vodilo programa?

V didaktičnih programih lahko kot osnovo opazimo različne pedagoške paradigme. Vprašanje je, kaj želimo. Ali je to zgolj posredovanje podatkov, urjenje operacij – mehanizacija učenja? Vedno več programov je zasnovanih na kognitivni paradigmi učenja in poučevanja. Ob preigravanju otroci razvijajo svoje miselne spretnosti, oblikujejo lastne pojmovne strukture, razvrščajo, urejajo, vrednotijo, popravljajo lastne napačne predstave, spremljajo lastni napredek, samoovrednotijo svoje dosežke. Načrtujejo svojo pot učenja z izbranim programom.

6. Ali je program zasnovan po naj sodobnejši tehnologiji?

Otrok zasluži najboljše. Pri nas je velik problem zastarela strojna oprema, saj šole pogosto najmlajšim otrokom odrinejo zastarele računalnike, ki sodobnim multimedijско zasnovanim programom niso več kos. Računalnik rabi dober procesor, dovolj spomina, CD-ROM enoto, kvalitetno grafično kartico, zvočno kartico, zvočnike, slušalke za individualno delo, tipkovnico, miško. Ker se je večina programov pri nas v Sloveniji oblikovala v zadnjih dveh letih, in je sodobno zasnovana, imajo učitelji težave pri njihovi uporabi pri neposrednem poučevanju in učenju v matičnih učilnicah in v računalniških kotičkih. Naj sodobnejši računalniki imajo sposobnosti prenosa teksta v govor, prepoznavanja otroškega glasu, igranja visoko-kvalitetne glasbe, predvajanja glasbe in filmov. Velikost programa ni več omejena z velikostjo diskete, ker CD-ROM omogoča prenos veliko večjega števila informacij.

7. Kdo vrednoti in ocenjuje didaktične računalniške programe?

Ker je razvoj tehnologije tako nagel, smo se začeli spraševati o tem, kateri programi so res dobri, kateri podpirajo izhodišča prenove osnovne šole (oblikovanje kritične, odgovorne osebnosti) in na mikro nivoju podpirajo cilje posameznega učnega načrta. Do sedaj je bil za razvoj računalniške pismenosti odgovoren RO – oddelek Zavoda RS za šolstvo. Strokovnjaki ob pomoči učiteljev multiplikatorjev širijo računalniško pismenost po slovenskem šolskem polju. Šole so dobile računalnike, računalniške učilnice, izobraževanje učiteljev pa poteka v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Učitelji pri pouku uporabljajo tiste didaktične programe, ki jih najdejo na RO listi priporočenih programov in so jih za primerne prepoznali strokovnjaki ZRSŠ (vsak za svoje področje). Za vrednotenje do sedaj še ni bil izdelan instrumentarij. Tudi didaktične programe, ki jih neposredno uporabljamo pri pouku, bi morali oceniti, tako kot ocenimo učbenike, saj didaktični program prav tako omogoča realizacijo učnega načrta in spodbuja različne poti učenja in poučevanja. V postopku ocenjevanja, bi jih morali preizkusiti na manjšem vzorcu (Otroci pogosto reagirajo drugače, kot pričakujemo odrasli.), ugotoviti prednosti poučevanja in učenja ob novem programu, poiskati slabosti, morebitne tehnične pomanjkljivosti, ki bi jih programerji lahko popravili, preden bi program začeli uporabljati v vseh šolah.

Z vstopom v 21. stoletje se razvijajo tudi cilji izobraževanja, spreminja se vloga učitelja, ki postaja vse bolj organizator učnega procesa. Učinkovito vlogo organizatorja mu omogoča tudi računalnik, ki shrani informacijo o dosežku posameznega učenca. Vpogled v nepristransko informacijo omogoča učitelju planiranje nadaljnega učnega procesa, učinkovitejšo učenje z izkoriščanjem notranje motivacije in vznemirjenosti, ki ju računalnik lahko vnese v učni proces.

4.2. Instrument vrednotenja didaktičnih računalniških programov

Lahek za uporabo

Ali ga otrok lahko uporablja ob minimalni pomoči? Najprej otroku program predstavimo. Pogovorimo se o njegovih ukazih, pregledamo igre, možnosti, ki jih igre ponujajo. Otroci se mora s programom poigrati. Pustimo ga samega, vendar se nahajamo v bližini, če bi slučajno potreboval pomoč. Pri naslednji uporabi so otroci samostojni.

Kriterij	Da	Ne
1. Veščine, potrebne za uporabo programa, so v obsegu otrokovih zmognosti.		
2. Po predstavitvi programa ga otrok zmore uporabljati samostojno.		
3. Dostop do ključnih menijev je direkten (enostaven).		
4. Bralne sposobnosti niso predpogoj za uporabo programa.		
5. Uporabniki usmerjajo slikovne ikone – piktogrami.		
6. Postopki tiskanja so enostavni.		
7. Enostaven je vhod in izhod iz igre (tudi med igranjem).		
8. Prehod v glavni meni je hiter in enostaven.		
9. Kontrole so občutljive na dotik (tipkovnica, miška).		
10. Pisna navodila so jasna, natančna in učitelju/staršem v pomoč.		
11. Če je treba, navodila lahko prebereš tudi na zaslonu.		
12. Otroci vedo, če napravijo napako. Program jih obvesti.		
13. Ikone so primerno velike in jih lahko z miško brez težav označimo.		
14. Instalacijski postopek je enostaven, natančno voden in ga z lahkoto opravimo.		
Seštevek		

Upošteva otrokove razvojne značilnosti

Programiran je tako, da upošteva otrokove mentalne in razvojne značilnosti: vidno polje, bralne spretnosti, poznavanje pojmov (barve, oblike, poimenovanja), razvitost številskih predstav, matematičnih operacij, višjih kognitivnih operacij (razvrščanje, urejanje), predvideva njegove reakcije, manipulativne spretnosti, koordinacija oko – roka, idr.

Kriterij	Da	Ne
1. Preživi test udarjanja po tipkovnici.		
2. Daje hiter, jasen in očiten odgovor na otrokovo aktivnost.		
3. Otrok ima nadzor nad ukazi na zaslonu.		
4. Otrok kontrolira hitrost dogajanja na zaslonu.		
5. Otrok lahko konča igro, kadar želi.		
6. Vsebina je primerna.		
7. Drugo.		
Seštevek		

Izobraževalni namen (Kaj se ob njem otrok lahko nauči)

Kriterij	Da	Ne
1. Nudi dobro predstavitev enega področja.		
2. Nudi dobro predstavitev dveh in več področij – omogoča medpredmetne povezave.		
3. Tema programa je smiselna, podpira realizacijo ciljev učnega načrta.		
4. Grafika podpira doseganje učnih ciljev.		
5. Povratna informacija vključuje miselne, vidne in slušne sposobnosti.		
6. Uporablja govor za sporočanje osnovnih navodil. (Navaja na slušno zaznavanje navodil.)		
7. Predstavitev je privlačna ob vsaki uporabi.		
8. Izzivalno postavljene – rangirane naloge. (Program bo rasel z otrokom.)		
9. Povratna informacija podkrepi vsebino.		
10. Elementi računalniške igre tekmujejo z neposrednimi izkušnjami.		
11. V programu je primerna količina vsebine.		
12. Vsebina programa ne "usmerja" v spolno diskriminacijo.		
13. Vsebina programa ne "spodbuja" etičnih konfliktov.		
14. V programu ni agresivnosti.		
15. Program ponuja strategije, ki spodbujajo višje oblike učenja.		
16. Otroku omogoča interaktivno delo. V program lahko vnaša svoje ideje.		
17. Omogoča samoevalvacijo, samovrednotenje.		
18. Dovoljuje lastno načrtovanje učne aktivnosti.		
19. Programiran je naključni izbor dejavnosti.		
Seštevek		

Zabavnost

Ali je program otrokom zabaven? Včasih se nam zdi program zelo primeren za pouk, vendar otroci ne posegajo po njem, ker se jim ne zdi zabaven, preveč je podoben klasičnim učnim listom.

Kriterij	Da	Ne
1. Program je zabaven.		
2. Program ugaja veliki večini otrok.		
3. Slike (grafika) so smiselne in za otroke zabavne.		
4. Animacija je duhovita.		
5. Otroci se pogosto vračajo k temu programu.		
6. Govor in zvoki so razumljivi, smiselni in za otroka zabavni.		
7. Program zmore odgovarjati otroku na njegova dejanja.		
8. Tema programa je poučna, razumljiva in zabavna.		
Seštevek		

Programske značilnosti (kako "pameten" je program?)

Kriterij	Da	Ne
1. Program je govorno podprt, omogoča slušno zaznavanje.		
2. Zvok lahko uravnavamo, vključimo, izključimo.		
3. Vsebuje multimedijsko predstavitev – film.		
4. Program omogoča obisk interneta.		
5. Omogoča tiskanje.		
6. Shranjuje podatke o otrokovih dosežkih – port folio (tudi daljše časovno obdobje).		
7. Povratna informacija je namenjena posameznemu otroku.		
8. Razveji se avtomatsko; samostojno, tekoče menja nivoje.		
9. Otrok lastne ideje lahko vključuje v igro – program (interaktivno).		
10. Meni, namenjen staršem in učiteljem, je dostopen.		
Seštevek		

Vrednost programa je razmerje med maloprodajno ceno in razvrstitvijo po ocenjevanju.

5. Interpretacija ocen treh didaktičnih računalniških programov

Programe sem razporedila v dve skupini. V prvo skupino sodijo programi, ki neposredno podpirajo cilje novih učnih načrtov, so predmetno ali medpredmetno zasnovani in omogočajo zagon preko mreže. V drugo skupino sem uvrstila tiste programe, ki jih ni mogoče uporabiti brez zgoščenke (CD-ROM-a). Nabava teh programov vsaj za polovico razreda (če predvidevamo delo v računalniški učilnici) je predraga, čeprav so med njimi izredno kvalitetni programi in tudi z njimi uresničujemo cilje učnega načrta. Programe sem vrednotila z lestvico, ki sem jo predstavila.

Podrobneje bom prikazala ocene za naravoslovni program Čudovite živalice, matematični program Igrive številke 1 in jezikovni program Polžkovi koraki v svet glasov, črk, besed. Najvišjo skupno oceno – 61 točk je dobil program Čudovite živalice. Program je prinešen iz ZDA in prirejen za slovenski trg. Na vseh področjih ocenjevanja (upoštevanje otrokovih razvojnih zmožnosti, izobraževanje, zabavnost) je dobil zelo visoko oceno. Višje od ostalih dveh programov pa je bil ocenjen zaradi programskih značilnosti. Je res multimedijsko zasnovan, lahko prikaže 30 filmov o živalih, omogoča dostop do interneta in spodbuja otroke k delu s konkretnim materialom (izdelava mask, razglednic, pisemskih ovojnic). Slikovno gradivo, ki ga otrok lahko natisne z dodanim besedilom ali brez, je lahko vir za izdelavo projektnih nalog. Program omogoča tudi spremljanje dela, hrani dosežke otrok. Tako lahko tudi učitelj spremlja delo učencev. To so njegove bistvene prednosti. Pomembna slabost tega programa je visoka cena.

Naši, slovenski programi so pripravljeni za osvajanje učne snovi posameznih predmetov. Vidi se, da smo na področju softwara začetniki. Programi so po didaktični zasnovi zelo kvalitetni, vendar po tehniški plati zaostajamo za tujimi. Prednost naših programov je poleg omenjene didaktične vrednosti tudi primerna cena.

Program Polžkovi koraki v svet glasov, črk in besed je namenjen slovenščini v predbralnem obdobju. S pomočjo programa otrok izvaja različne vaje, ki so pomembne za slušno zaznavanje besed, zlogov in glasov, za glasovno razčlenjevanje ter vidno razločevanje. Ob delu dobi sprotno povratno informacijo. Tako program otroka popelje v svet glasov in besed. Vendar program na žalost otroku ne ponuja ustvarjalnih možnosti sodelovanja in ne hrani rezultatov.

Igrive številke 1 so namenjene učenju matematike v prvem razredu devetletke. Program je popolna podpora ciljem, ki so zapisani v učnem načrtu. Učenci preko programa osvajajo matematične pojme, štejejo, urijo zaporedja, razvrščajo, urejajo in računajo matematični operaciji seštevanja in odštevanja v obsegu do 10. Program nudi povratno informacijo, ne hrani rešitev.

V dveh letih je število programov zelo naraslo, zato sem prepričana, da bo s kvantiteto rasla tudi kvaliteta. Da bo vedno več programov omogočalo interaktivne

možnosti – aktivno udeležbo učenca, ki bo s poseganjem v program vanj vgradil tudi lastne zamisli.

6. Vključevanje v projekte na omrežju internet

Slovenske šole so se že pred nekaj leti priključile na omrežje internet, ki je s svojimi storitvami postal pomemben dejavnik pri delovanju učiteljev in učencev. Bogata informacijska ponudba, možnost hitre komunikacije in multimedijaska podpora zasvoji vsakogar, ki pokuka v ta virtualni svet.

6.1. Vpliv storitev omrežja internet na delo v šoli

Uporaba storitev omrežja internet in sodelovanje v online projektih vpliva na kakovost dela vseh sodelujočih. V delo se pogosto vključijo tudi starši in posamezniki iz okolja. Razvija se povezanost med domom in šolo. Tudi izkoriščenost programske in strojne opreme se poveča. Vključevanje v projekt in njegova izpeljava so za učence izredno pomembna.

- S sodelovanjem v mednarodnih projektih učenci že od prvega razreda spoznavajo različne kulture, ljudi iz različnih krajev Slovenije in sveta, meje med razredom in svetom niso več meje učilnice, ampak postajajo zabrisane – razred postaja del globalne učilnice.
- Učenci z večjim veseljem berejo, pišejo, rišejo, nastopajo – v njihovih očeh raste pomen pismenosti.
- Učenci se že od majhnega učijo komunicirati prek sodobnega medija in spoznavajo pravila lepega obnašanja (pravilen slovničen zapis, biti vljuden, nagovarjanje).
- Če učenci sodelujejo z učenci drugih okolij, se morajo bolj potruditi: njihovo pisanje mora biti jasno, razumljivo, slovnično pravilno, znati morajo jasno izraziti in argumentirati svoje misli in ideje, v svojem pisanju morajo biti pozorni na drugačnost partnerjev.
- Učenci se morajo znati organizirati, obvladovati morajo spretnosti timskega dela.
- Učenje posamezne snovi, predmeta, tujega jezika postane za učence bolj smiselno – znanje, ki ga pridobijo, uporabljajo.
- Pri učencih in pri učiteljih se poveča želja po novih spoznanjih, pride do individualizacije pouka.
- Učenci raje sodelujejo z učitelji in so kreativnejši.

Tudi učitelji pri sodelovanju v online projektih mnogo pridobijo. Ker v projektih sodeluje več učiteljev, se razvija timsko delo. Kmalu se pojavi potreba po boljši organizaciji: učitelji se morajo dogovarjati, razdeliti naloge, sproti spremljati izva-

janje projekta, si pomagati, nuditi podporo, izmenjavati ideje in izkušnje. Posledica je večja povezanost učiteljev in pripravljenost na nove podvige. Prihaja do povezav predmetov. Razvija se projektno delo. Pridejo v stik z novo tehnologijo, kjer jim pri tem pomaga učitelj računalništva in tudi nekateri učenci (Pogosto učenci vedo več!). Pri tem se spreminja klasična vloga učitelja in učenca – vse bolj se razvija partnerski odnos. Učenci postanejo tudi učitelji, učitelji pa mentorji.

6.2. Projekti, v katere so vključene naše šole

Evropsko šolsko omrežje združuje 23 ministrstev za šolstvo iz vse Evrope. Je omrežje izobraževalnih omrežij. Politično in finančno ga podpira Evropska komisija. Evropsko šolsko omrežje je odskočna deska za mednarodno sodelovanje in pomoč evropskim šolam. Njegov cilj je okrepiti sodelovanje med šolami v Evropi in preko spletnih strani vpeljati uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije v šole. Na evropskem šolskem omrežju so nastala tri omrežja: Moja Evropa (myEUROPE), Evropsko šolsko omrežje inovativnih šol (The European Network of Innovative Schools) in Virtualna šola (Virtual School). Ta omrežja so usmerjena v inovacije v izobraževanju, pomoč učiteljem in online šolske projekte, ki so povezani z učnimi načrti.

V Sloveniji deluje *Slovensko izobraževalno omrežje*. Več o njegovih dejavnostih, ki so številne, lahko najdete na naslovu: <http://www.sio.edus.si>.

Mednarodni projekti, namenjeni učencem razrednega pouka, so taki, da za njih ne potrebujejo veliko računalniškega znanja. To so:

- *Kalejdoskop*: Učenci raziskujejo domači kraj. Opišejo svoje mesto. Priložijo fotografijo. Pošiljanje poteka z obrazcem, ki ga dobite in izpolnite na spletni strani projekta: http://www.en.eun.org/myeurope/MyEurope2/kaledo_map2sub.html
- *Pretty Europe*: Otroci opišejo lep kotiček v svojem domačem kraju. Priložijo fotografijo. Pošiljanje poteka z obrazcem, ki ga dobite in izpolnite na spletni strani projekta: <http://www.en.eun.org/myeurope/culture/pretty-europe.html>
- *Miti in legende*: Učenci zbirajo zgodbe, ki so se ohranile v njihovem domačem kraju. Zgodbe tudi ilustrirajo. Pošiljanje poteka z obrazcem, ki ga dobite in izpolnite na spletni strani projekta: <http://www.eun.org/myeurope/culture/myths.html>
- *Holding hands*: Učenci narišejo sebe. Avtoportrete pošljejo z obrazcem na spletni strani projekta: <http://www.eun.org/myeurope/citizen/holding-hands.html>

Slovenska projekta namenjena učencem razrednega pouka najdemo na straneh Slovenskega izobraževalnega omrežja.

- *Z medvedkom berem*: To je naš prvi online projekt. Cilj projekta je spodbujanje brahrih navad učencev in navezovanje kontaktov med razredi širom Slovenije.

Razred se prijavi. Izberejo mu partnerski razred. Razreda izmenjata medvedka (lutko). Potem medvedek na obisku doživi marsikaj. Obiskuje posamezne učence na domu, posluša zgodbe, potuje, obiskuje prireditve, ... Učenci vse to pridno beležijo v dnevnik. Ko medvedek obišče vse otroke, ga vmejo in nestrpnost pričakujejo povratek svojega. Sodelovanje se pogosto nadaljuje. Učenci si dopisujejo, se obiščejo, kontaktirajo preko elektronske pošte.

- *Moja razredna maskota*: Projekt je namenjen otrokom, ki še ne pišejo. Otroci se v projekt prijavijo in pošljejo tri risbe svoje razredne lutke, fotografijo razreda. Cilj projekta je navajanje na navezovanje stikov preko omrežja internet. Čeprav je projekt mlad (pol leta), je vanj vključenih preko 20 šol.

7. Zaključek

Zakaj so računalniški programi primerni za poučevanje in učenje nadarjenih otrok? Nadarjeni otroci se pri klasičnem pouku pogosto dolgočasijo. Uporaba sodobne tehnologije nadarjene otroke privlači, saj jim ponuja obilo možnosti za realizacijo lastnih interesov. Didaktični računalniški programi omogočajo otroku svobodno izbiro, hitrejšo napredovanje, diferenciacijo, individualizacijo, zagotavljajo večje pomnjenje, razumevanje, predstavljenost. Z njihovo pomočjo lahko spoznavajo tudi pojave, ki so nevarni, nedosegljivi ali težko vidni.

Poveča se motivacija za učenje, samostojnost učencev pri učenju, spodbuja spontano sodelovanje in razvijanje komunikacijskih spretnosti. Tudi povratna informacija je hitra, omogoča popravljanje zmot in napak. Zelo pomembno je sodelovanje v projektih interneta, ki že majhne otroke spodbujajo h komuniciranju, k pridobivanju in širjenju informacij preko spleta.

Uporaba nove tehnologije, metod, oblik in tehnik učenja ter poučevanja dviguje tudi raven učiteljeve uspešnosti in ustvarjalnosti.

LITERATURA

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1995.
2. Blažič, M.: Kako določiti izhodišče za uporabo učnih medijev, Pedagoška obzorja, št. 23, 1993.
3. Duh, M.: Didaktični in vsebinski vidiki uporabe računalnika pri likovni vzgoji v slovenski osnovni šoli, Znanstveni inštitut Pedagoške fakultete, Maribor, 1999.
4. Izohodišča kurikularne prenovе v Republiki Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1996.
5. Kolar, M.: Travniki kot učilnica, učilnica kot travnik, ZRSŠ, Ljubljana, 1999.
6. Krapše, T.: Konstruktivizem v procesu učenja in poučevanja, Razredni pouk, 2/1999.
7. Kroflič, R.: Približevanje slovenske šole skupnim evropskim vrednotam, Anthropos, št. 4–6, Ljubljana, 1999.
8. Kroflič, R.: Teoretski pristopi k načrtovanju kurikuluma, CRU, Ljubljana, 1992.

9. Kroflič, R.: Učno-ciljno in procesno-razvojno načrtovanje kurikula, Zbornik Kurikularna prenova, Ljubljana, 1997.
10. Labinowicz, E.: Izvirni Piaget, DZS, Ljubljana, 1989.
11. Novak, H.: Projektno učno delo, DZS, Ljubljana, 1990.
12. Razvoj začetnega naravoslovja, Tempus, Zbornik, Kaj smo slišali in brali, Educa, Nova Gorica, 1992.
13. Sajevec, M.: Multimedija pri pouku kemije, diplomsko delo Fakulteta za kemijo, Ljubljana, 1998.
14. Strmčnik, F.: Od klasičnega do kurikularnega načrta, Sodobna pedagogika, letnik 49, št. 1, 1998.
15. Zbornik Kurikularna prenova, Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana, 1997.
16. Zgodnje učenje naravoslovja, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1994.
17. Wectorsbach, R.: Pisna predstavitev informacij, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1998.
18. Wechtersbach, R.: Pogumno v računalništvo, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1998.

Nataša Platiše

Notranja diferenciacija in individualizacija za nadarjene učence

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 37.043

DESKRIPTORJI: organizacijski modeli, notranja diferenciacija in individualizacija, nadarjeni učenci

POVZETEK – Temeljna pogoja za razvoj nadarjenih učencev sta učna diferenciacija in individualizacija. V svetu ju upošteva vrsta različnih organizacijskih modelov, od katerih v naših šolah močno prevladuje notranja diferenciacija. Gre za različno kombiniranje učnih metod in oblik ter s tem sprotno prilagajanje učnim razlikam med učenci. Učitelji se vsekakor zavedajo pomena diferenciacije in individualizacije in posamezne oblike tudi vnašajo v vzgojno-izobraževalno delo, vendar ne v vse stopnje učnega procesa. Na razredni stopnji se prilagajajo šele ob utrjevanju, le redki učitelji pa prilagodijo zmognostim posameznega učenca tudi preverjanje in ocenjevanje. Za uspešnejše uresničevanje diferenciranega in individualiziranega dela bi po mnenju učiteljev morali zagotoviti manjše število učencev v oddelku, dodatne virov in druga učna sredstva ter poskrbeti za dodatno izobraževanje.

Conference paper

UDC 37.043

DESCRIPTORS: organisational models, inner differentiation and individualisation, gifted children

ABSTRACT – The fundamental conditions that enable the development of gifted students are teaching differentiation and individualisation. They are included in several different organisational models, from which those with internal differentiation predominate in our schools. There exist various combinations of teaching approaches and forms, with ongoing adjustments to the learning differences among the students. The teachers are aware of the importance of differentiation and individualisation and include individual elements into their teaching, however, not into all the stages of the teaching process. At the lower primary level, they adjust only in the consolidation part of the process, and only few teachers adjust the evaluation and assessment part to the abilities of individual students. In order to implement these principles more successfully, the teachers believe the number of students in a class should be smaller, additional sources and teaching materials would need to be made available, alongside additional training for themselves.

1. Uvod

V naših šolah posvečamo nadarjenim učencem vse premalo pozornosti. Težave se pokažejo že pri odkrivanju in identifikaciji, kajti pri nas še vedno nimamo izdelanih nekih meril in programov, po katerih bi učinkovito odkrili in nato vzpodbujali razvoj nadarjenih učencev. Pri vsem tem pa redno pozabljamo tudi na preobremenjene učitelje, ki se pri delu z nadarjenimi učenci bolj ali manj sami znajdejo in prav gotovo potrebujejo pomoč. Z načrtnim in sistematičnim delom bi morali tej skupini učencev in njihovim učiteljem nameniti več pozornosti.

Zato smo želeli ugotoviti, kakšno je pravzaprav trenutno stanje glede dela in prilagajanja nadarjenim učencem na razredni in predmetni stopnji osnovne šole. Zanimalo me je, kakšno delo učitelji organizirajo posebej za nadarjene učence, kako pogosto se ga poslužujejo in s kakšnimi težavami se pri delu z nadarjenimi učenci srečujejo.

2. Vloga notranje diferenciacije in individualizacije

Pojma diferenciacija in individualizacija se običajno pojavljata skupaj, vendar ju ne smemo popolnoma istovetiti, čeprav se njuni definiciji res bistveno ne razlikujeta med seboj. Nekateri avtorji ju uvrščajo med didaktična načela, ki jih je treba upoštevati, da bi zagotovili kvaliteten pouk, drugi pa med organizacijske ukrepe, kajti upoštevanje teh načel zahteva tudi posebno organizacijo pouka.

Strmčnik (1993) opredeljuje učno diferenciacijo kot organizacijski ukrep, s katerim šola bolj demokratično in humano usmerja učence po določenih učnih in drugih razlikah v občasne ali stalne, homogene ali heterogene učne skupine, da bi jim posredovanje učne snovi in učenje čim bolj prilagodila. Učna individualizacija pa dopolnjuje diferenciacijo učencev, saj zajema tudi tiste razlike med njimi, ki jih zgolj z diferenciacijo ni mogoče upoštevati. Od šole in učitelja zahteva, da skupno poučevanje in učenje čim bolj prilagodita individualnim posebnostim in potrebam posameznega učenca ter utemeljene razlike med učenci ves čas odkrivata, spoštujeta in razvijata.

Vsekakor sta učna diferenciacija in individualizacija temeljna pogoja za razvoj nadarjenih in v tem pogledu se je v svetu pojavila množica najrazličnejših organizacijskih modelov. Vsi temeljijo na dveh izhodiščih: na razširjanju in poglobljanju vsebinskih programov ali na hitrejšem tempu napredovanja. Izhodišči se sicer med seboj razlikujeta, a hkrati prepletata.

Z načeli enotne šole je še najbolj usklajena notranja diferenciacija in je v nižjih razredih osnovne šole še najbolj obetavna. Temelji na prepričanju, da preidejo učenci v svojem učnem in osebnostnem razvoju podobne stadije in ovire, vendar v različnem tempu, kvaliteti, obsegu in stopnji samostojnosti. Tako gre za različno kombiniranje učnih metod in oblik ter s tem sprotno prilagajanje učenim razlikam med učenci. Pri tem pa ostajamo pri skupnih temeljnih ciljih in smotrih ter pri razmeroma enakem učnem tempu in napredovanju. Poudarek je na prilagajanju učne vsebine, sredstvih, metodah, didaktičnem vodenju, učnem času, sodelovanju učencev itd., ki občasno za krajši čas odstopajo od skupnega učnega poteka.

Pri notranji diferenciaciji nadarjeni učenci prostorsko in časovno torej niso ločeni od matičnega razreda. Najpogostejše oblike so: intenziviranje učne aktivnosti, učna pomoč sošolcem ali učiteljem, posebna pozornost skozi ves pouk, vpletanje zahtevnejše snovi in nalog, posebne domače zadolžitve, navajanje na iskanje infor-

macij preko različnih virov in uvajanje v samostojno učenje in raziskovalne dejavnosti (Strmčnik, 1994, str. 22).

Kadar moramo organizirati učence v bolj homogene skupine pa je grupiranje učencev precej spontano, ločevanje je kratkotrajno in povratno in posebna skrb je namenjena šibkejšim in zmožnejšim učencem. Pomembno je tudi sodelovanje med učenci različnih zmognosti, kar omogoča večjo enakopravnost, ker ne gre za grobo delitev med učno bolj oz. manj uspešnimi učenci. Potrebne so heterogene in homogene skupine. Prve so bolj socialno in vzgojno naravnane, druge pa bolj storilnostno, vendar si, če so časovno ustrezno razporejene, ne nasprotujejo, temveč se dopolnjujejo. Strmčnik (1992, str. 19) zato opozarja, da ni utemeljeno vnaprejšnje odklanjanje homogenih skupin, kadar so namenjene demokratični diferenciaciji in individualizaciji, ki najsposobnejše spodbudijo k hitrejšemu in poglobljenemu učenju, šibkejšim pa omogočijo dopolnilno pomoč. Vsekakor pa moramo biti pozorni, da ostajajo homogene skupine prehodne, kjer se sestava skupin od predmeta do predmeta (in od teme do teme) spreminja, kajti malo je učencev, ki bi bili uspešni čisto pri vsem oziroma nikjer.

3. Kdaj diferenciramo in individualiziramo?

Šola mora imeti jasno izraženo mnenje glede potreb nadarjenih otrok. Poskrbeti mora, da bo učni program tako fleksibilen, da bo omogočal diferenciacijo in individualizacijo. Zasnovan mora biti tudi na višjih psihičnih procesih ter omogočati različne stile učenja. Možnost naj bi dal tudi učenju zunaj šole, hitrejšemu napredovanju, omogočal mentorsko delo itd.

Zagotovo je vključevanje diferenciacije in individualizacije odvisno od učiteljeve prožnosti, občutljivosti ter dobrega poznavanja učne snovi. Bogatitev in širitev programa je pomembna za vse učence, od najmanj do najbolj sposobnih. Namen ni le vsakdanje razumevanje rutinskih nalog, temveč tudi reševanje problemov, ki rodijo nove probleme in eksperimentiranje. S tem se poveča kakovost življenja v razredu in dojemljivost.

Pri vsakdanjem delu bi učitelj moral individualizirati vse stopnje učnega procesa, od obravnave nove učne snovi, do utrjevanja, preverjanja in ocenjevanja. V uvodnem delu moramo usmeriti pozornost na individualizirano motiviranje, upoštevati učenčeve izkušnje, predznanje in stopnjo abstraktno-logičnih sposobnosti. Izredno zahtevna je organizacija diferenciranega pouka pri obravnavi nove snovi. Učitelj mora dobro razmisliti, katero snov bo obravnaval frontalno in katera bi bila primerna za samostojno usvajanje. Pri tem mora izhodišče predstavljati dobro formuliran problem, ki ga nato učenci z lastnimi miselnimi naporii samostojno preučijo in rešijo ter s tem usvajajo tudi nove učne vsebine. Temu sledi frontalni zaključek, ki predstavlja povzetek opravljenega dela.

Še bolj nujna je diferenciacija pri utrjevanju in preverjanju znanja in sposobnosti, kjer so razlike med učenci zaradi njihovega samostojnega dela še bolj zaznavne. Pri tem učitelj upošteva predvsem različne sposobnosti in učni tempo. Delo lahko organizira tako, da učence grupira po sposobnostih in znanju, kjer učenci opravljajo naloge različnih zahtevnosti glede na uspešnost ter učni tempo, pri tem pa lahko prehajajo tudi v druge težavnostne nivoje. Pogosto učitelji ure utrjevanja diferencirajo in individualizirajo tudi tako, da pripravijo naloge, ki zajemajo temeljno znanje in dodatne naloge za njegovo poglobljanje. Učenci, ki rešijo naloge temeljnega znanja, tako nadaljujejo z dodatnimi nalogami poglobljanja učne vsebine.

Bolj kot diferencirano in individualizirano učenje in utrjevanje znanj in sposobnosti, pa je zapleteno individualizirano ocenjevanje. Vsekakor je individualizacija ocenjevalnih kriterijev izredno zahtevna, vendar brez tega učne diferenciacije in individualizacije ne moremo v celoti izpeljati. In prav gotovo je ocenjevanje lažje individualizirati v programu opisnega kot številčnega ocenjevanja, kajti težko je numerično interpretirati učenčevo kvaliteto znanja in njegov napredek.

Tako se glede številčnega ocenjevanja večkrat pojavljajo dileme, ali naj bo tudi preverjanje, ki mu sledi ocenjevanje, postavljeno na več nivojih, kjer je za temeljno znanje najvišja možna ocena tri, znanje, ki zahteva višje miselne procese ter dodatno vsebino, pa se ovrednoti z višjo oceno. Mnogi učitelji gledajo na to zelo skeptično, vendar, če je individualizacija prisotna že v prejšnjih stopnjah učnega procesa, bi bilo sporno, da bi učenci, ki so ves čas delali na višjih nivojih, sedaj reševali naloge na nekem osnovnem nivoju, ki je prilagojen povprečju. Tako lahko privedemo uspešnejše učence do izgube motivacije za nadaljnje delo, kajti nobena od zastavljenih nalog zanj ne bi bila več izziv.

4. Kaj diferenciramo in individualiziramo?

Za uspešno diferenciacijo in individualizacijo moramo dobro poznati duševni razvoj učencev, saj so razlike v duševnih zmožnostih, sposobnostih in procesih lahko zelo velike. Učenci prihajajo v šolo z raznovrstnimi, različno obsežnimi in poglobljenimi predznanji, različnimi izkušnjami in razgledanostjo. Zato so že ob vstopu v šolo v njihovem znanju občutne razlike.

Navedeno je možno upoštevati v okvirih klasične razredne organizacije pouka in njegove notranje diferenciacije in individualizacije. In ker se razlike med učenci s starostjo večajo v pogledu učnih zmožnosti, zanimanj, sposobnosti, motiviranosti, osebnega razvoja in so že na višji stopnji osnovne šole tolikšne, da jih ni več mogoče zadovoljevati le v procesih skupnega učnega dela, moramo oblikovati tudi različne vzgojno-izobraževalne cilje in organizirati drugačne načine pouka. Vse to pa ni

vedno izvedljivo le z notranjo diferenciacijo, zato bi jo bilo smiselno dopolnjevati s fleksibilno diferenciacijo.

Optimalen razvoj posameznika tako lahko zagotovimo le z ustrezno diferenciacijo programov po zahtevnosti in tako preprečimo nepotrebno zniževanje nivoja težavnosti. Učencem moramo omogočiti bolj prilagojeno poseganje v obseg in globino vsebin, kar zahteva diferenciacijo in individualizacijo učnih smotrov, vsebine, pa tudi tempa. Pomembno je, da učni načrt temelji na kakovostnem razvoju miselnih sposobnosti in ne toliko na količinskem kopičenju dejstev, kajti bolj kot vsebina je pomemben sam proces učenja. Na slednje nas opozarja tudi Strmčnik (1993), ki pravi, da v naših šolah vse preveč prevladuje kvantitativna diferenciacija.

Izredne možnosti za individualizacijo pouka nam ponuja tudi prilagoditev učnih metod, postopkov, izobraževalne tehnologije in učnih oblik, kar zahteva izogibanje frontalnemu delu ter večjo fleksibilnost, dinamičnost in pestrost vzgojno-izobraževalnega dela.

Model notranje diferenciacije je torej zahteven. Potrebuje strokovno, pedagoško, psihološko in sociološko dobro usposobljene učitelje, dobro organizirane svetovalne in strokovne službe, ustrezen materialni standard šole ter prožnejšo organizacijo šolskega dela. Za uspešno izvedbo je pomembno tudi primerno število učencev v razredu, potrebna učna sredstva, več učnih virov, zlasti pa skrbno izdelani učni načrti, z jasnimi smotri in nalogami ter z vsaj deloma opredeljeno temeljno in dodatno učno vsebino.

5. Raziskava notranje diferenciacije in individualizacije v naši osnovni šoli

5.1. Opredelevanje problema in cilj raziskave

Glede na teoretična izhodišča in predmet raziskave smo z vprašalnikom želeli ugotoviti, koliko meri današnji pouk v osnovni šoli ustreza zahtevam sodobnega pouka oziroma koliko je v šoli uveljavljeno načelo diferenciacije in individualizacije, da bi omogočili optimalni razvoj učencev, v skladu z njihovimi sposobnostmi.

Da bi čim bolj osvetlili obravnavani problem, smo morali ugotoviti:

- K čemu diferenciran in individualiziran pouk najbolj prispeva?
- Kakšno delo učitelji organizirajo posebej za nadarjene učence in kako pogosto ga izvajajo?
- Ali so naloge, s katerimi prilagodijo delo uspešnejšim učencem, namenjene poglobljanju ali razširjanju učne vsebine?
- Kolikšna je samostojnost učencev pri razvrščanju po nivojih zahtevnosti?

- V katerih stopnjah učnega procesa učitelji delo diferencirajo oziroma individualizirajo?
- S kakšnimi težavami se učitelji pri delu z nadarjenimi učenci najpogosteje srečujejo?
- Ali so za delo z nadarjenimi dovolj usposobljeni in kakšen je njihov odnos do uvajanja novih načinov pouka?

5.2. Metodologija

Vzorec raziskovanja je predstavljal dvainštirideset učiteljic razrednega pouka in dvainštirideset učiteljev predmetnega pouka, skupaj štiriinosemdeset učiteljev.

Raziskovanje je temeljilo na izpolnjevanju anketnega vprašalnika, ki zajema osem vprašanj zaprtega tipa. Vsi dobljeni rezultati so po predhodni kvantitativni obdelavi prikazani kvalitativno.

5.3. Rezultati raziskave

1. Zakaj diferenciran in individualiziran pouk?

Po mnenju učiteljev diferenciran in individualiziran pouk najbolj prispeva k večji motivaciji učencev za delo, kar so opazile še posebej učiteljice razrednega pouka. Vsi učenci so tedaj lahko uspešni in prav prilagojene zahteve omogočajo večjo sproščenost in prijetno delovno vzdušje. Sposobnejši učenci tako niso obremenjeni s stalnim ponavljanjem snovi, ki jo že obvladajo, se ne dolgočasijo, temveč dobivajo dodatne oziroma zahtevnejše naloge in tako tekmujejo s samim seboj, da bi dosegli čim višji cilj, da bi čim bolj izboljšali svoje tedanje dosežke. In prav zato velik pomen individualiziranega pouka učitelji pripisujejo vplivu na rast učenčevih sposobnosti, medtem ko prispevka k trajnejšemu znanju in racionalneje izrabljenemu času tudi ne zanikajo.

2. Oblikovanje programov diferenciacije in individualizacije

Glede na obstoječi program lahko z gotovostjo trdim, da je učiteljem omogočena velika fleksibilnost pri vodenju pouka ter uresničevanju diferenciacije in individualizacije. Vendar pa je raziskava pokazala, da učiteljem tako fleksibilen učni načrt v večini ne ugaja. 75 % učiteljev pravi, da bi pouk lažje diferencirali in individualizirali, če bi imeli učni načrti natančneje opredeljeno temeljno in dodatno vsebino.

Vse prepogosto pozabljamo na smotrnost izvedbe dodatnih vsebin že med rednimi urami pouka; to navadno zagotovimo šele v času dodatnega pouka. Notranja diferenciacija in individualizacija namreč v naši šolski praksi še nista povsem zaživel. Ali bodo učitelji v prihodnje naklonjeni vsem tovrstnim spremem-

bam, pa je zelo odvisno od njihovih stališč do uvajanja inovacij v svojo prakso, kajti večina učiteljev sedaj uvaja spremembe v pouk le občasno, kar dokazuje, da se ta porces v naših šolah odvija vendarle prepočasi.

3. Kdaj učitelji diferencirajo in individualizirajo vzgojno-izobraževalni proces?

Učitelji so večinoma prepričani, da morajo predpisano učno snov obravnavati z vsemi učenci enako, pri utrjevanju učne snovi pa delo individualizirajo glede na sposobnosti učencev. A kot kaže, to velja predvsem za učiteljice razrednega pouka, kajti mnogi učitelji predmetne stopnje (78 %) prilagodijo delo uspešnejšim učencem že pri obravnavi nove učne snovi. Presenetljiva pa je ugotovitev, da kljub veliki meri prilagodljivosti ob utrjevanju (80 % vseh učiteljev), diferenciacija in individualizacija vendarle ni prisotna v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu. Upošteva jo 36 % razrednih učiteljev in le 14 % predmetnih učiteljev. Kot kaže, večina učiteljev še vedno meni, da je preverjanje in ocenjevanje pošteno le, če je za vse enako.

4. Kateri načini diferenciranega in individualiziranega dela se v naši pedagoški praksi pojavljajo?

Ker šola nima izdelanega posebnega programa za odkrivanje nadarjenih učencev, jih učitelji sami prepoznavajo in sicer kot uspešnejše na določenih področjih. Omenjenim se nato posvetijo, kolikor je v njihovi moči, znanju in izkušnjah. Večjih odstopanj med predmetno in razredno stopnjo ni opaziti. Učence med poukom največkrat zaposlijo z dodatnimi in težjimi nalogami, ki jim občasno sledijo tudi tovrstne domače naloge. Zavedajo se pomena kvalitativne diferenciacije, kajti redki učitelji (18 %) diferencirajo naloge le na kvantitativni oziroma horizontalni ravni.

Navajajo jih na samostojno delo in na sprejemanje odgovornosti. Tako jim je večkrat zaupana vloga vodenja učnega dela v manjših skupinah, pa tudi, čeprav le redko, vodenje celotnega razreda. Pogosto nudijo tudi pomoč svojim sošolcem in učitelju, če je potrebno, zato ne moremo trditi, da se uspešnejši učenci v šoli v glavnem dolgočasijo. Ti učenci izredno radi opravljajo različna eksperimentalna in raziskovalna dela, kjer se lahko resnično izkažejo, zato naj bi jih učitelji skrbno usmerjali k iskanju najrazličnejših virov in omogočali dostop do ustreznih informacij. Nekateri učitelji se tega zavedajo, drugi pa na možnost mentorskega dela pozabljajo.

Glede na ugotovitve raziskave lahko sklepamo, da na razredni stopnji poteka diferencirano delo enakomerno v individualni in skupinski učni obliki, medtem ko predmetni učitelji vpletajo nekaj več skupinskega diferenciranega dela v okviru homogenih skupin. To je seveda prav, kajti razlike v predznanju in sposobnostih so med učenci predmetne stopnje precej večje, zato je v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu potrebno več individualizacije in diferenciacije.

Za notranjo učno diferenciacijo je značilno, da je ločevanje učencev v homogene skupine kratkotrajnejše in bolj fleksibilno. Učenci pogosteje menjavajo nivoje, odvisno od njihovega predznanja in sposobnosti. Nekateri učitelji menijo, da je za učence manj boleče, če rešujejo nivojsko pripravljene naloge (v več, najpogosteje treh težavnostnih stopnjah) raje v okviru individualne učne oblike, vendar pa je v tem primeru zanemarljiva diskusija med upešnejšimi učenci, ki prevede do globlje razumevanja učne snovi in spodbujanja novih zamisli.

5. Navajanje učencev na samoocenjevanje

Ena izmed prednosti individualiziranega in diferenciranega pouka je tudi spodbujanje učencev k samokritičnosti oziroma k samoocenjevanju. Na podlagi poznavanja kriterijev in ciljev, ki jih morajo učenci doseči, so se le-ti sami sposobni uvrstiti na določen nivo, spremljati svoj napredek in tako tudi prehajati na višji oziroma nižji nivo. S tem se povečuje njihova samostojnost in odgovornost za delo.

Verjetno zaradi skromnih izkušenj s tovrstno diferenciacijo učitelji še ne zupajo povsem svojim učencem, da bi sami sodili o svojih zmožnostih za delo. Le pri 18 % učiteljev so učenci pri izbiri nivoja popolnoma samostojni, ostali učitelji pa jim pri tem še pomagajo ali pa jih na nivoje uvrstijo sami. Seveda moramo upoštevati, da je samoocenjevanje dolg proces, ki zahteva stalno in načrtno navajanje učencev na samorefleksijo o svojem delu in napredku.

6. Problemi, ki ovirajo uspešno uresničevanje diferenciacije in individualizacije

Postavlja se vprašanje, ali izvirajo problemi, s katerimi se učitelji srečujejo, ko želijo zadovoljiti potrebe nadarjenih učencev, iz pomanjkljivosti šolskega sistema ali iz nespretnosti učiteljev, kako izkoristiti obstoječe možnosti. Žalikova (1990) pravi, da je povsem mogoče izvajati pouk diferencirano in individualizirano tudi v klasični učilnici z relativno skromno dodatno opremo.

Raziskava pa je pokazala, da dodatne vire in učna sredstva pogrešajo predvsem učiteljice razrednega pouka – kar 64 % učiteljic. Dodatnih učnih sredstev se tudi učitelji predmetnega pouka ne bi branili, vendar jim precej večje težave povzroča preveliko število učencev v razredu – 86 % učiteljem.

Zanimivo pa je, da niti eden od učiteljev predmetnega pouka omenjenih težav ne zazna v smislu pomanjkanja osebja v razredu, medtem ko bi kar nekaj učiteljic razrednega pouka v vzgojno-izobraževalni proces vključilo dodatno pomoč. Vsekakor ne smemo zanikati, da diferencirano in individualizirano delo zahteva od učitelja skrbno načrtovanje in precej priprav za uspešno izvedbo. In prav pomanjkanje časa predstavlja problem kar 32 % vseh učiteljev.

5. Zaključek

Za diferenciacijo in individualizacijo vzgoje in izobraževanja se moramo temeljiteje posvečati vsebinam, načinom učenja in poučevanja ter organizaciji učnega dela. Spodbujati moramo individualne sposobnosti posameznika s prilagajanjem pouka in učenja individualnim zmožnostim in s tem omogočiti vsakemu učencu optimalni razvoj. Razlike med učenci so namreč velike na intelektualnem področju, še večje pa v predznanju, interesih, motiviranosti, izkušnjah in tempu. Zato je treba upoštevati, da morajo biti diferencijski in individualizacijski ukrepi namenjeni vsem učencem, od učno najmanj uspešnih do najuspešnejših in da je treba z ukrepi pričeti že v predšolskem obdobju ter z njimi sistematično nadaljevati ves čas, skozi vse nadaljnje izobraževanje.

Pobude za diferenciacijo in individualizacijo vzgojno-izobraževalnega dela bi morale biti zajete že v učnih načrtih, pa tudi v učbenikih. Opredeljeni bi morali biti temeljni in dodatni zahtevnostni nivoji, medtem ko didaktični vidik po mojem mnenju ni potreben, saj mora biti vsak učitelj metodično toliko usposobljen, da bo znal samostojno izbrati ustrezne metode in učno delo tako voditi, da se bo s pestro uporabo metod prilagodil vsem učencem. Seveda je odvisno tudi od učitelja, koliko časa in truda je pripravljen vložiti v priprave ter tako organizirati čim bolj kvalitetno učno delo, kjer bodo svoj delež dobili tudi nadarjeni učenci. Nikakor pa ne smemo pozabiti, da se vendarle nekaj učiteljev ne počuti dovolj usposobljenih za diferencirano in individualizirano delo.

Vsekakor moramo omenjeni problem do uvedbe devetletne osnovne šole čim prej rešiti, kajti postopoma bomo prehajali preko notranje, fleksibilne do delne zunanje diferenciacije, v skladu z večanjem učnih razlik med učenci. In ker imajo učitelji pri uresničevanju le tega najpomembnejšo vlogo, morajo biti predhodno deležni velike pozornosti pri pripravi. Res se z nekaterimi oblikami diferenciacije srečujemo že sedaj. Nekateri učiteljice občasno pouk notranje diferencirajo, predvsem na podlagi zahtevnosti nalog, pa tudi v obliki nivojskega pouka, kjer je še toliko bolj v ospredju aktivnost učencev. Redno je tudi izvajanje dodatnega pouka, individualni pouk pa je še vedno namenjen le šibkejšim učencem.

Ali nam bo program devetletne osnovne šole prinesel vse koristi, ki jih pričakujemo, je zaenkrat še težko reči. Tako kot ob vsaki šolski reformi se tudi tokrat pojavljajo številne dileme. Vse prepogosto pa pozabljamo tudi na realne možnosti glede uresničitve zastavljenih ciljev, čeprav dobro vemo, da smo si zastavili organizacijsko in izvedbeno zahteven program, ki temelji na večjem številu prostorov, manjših skupinah, obsežnem izboru didaktičnih učnih pripomočkov itd. Vse bolj se zavedamo, kako sta diferenciacija in individualizacija pravzaprav učinkoviti, vendar težavni.

LITERATURA

1. Ferbežer, I.: Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1998.
2. Hart, S.: Differentiation and the secondary curriculum, Routledge, London and New York, 1996.
3. Nagel, W.: Spodbujanje in odkrivanje nadarjenih otrok, DZS, Ljubljana, 1987.
4. Rotar, L.: Diferenciacija in individualizacija pri pouku matematike na razredni stopnji osnovne šole, Magistrska naloga, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1988.
5. Strmčnik, F.: Sodobna šola v luči diferenciacije in individualizacije, Zveza org. za tehnično kult. Slovenije, Ljubljana, 1987.
6. Strmčnik, F.: Nadarjeni–stanje, problematika, razvojne možnosti, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1994.
7. Strmčnik, F.: Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1998.
8. Strmčnik, F.: Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1993.
9. Strmčnik, F.: Učna diferenciacija bodoče OŠ v luči kritike, Sodobna pedagogika, Ljubljana, 1999, str. 72–85.
10. Strmčnik, Marentič Požarnik, Tomič: Sodobno pedagoško delo, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1976.
11. Šebart, M.: Diferenciacija v polju šolske prenovе, Sodobna pedagogika, Ljubljana, 1999, str. 53–71.
12. Več avtorjev: Nadarjen učenec v vzgojno–izobraževalnem procesu, Pedagoška fakulteta Maribor, Maribor, 1987.
13. Žalik, I.: Notranja nivojsko fleksibilna diferenciacija na predmetni stopnji s poudarkom na pouku fizike, Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana, 1992.
14. Žalik, L.: Nivojski pouk v klasični učilnici, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1990.

Terezija Zamuda

Ali spremembe v šoli vplivajo na učiteljev profesionalizem

Strokovni članek

UDK 371.214:37.001.7

DESKRIPTORJI: učitelj, šola, profesionalni razvoj, vloga ravnatelja

POVZETEK – Avtorica obravnava spremembe v šoli, ki ob splošnem napredku družbe, kopičenju novih informacij in spoznanj povečujejo pričakovanja do šol glede vseživljenjskega učenja in izobraževanja strokovnih delavcev ter drugih zaposlenih na šoli. Človek z znanjem in informacijami postaja najpomembnejši "socialni kapital" družbe v 21. stoletju. Spremembe so stalnica v razvojnem procesu šole. Nprestano se pojavljajo na vseh ravneh odprtega sistema v šoli. Uvajamo jih lahko hitro ali počasi pri organizaciji, vodenju, načrtovanju, komunikaciji in spremljanju dela. Pripravljenost in usposobljenost posameznikov za izvajanje sprememb sta pomembna dejavnika, ki odločilno vplivata na uvajanje sprememb.

Professional paper

UDC 371.214:37.001.7

DESCRIPTORS: teacher, school, professional development, headmaster's role

ABSTRACT – The author presents school changes which, alongside general social progress, accumulation of new information and knowledge, increase the expectations society has towards a school in the direction of life-long learning and education of professionals and other school staff. A person with knowledge and information has become the most important 'social capital' of the 21st century society. In the process of development of a school, changes represent a constant factor. They can either be implemented slowly or fast into the organisation, management, planning, communication and monitoring. The willingness and competence of individuals for the implementation of changes are two important factors which play a decisive role in their implementation.

1. Teoretična izhodišča o razvoju učiteljevega profesionalizma

Uvodoma želim povzeti nekaj teoretičnih izhodišč, ki govorijo o učiteljevi vlogi v času uvajanja sprememb in o drugačnem pogledu na učitelja kot profesionalca. Razvoj znanosti in njihovih tehnologij, razvoj družbe in potreb posameznikov zahtevajo danes nenehne kurikularne spremembe in njihove aplikacije v pedagoško prakso. Marentič Požarnik (2000) govori o prenovi v Sloveniji kot izzivu tako za učitelje kot njihovo izobraževanje, saj sta avtonomija in strokovnost v učiteljevi profesionalnosti tesno povezani. To seveda terja spremembe v programih, v odnosu med razmišljanjem in ravnanjem, med teorijo in prakso. Fullan (1992) opredeljuje kurikulum kot oviro za prave izboljšave. Kritično presoja še vedno veliko predpisane, preobloženega z vsebinami, kar sili učitelje v uporabo metod, s katerimi najmanj tvegajo, da bi kaj izpustili. Isti avtor ugotavlja, da preobilica snovi pušča

zelo neljube posledice v kakovosti poučevanja. Hkrati pa razmišlja tudi o tem, da predpisana navodila vplivajo na odnose med učitelji predvsem v smislu, da jim omejujejo prostor sodelovanja.

Razvoj učiteljevega profesionalizma je Hargreaves (2000) opredelil v štirih fazah:

- *Predprofesionalno obdobje*, ko se je od učitelja pričakovalo, da predpisano snov učencem razloži, zato je potreboval zgolj strokovno znanje svojega predmetnega področja, nekaj pedagoško-psihološkega znanja ter minimalne spretnosti komuniciranja.
- *Obdobje avtonomnega profesionalizma*, kjer je poudarjena avtonomija učiteljev, ki jo je moč zaznati le pri nekaterih posameznikih, saj se jih večina še vedno čuti premalo samozavestne.
- *Obdobje kolegialnega profesionalizma*, v katerem govori o razvoju "sodelovalne kulture" med učitelji z namenom lažjega reševanja problemov, konfliktnih situacij in uvajanja novih metod dela, pouk je usmerjen v učenca.
- *Postprofesionalno obdobje*, kjer omenja vpliv globalizacije, ki jo je moč čutiti na področju tekmovalne in tržne kulture.

Na osnovi avtorjevih trditev ugotavljam, da je tudi v naših šolah moč čutiti pritiske postprofesionalnega obdobja skozi vse večjo vlogo standardov znanja in zunanega preverjanja. To gotovo ogroža učiteljevo profesionalno avtonomijo in strokovno rast. Marentič Požarnik (2001) ugotavlja, da bodo vsa naša prizadevanja vplivala na deprofesionalizacijo učiteljev, če nam ne bo uspelo ohraniti pozitivne plati kolegialnega profesionalizma. Ob omenjenih okoliščinah na ravni šole in vlogi učiteljev v njej imajo pri spodbujanju učiteljeve profesionalne rasti pomembno vlogo ravnatelji šol.

Erčulj (2001) opredeljuje dva organizacijska vidika profesionalizma učiteljev:

- *Omejeni profesionalizem*, kjer se spretnosti učiteljev razvijajo zgolj na podlagi izkušenj, dogodki v razredu se obravnavajo osamljeno, pomembna vrednota je avtonomija, učitelji se poleg poučevanja ne ukvarjajo dosti z drugimi strokovnimi aktivnostmi. Strokovno izpopolnjevanje jemljejo kot dolžnost in poučevanje kot intuitivno dejavnost.
- *Razširjeni profesionalizem*, kjer se spretnosti razvijejo z mešanico izkušenj in teorije, dogodki v razredu se obravnavajo v povezavi s politiko in cilji šole. Pomembna vrednota je strokovno sodelovanje, poleg poučevanja se učitelji veliko vključujejo v druge strokovne aktivnosti, v strokovno izpopolnjevanje, po katerem sami čutijo potrebo, in v poučevanje kot racionalno dejavnost.

Predvidevam, da bo prihodnji razvoj šole, glede na spremembe v njej, potekal bolj v smeri razširjenega profesionalizma.

Raziskave na angleškem področju, o katerih piše Craft (1996), so pokazale, da posamezni učitelji v šolah, ki ne sledijo napredku, težko razvijajo svoj profesionalni

razvoj. Ustvarjalnost učiteljev in razvoj šole opredeljuje avtorica z naslednjimi načeli:

- šola ne more doseči razvoja brez spreminjanja učiteljev v njej,
- individualni profesionalni razvoj učiteljev ne pripomore k razvoju posamezne šole, če posamezniki ne stremijo k razvoju kolegialnega profesionalizma, tako da vsak prispeva najboljše, kar more, za napredek razvoja šole v skupnem sodelovanju,
- pomembno vlogo pri razvoju šole in učiteljevem profesionalnem razvoju imajo ravnatelji šol, ki naj vzpodbujajo razvoj timskega dela, se z učitelji posvetujejo, izpostavijo vrednote, ki jih cenijo in skrbijo za kakovost dela v šoli,
- v šoli se lahko pojavijo tudi nasprotniki sprememb.

Ista avtorica pri profesionalnem razvoju učiteljev poudarja izobraževanje učiteljev, ki vodi k boljšemu življenju, ter sposobnost učiteljev, da prepoznajo dejstva in jih znajo uporabiti. V okviru razvoja učiteljeve profesionalnosti govori tudi o poštenem odnosu učiteljev do učencev. Peter (1995) pa učiteljev profesionalizem opredeljuje kot proces, pri katerem učitelji spreminjajo in menjavajo učilnice ter obravnavajo učenca kot bitje, ki se razvija in uči. Hkrati pa opozarja tudi na probleme, ki jih zaznava pri profesionalni rasti njihovih učiteljev: kako premagovati konflikte, kako spreminjati sebe in svoj odnos do učencev in kako obvladovati vplive družbenih dogajanj ob omejevanju izobraževanja učiteljev. V svoji raziskavi o razvoju učiteljevega profesionalizma ugotavlja, da so učitelji družboslovja najbolj obremenjeni s tem, kako predelati obsežnost vsebin. V okviru učiteljeve profesionalnosti Kohenen (1993) navaja zavzetost za učence in njihovo učenje, zmožnost učiti se iz svoje izkušnje s sistematičnim razmišljanjem ter sodelovanjem v skupini. O učiteljevem delu govori kot izredno zahtevnem in kompleksnem, ki terja veliko specializiranega znanja in usposobljenosti. Fullan (1992) pa dodaja, da je ena bistvenih lastnosti profesionalca ne glede na področje dela tudi ta, da v svojem razvoju ne zastane, temveč da samo raste in se izpopolnjuje. Hkrati pa ugotavlja, da je učiteljev profesionalizem opredeljen s pravo kombinacijo veščin, modrosti in strokovnosti v določenem spremenljivem okolju razreda in sposobnost sprejemati neomejene odločitve v takih okoliščinah.

Dileme in različni pogledi na učiteljev profesionalizem nas pripeljejo do vprašanja, ali je učitelj raziskovalec in razvijalec svoje prakse – razmišljujoči praktik. O tem govori Marentič Požarnik (1993), ki opredeljuje delo učitelja kot zahtevno, zato ga ni mogoče opravljati rutinsko, temveč terja visoko raven znanja in specifičnih spretnosti. Pri izbiri prostora mora biti učitelj precej neodvisen, svoboden, znati mora uspešno delovati tudi v nepredvidljivih problemskih položajih, čemur pa je lahko kos le ob stalni razmišljujoči analizi svojih izkušenj v povezavi s teorijo. Kompleksnost učiteljeve profesionalnosti in soodvisnost različnih dejavnikov pri uvajanju sprememb nam povesta, da delo učitelja ne more biti uspešno brez medsebojnega sodelovanja. O sodelovanju učiteljev v slovenskih šolah pišeta

Erčulj, Trunk Širca (2000), ki sta prišli do določenih ugotovitev in spoznanj skozi projekt Mreže učečih se šol. Avtorici ugotavljata, da se timsko delo in sodelovanje v šolah pojavlja predvsem pri posameznih projektih, večinoma pa učitelji delajo še vedno individualno. Če želimo spodbuditi in pospešiti sodelovanje v šolah, je treba vedeti, kaj označuje profesionalizem učiteljev v prihodnosti. Menim, da je treba razumeti sposobnost preudarne presoje, moralne in čustvene razsežnosti poučevanja, sposobnost za skupno reševanje problemov učenja in poučevanja, prizadevanj za nenehni razvoj, odpiranje v okolje ter sprejemanje kompleksnosti poučevanja. Sprejeti moramo dejstvo, da se učimo povsod, vsi skupaj in tudi drug od drugega. Pripravljenost učiti se od drugega postaja vrednota sodobne družbe, učenje pa najboljša priprava na spremembe.

Tudi osebno menim, da prav izkušnje, prepričanja, čustva, znanje in spretnosti ter medsebojna odvisnost strokovnih delavcev šole, sooblikujejo učno okolje tako za zaposlene kot za učence.

2. Izkušnje iz prakse v povezavi s teorijo na področju znanja in spretnosti učiteljev za obvladovanje sprememb na šoli

Glede na proces poučevanja in učenja ter obvladovanja sprememb na šoli je treba upoštevati učitelje, ki prevzemajo temeljno odgovornost pri ustvarjanju pogojev za produktivno učenje učencev. To pomeni, da imajo pravico povedati tudi svoje mnenje in to priložnost je imelo v naši šoli štirinajst učiteljev, kar predstavlja 93,3 % vseh učiteljev na šoli. Delo je potekalo v dveh skupinah, odgovore na zastavljena tri vprašanja so v skupinah oblikovali opisno in o njih poročali. Vprašanja učiteljem:

- ☐ Navedite in opišite spremembe v zadnjih petih letih, ki so vplivale na vaše delo!
- ☐ Katera znanja in spretnosti za obvladovanje teh sprememb že imate?
- ☐ Katera znanja in spretnosti za obvladovanje sprememb še potrebujete?

Prvo vprašanje je bilo povezano s spremembami v šoli. Odgovori vprašanih so bili naslednji:

- ☐ prenova osnovne šole (sprememba v načinu poučevanja in učenja),
- ☐ hiter tehnološki in informacijski razvoj,
- ☐ socialne spremembe (socialne stiske v družini),
- ☐ naraščanje vzgojne problematike,
- ☐ vedno večji vpliv okolja (krajevne in lokalne skupnosti ter Cerkev),
- ☐ konkurenca in tekmovalnost med šolami,
- ☐ velik poudarek na promociji šole v širšem okolju.

Vprašani pozitivno ocenjujejo spoznavanje različnih pristopov k delu in k reševanju problemov, kar je eden izmed ciljev prenove šole. Izhajajoč iz prakse

9-letne osnovne šole, katerega program izvajamo, ugotavljajo, da je omenjena sprememba v šoli bila potrebna, saj je vzpodbudila prizadevnost za sodelovanje pri spremembah. Posebej so izpostavili sodelovanje na področju timskega načrtovanja pri izvajanju določenih projektov in predstavljanju dosežkov in uspehov v ožjem in širšem okolju. Zavedamo se, da bodo uspešnejše šole tiste, ki se bodo sposobne hitreje prilagajati spremembam v okolju in se od okolja učiti hitreje kot njeni konkurenti. Posamezniki so znotraj skupine izpostavili tudi svoje šibke točke na področju reševanja vzgojne problematike, predvsem zaradi dolgotrajnih iskanj skupnih rešitev v sodelovanju z zunanjimi strokovnjaki. Vprašani menijo, da jim posebno veliko časa vzamejo novosti na področju informacijske tehnologije, brez katere seveda delo v šoli danes ni mogoče.

Drugo vprašanje je bilo povezano z obvladovanjem navedenih sprememb v šoli. Vprašani so zapisali naslednje ugotovitve:

- ☐ težav ne čutijo na področju didaktično-metodičnega znanja za delo pri pouku,
- ☐ ugotavljajo, da imajo dovolj znanja za timsko delo in spretnost medsebojnega sodelovanja,
- ☐ na svojem predmetnem področju se čutijo strokovno dovolj usposobljene,
- ☐ pozitivno ocenjujejo spretnost na področju sodelovanja s starši.

Ob tem pa dodajajo, da niso strokovnjaki za vsa področja na katerih se problemi pojavljajo, kar je upravičeno, saj tega ne moremo pričakovati niti od najbolj usposobljenega in fleksibilnega učitelja.

Pri odgovorih na tretje vprašanje, ki je povezano z potrebo po novih znanjih in spretnostih, so učitelji izpostavili naslednje ugotovitve:

- ☐ bolj poglobljeno znanje iz določenih področij psihologije in spretnosti za reševanje konfliktnih situacij tako z učenci samimi kot tudi s starši,
- ☐ specialna pedagoška znanja in spretnosti za delo z drugačnimi učenci, učno, telesno, socialno in vedenjsko motenimi,
- ☐ znanja za obvladovanje sodobne informacijske tehnologije,
- ☐ znanja za izboljšanje kvalitete dela na šoli,
- ☐ spretnosti javnega nastopanja in komunikacije.

Učiteljevi pogledi na profesionalizem

Učitelji se dobro zavedajo, da se je v zadnjem desetletju njihovo delo močno spremenilo. Menijo, da oblikovanje poklicne vloge sodobnega učitelja, ki bo dober strokovnjak na svojem področju in dober zgled učencem, hkrati pa kos vsem vsebinskim in didaktičnim novostim v prenovi slovenske osnovne šole, ne more temeljiti zgolj na omejenem profesionalizmu. Ugotavljajo podobno kot Fullan (1992), ki pravi, da se poučevanje spreminja in da učitelj postaja tudi socialni

delavec, kar prej nikoli ni bil. To utemeljujejo zaradi reševanja vedenjskih in socialnih problemov, s katerimi se je treba ukvarjati v razredu. V nadaljevanju ugotavljajo, kako pomembno se je srečati z lastnimi čustvi in cilji ter o njih razmišljati. Prepričani so tudi v to kar pravi Fullan (1992), da brez učiteljev ni izboljšav in da je pri tem zelo pomembno medsebojno strokovno sodelovanje, ki se kaže v strokovnih odločitvah kot najpomembnejšem delu učiteljevega profesionalizma. Avtor poudarja sodelovalno delovno kulturo, razmišljanje o lastnem delu in pomenu nenehnih izboljšav kot pravilu, pri čemer iščemo nove zamisli zunaj in znotraj šole. Učitelj, ki se zaveda svoje avtonomije, je lahko veliko bolj ustvarjalen in motiviran za iskanje sodobnih načinov učenja, poučevanja in reševanja problemov.

Ker se učitelji soočajo z vedno višjimi pričakovanji v okolju, ostaja ključno vprašanje, kako izboljšati pri učiteljih pomanjkljivosti, tako v znanju kot spretnosti, na tistih področjih, kjer sami na to opozarjajo. To je vprašanje, ki je bistvenega pomena za ravnatelja šole, zato bom v nadaljevanju poskušala kritično razmisliti in poiskati možnosti, kako nastale pomanjkljivosti na šoli izboljšati.

3. Usmeritev razvoja profesionalizma učiteljev za boljše delovanje šole

Misel mi ponuja kritičen razmislek o vlogi in delu ravnatelja v šoli. Priznati moram, da sem pri pripravi te naloge ob branju teoretičnih predpostavk raznih avtorjev o razvoju učiteljevega profesionalizma veliko razmišljala kako je v naši šoli, kako lahko sama pripomorem k izboljšanju obstoječega stanja. Ključno vlogo ravnatelja v šoli vidim v pomoči učiteljem, razumeti lastno situacijo, v ustvarjanju priložnosti za profesionalni razvoj slehernega učitelja ter v sprejemanju njihovih pobud, idej in odločitev. Če učitelje znamo ceniti kot celotne osebnosti, spodbujamo njihovo strokovno rast, če jih poznamo, lahko ugotovimo, kaj potrebujejo, katere izkušnje in priložnosti bi bile najprimernejše.

Ravnatelj lahko na najrazličnejše načine pomaga razširjati obzorje učiteljev glede razvoja razširjenega profesionalizma. Prepričana sem, da branje strokovne literature omogoča učiteljem priti do novih zamisli za nove programe, nove načine poučevanja ter reševanja morebitnih problemov. Menim, da zato učitelji na šoli morajo imeti dostop do različnih strokovnih revij s področja izobraževanja, saj jim lahko zelo koristijo. Ugotavljam, da strokovni pogovori učiteljev pozitivno vplivajo na strokovni razvoj posameznika in da se večina učiteljev v naši šoli pozitivno samovrednoti na področju strokovnega razvoja. Izjema so posamezniki, ki se nekoliko težje prilagajajo spremembam, predvsem v načinu razmišljanja. Povezovanje učiteljev znotraj strokovnih aktivov temelji na izmenjavi medsebojnih izkušenj, kar omogoča premostitev določenih težav ob uvajanju sprememb. Zato jih ocenjujem kot zelo dobre in koristne, kar jim tudi priznavam in jim to povem. Razvoj profesionalizma učiteljev vidim tudi v navezovanju stikov z učitelji v bližnjih

šolah ali v povezavi med šolami v širšem okolju. Zveze so lahko pomembna podpora učiteljem pri njihovem razvoju v zaželeno smer. Ponujajo nam veliko možnosti kot npr. medsebojni obiski, ustna ali pisna izmenjava idej, pisanje člankov, organizacija predavanj in delavnic.

Bogata spodbuda za razmišljanje o sebi so tudi razni treningi in predvsem samoizobraževanje, katerega Day (1993) opredeljuje kot nujnega pri profesionalnem razvoju učiteljev. Med drugim govori tudi o tem, kako pomembno je, da učitelj dobi povratno informacijo o svoji uspešnosti pri izobraževanju in pri razvoju šole. Pravi, da je za razvoj učiteljevega profesionalizma pomembna povezava teorije in praktičnega znanja, predvsem pri dolgoročnem razvoju šole.

V okviru INSET programa, ki vključuje samoizobraževanje v vzgoji in izobraževanju, omenja kot pozitivno plat tega programa prepoznavanje in doseganje ciljev, procesov ter vključevanje obojega v prakso, kot negativno plat pa pojav frustracij, če posameznik ni dovolj motiviran oziroma nima dovolj izkušenj in znanja. Omenjeni program bomo na šoli poskušali uveljaviti na področju samoizobraževanja učiteljev, predvsem pri pridobivanju poglobljenega znanja iz psihologije, ki nam bo v pomoč pri razumevanju in razreševanju vedenjskih težav pri učencih. Odločili smo se, da je v prostoru zbornice del oglaševalne table namenjen zapisom novosti, ki jih učitelji pridobivajo s samoizobraževanjem. Omenim naj tudi seminarje, ki jih je danes ogromno, toda ugotavljamo, da vsi seminarji niso na dovolj visoki strokovni ravni, zato je treba dobro presoditi o vsebini in izvajalcu seminarja. Na naši šoli smo se odločili za izvedbo seminarja za izboljšanje retoričnih spretnosti, ki so jih učitelji navedli kot še pomanjkljive.

Menim, da je pomembneje prizadevati si za izboljšanje sodelovalne kulture na šoli, za razvoj sodelovalnega učenja, preizkušanja novih zamisli in načinov dela. Nenazadnje sta učenje in uspešno delo neločljivo povezana in, kot pravi Fullan (1992), najboljši so tisti, ki se najhitreje učijo. Na tak način bomo zapolnili praznino v znanju in spretnostih na tistih področjih, kjer čutimo, da je to potrebno. Če ob vsem tem, kar nam nalaga država in lokalna skupnost, nečemo pregoreti, moramo uravnovesiti delo in zasebno življenje. Avtor tudi ugotavlja, da to znajo bolje narediti ženske, kar je velika verjetnost, saj se vsakodnevno srečujemo v različnih vlogah.

4. Zaključek

V prispevku sem kritično ocenila razvoj profesionalizma učiteljev na šoli, prikazala potrebe, ki jih učitelji izkazujejo ob uvajanju sprememb v šoli, ter nakazala možnosti izboljšav obstoječega stanja. Dokupili smo nekaj strokovne literature, da bi spodbudili branje pri učiteljih in se o tem, kaj so prebrali, tudi pogovarjali. To je pomemben korak v razvoj strokovnega pogovora, sodelovalnega

učenja in izmenjavanje izkušenj. Napredujemo počasi, vendar verjamem, da nam bo skupaj uspelo premostiti pomanjkljivosti v znanju in spretnostih, ki so jih učitelji izpostavili pri uvajanju sprememb in reševanju problemov. Prepričana sem, da bo poučevanje tudi v prihodnje zelo naporno, saj se učitelji pogosto srečujejo v zapletenih situacijah, ki jih je treba reševati, kar je sicer sestavni del življenja, a znati reševati težave na konstruktiven način nam daje občutek uspešnosti in pripomore k lastnemu razvoju širšega profesionalizma.

Ker se napetim okoliščinam v vsakodnevni praksi ni moč izogniti, je toliko pomembnejše, če znamo delati v timu. Pri nas so učitelji prepričani, da so v timskem sodelovanju uspešni, da jim delo v timu ne dela večjih težav, zato sem prepričana, da bomo skupaj še naprej ustvarjali šolo, ki ne bo le zagotavljala dobrih rezultatov, ampak bo omogočala tudi profesionalni razvoj učiteljev in učencev.

To pomeni, da ustvarjamo temelje, na katerih je lahko šola resnično središče sprememb, ki pa jih ni moč uvajati brez podpore okolja, širše skupnosti in tudi države.

LITERATURA

1. Caldwell B.J. and Spinks J.M. (1998). *Beyond the Self-Managing School*. Falmer Press, London.
2. Cousins, J.B. and Earl M.L. (1995). *Participatory evaluation in education: Studies in Evaluation Use and Organizational Learning, The Case for Participatory Evaluation: Theory, Research, practice*. The Palmer Press, London.
3. Craft, A. (1996). *Kontinuing Professional Development*. Routledge Falmer, London.
4. Day, C. (1993). *Developing Teachers*. Falmer Press, London.
5. Erčulj, J. (2000). Razsežnosti strokovnega sodelovanja učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 4, 26–31, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
6. Erčulj, J. (2001). Študijsko gradivo MMU, Šola za ravnatelje.
7. Erčulj, J. in Trunk Širca N. (2000). S sodelovanjem do kakovosti. Šola za ravnatelje, Ljubljana.
8. Fullan, M. in Hargreaves, A. (2000). Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
9. Fullan, G.H. (1992). *What's Worth Fighting for in Your School?* Open University Press, Buckingham.
10. Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching, theory and practice*, Vol. 6, N. 2, 151–182, Continnum, London.
11. Kohenen, V. (1993). Facilitating teacher professionalism and autonomy in preservice teacher education through portfolio assesment. 18 th ATEE Conference, Lisbon.
12. Marentič Požarnik, B. (1993). Kako se učijo učitelji. Kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 1, 13–15, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
13. Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenoje. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 4, 4–11, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
14. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. DZS, Ljubljana.
15. Marentič Požarnik, B. (2001). Študijsko gradivo MMU. Visoka šola za management, Koper.

16. Kydd L., Crawford M. and Riches C. (1999). *Professional development for educational management*; Open University Press, Buckingham.
17. Peter, A. (1995). Multiple perspectives on teacher change. In Steiner, H.-G. and Vollrath, H.-J. (Eds), *Untersuchungen zum Mathematikunterricht, Neue problem-und praxisbezogene Forschungsansätze*. Köln, Aulis.

Terezija Zamuda, diplomirana ekonomistka, ravnateljica Osnovne šole Prežihovega Voranca Bistrica.

Naslov: Srednja Bistrica 49b, 9232 Črenšovci, SLO; Telefon: +386 2 57 37 087

E-mail: o-pvbistrica.ms@guest.arnes.si

Pomen in vpliv igrač in iger na otroka

Strokovni članek

UDK 796.1-053.4

DESKRIPTORJI: igra, igrača, medkulturne razlike, ustvarjalnost, razvoj

POVZETEK – Igra in igrače so nepogrešljivi dejavniki v otrokovem razvoju, zlasti v zgodnjem obdobju. Na igralne aktivnosti močno vplivajo tudi medkulturne razlike. Avtor ugotavlja, da si otroci z igranjem razvijajo svoje telesne in umske sposobnosti ter komunikacijske spretnosti. Natančneje obravnava igre glede na kraj igranja in glede na vsebino.

Professional paper

UDC 796.1-053.4

DESCRIPTORS: play, toy, intercultural differences, creativity, development

ABSTRACT – Play and toys are indispensable elements of child's development especially in early years. The play activities are strongly influenced by intercultural differences. The author believes that by playing the children develop their physical and mental abilities as well as their communication skills. He discusses play in more detail with regard to place and content.

1. Uvod

Igra je prevladujoča dejavnost predšolskih otrok, ne glede na njihovo kulturno okolje. Vsakemu otroku je igra nujno potrebna, da se razvije v čim bolj harmonično razvito osebnost. Čeprav je ostro mejo med igro in drugimi dejavnostmi pri otrocih težko potegniti, zlasti v tradicionalnih kulturah, literatura navaja neke kriterije, po katerih lahko vendarle ločimo igro od neigre. Tako lahko igro označimo kot dejavnost, ki je namerna, prijetna, notranje motivirana, vsebuje povezavo med ciljem in rezultatom dejanja, v kateri so posledice dejanja odsotne in v kateri posameznik oblikuje alternativno realnost.

Otroci se že v prvem letu starosti med seboj razlikujejo v načinu izvajanja igralne dejavnosti in v strukturi (razvojnih ravneh) igre.

Rezultati študij kažejo na številne medkulturne razlike v vrstah in vsebini igre dojenčkov, malčkov, predšolskih otrok, bodisi pri samostojni igri ali pri igri s starši in vrstniki. Do najbolj očitnih razlik prihaja med igro otrok v tradicionalnih in industrijskih kulturah. V tradicionalnih kulturah poteka igra v predšolskem obdobju predvsem brez igrač, ki jih je mogoče kupiti v trgovini, je igra z ljudmi in je bolj integrirana v vsakdanje ljudi, med katerimi otroci živijo.

Razlike ugotavljajo tudi med igro otrok v vzhodnih in zahodnih ali afriških kulturah. Do pomembnega kulturnega izvora razlik prihaja tudi v dojenčkovi,

malčkovi in igri predšolskih otrok znotraj zahodno industrijskih kultur. Primerjava interaktivne igre italijanskih in angloameriških dojenčkov in malčkov s svojimi mamami ter drugimi starejšimi otroki je na primer pokazala, da se interaktivna igra italijanskih otrok pogosteje odvija brez uporabe predmetov. Med igralnimi partnerji večkrat prihaja do fizičnega kontakta. Partnerji so bolj usmerjeni na malčka samega (ne toliko na igrače), med partnerji pogosteje prihaja do verbalne komunikacije. Zgodnja igra Angloameričanov pa je pogosteje povezana z igračo, igrača je največkrat posrednik v komunikaciji med partnerjema.

V tradicionalnih, v precejšnji meri tudi v sodobnih kolektivističnih kulturah odrasli redko uporabljajo objekte ali same igrače kot posrednike v medosebni komunikaciji z otrokom, ne glede na to, ali gre za igro ali kako drugo dejavnost. Afriške mame npr. jokajočim otrokom ponudijo predvsem ali izključno telesni kontakt, da bi jih pomirile, medtem ko severnoameriške in zahodno evropske mame namesto tega raje uporabijo ropotuljico.

Igrače oz. predmeti, s katerimi se otroci igrajo, imajo posebno pomembno vlogo pri igri otrok v industrijskih in individualističnih kulturah (kulture, ki poudarjajo ločenost posameznika od drugih ljudi). Igrača je tu predmet, namenjen in izoblikovan za igro, namenjen predvsem samostojni igri in spodbuja otrokovo doseganje samostojnosti. Igrača tako dobi funkcijo, s katero otrok doseže relativno izolacijo od drugih ljudi (z igračo se igra predvsem sam), hkrati pa z njimi ohranja emocionalno vez.

Otrokova zgodnja samostojna zaposlitev z igračami je z vidika sodobnih individualističnih kultur zagotovo dobra priprava oz. vaja za njegovo kasnejše delovanje v vsakdanjem življenju. S tem seveda ni mišljeno, da bi morali majhnim otrokom dati igrače in jih zapreti v njihovo sobo.

Slovenski starši malčku največkrat ponudijo igračo tudi zato, da bi se ob njeni uporabi česa "naučil". Redkeje mu dajo igračo zato, da bi ob njej doživel "čisto zadovoljstvo". Samostojna igra otroka – dojenčka z igračami je videti v naši in drugih individualističnih kulturah nekako takole: odrasli otroku predstavijo igrače, ga spodbudijo, da se z njo začne ukvarjati in se nato umaknejo iz igre. Otroku, star letu in pol, lahko v tej situaciji vztraja celo več kot eno uro. V tradicionalnih kulturah take igre skorajda ni. Tu starši večinoma otroke vključijo v svoja vsakdanja opravila, po drugi strani pa se z njimi igrajo fizične igre (žgečkanje, Biba leze) ali socialne igrice (npr. skrivanje glave pod tkanino).

Otrok za svoj optimalni razvoj, ki poteka preko igre, potrebuje za to svoji starosti primerne igrače, čas, prostor in občasno vključitev staršev v njihovo igralno dejavnost.

Vključitev staršev v igro je pomembno predvsem zato, ker otroci v modernih kulturah živijo v številčno majhnih družinah in so vsaj v prvih dveh letih življenja pogosto izolirani od drugih ljudi. V tradicionalnih kulturah se otrok praktično od rojstva dalje povezuje z drugimi otroki in odraslimi, ki poleg mame skrbijo zanj in

se igrajo z njim. Te mame se celo manj igrajo s svojimi najmlajšimi kot v zahodnih kulturah, zato pa imajo malčki ustrezno zamenjavo v pripadnikih razširjene družine, vrstnikih in starejših otrocih, s katerimi se otrokovi starši povezujejo. Eden izmed pomembnih dejavnikov za njihov razvoj otroci dobijo v igralni interakciji z mentalno razvitejšim partnerjem. V sodobnih kulturah to vlogo v najzgodnejšem obdobju otroka prevzamejo starši.

Za malčkovo samostojno igro (do 4. leta starosti) je primernejša strukturirana kot nestrukturirana igrača. Bolj ko igrača malčka spominja na nek realni predmet (pod pogojem, da je z njim imel dobre izkušnje), bolj ga motivira, da začne delovati na igračo. Tega pa ne smemo posploševati. Če se eno leto in pol star malček želi igrati z lesenimi kockami (nestrukturirana igra) in ob tem uživa, bi bilo napak, če bi mu jo vzeli in mu ponudili otroški mobilni telefon, v upanju, da se bo z njim igral kaj "pametnega" (razvojno bolj zapletenega).

Simbolna igra je prevladujoča dejavnost predšolskih otrok. Gre za spontano, ustvarjalno aktivnost, v kateri otroci preživijo veliko časa (otroci se igrajo družino, deklica se igra mamo...).

Gre za neresnično, nestvarno vedenje; v otrokovi igri je veliko pretvarjanja, dejavnosti "kot da" (npr.: otrok leži na trebuhu in se pretvarja, da plava).

Igra po pravilih, ki jih postavljajo udeleženci sami in jih, če je potrebno, med igro tudi spreminjajo, npr. otroci se igrajo družino, si razdelijo vloge in določijo pravila obnašanja, ki veljajo za mamo, očeta in otroke. To se dogaja v toku igre in dostikrat se zgodi, da med otroki pride do nesoglasij v zvezi s pravili. Sledijo ponovna "pogajanja" o tem, kakšna naj bodo pravila. V taki igri je otrok aktiven, sodeluje z drugimi otroki. Za tako igro je značilna tudi njena čustvena obarvanost. V igri se otrok čustveno angažira, pogosto so prisotna pozitivna čustva, zato je igra prijetna in otroci v njej uživajo.

Veliko je simbolov (raba predmeta za nek drug predmet), s katerimi označujejo različne predmete (majhna lesena palčka ostane v igri toplomer ali injekcija), osebe (medvedek postane dojenček) in dejavnosti (otrok sedi na stolu in premika roke, kot bi vozil avto). Najvišja oblika simbolne igre je igra vlog. Ta se pojavi okoli tretjega leta starosti. Med dečki/deklicami so razlike v igri vlog. Dečki pogosteje igrajo domišljjske like (Action man, Ninja...), deklice pa bolj družinske vloge (mama, otrok...). Tu je pomemben predvsem govor. Deklica npr. v družini igre komentira: "Jaz bom mami in sem ravnokar pripravila hrano za dojenčka, zdaj pa sem tako utrujena, da se bom malo ulegla, ker zvečer dobim obiske". Deklica v svoji igri ne uporablja igrač, pomembna je njena pripoved.

2. Igre

Igra in igranje je posebna oblika učenja. Igra je priprava na življenje. Z igranjem razvijajo otroci svoje telesne in umske sposobnosti ter komunikacijske spretnosti. Igre nudijo zadovoljstvo in veselje otroku, možnost svobodnega izražanja, ter izpolnitev otroka kot posameznika in člana skupine. Nedvomno dajejo prednost celostnemu razvoju otroka. Preko igre se otrok zabava, z njo pa tudi eksperimentira in prevzema nadzor nad svojim življenjem, kratka igra je vzgoja. Igra izvira iz majhnega otroka samega in ni sad starševske spodbude, čeprav je vloga tistega, ki bo igro omogočil in jo olajšal, velika. Vsak otrok nagnjen je, kako naj se razvija.

2.1. Prva igra – raziskovanje s čuti

Pri zgodnjem otroštvu gre za raziskovanje s čuti. Otroci s pomočjo igre raziskujejo ali odkrivajo okolico in svet – to dela ves čas, ko je buden. Otroci prijemajo, vlečejo, mečejo, okuša ali gleda (čuti!). Tako si ustvari vtis o svetu. Ne potrebuje naše pomoči oziroma da bi ga urili, ker sistematične napore izvaja brez naše pomoči. Otroka nam ni treba priganjati, naj si pridobi novo veščino. Pomembna namreč ni starost, ampak pripravljenost, da otrok v svoji ustvarjalnosti napreduje na naslednjo stopnjo. Ko pokaže zanimanje za novo veščino ali dejavnost, tedaj je pripravljen in ga pri tem spodbudimo.

2.2. Domišljjska igra

Pri dveh letih in pol oz. pri treh letih se pri otroku začne razvijati domišljja. Tu veliko staršev začne skrbeti, ker se otrok samo igra, ne da bi se učil. To je popolnoma normalna faza, saj otrok radostno raziskuje "svet domišljije". Današnja predstava o tem, da morajo pri otroku čimprej začeti z abstraktnim učenjem, je napačna. Proces abstraktnega mišljenja mora šele slediti razvojni stopnji domišljjske abstraktne igre. Ne smemo jim prezgodaj vsiljevati podatkovno znanje. Otroku koristi, če njegovo življenje napolnimo s pravljicami, fantazijami, igrami in glasbo.

Otrokova domišljja je tu neizmerna: palica je v enem trenutku meč, v drugem pa punčka ali flavta.

2.3. Posnemanje

Posnemanje je bistven del otrokove igre. Ena najpomembnejših značilnosti otrokovega razvoja v tem obdobju je posnemanje. Otroci so popolnoma odprti do okolja in se ves čas gibljejo. Triletnik na primer ne more obrniti pogleda z matere, ki peče pecivo. Otroci posnema vse, kar se dogaja v okolju. Občuduje mater, ki meso testo in vanj odtisne modelčke. Otroci bo imeli največje zadovoljstvo, če bo na primer

očetu lahko pomagal prepleskati vrata. Najprej bo posnemal starše, saj so ti njegov prvi vzor. Če kuhamo, tipkamo, okopavamo vrt, bo hotel početi natanko isto, čeprav vidimo, da gre za domišljijско igro. Pri tem mora uporabljati pravo orodje (ne pa plastične posnetke). Šele tedaj ve, da ga jemljemo resno in iz tega občutka izvira njegova ustvarjalnost. Primer: Otroci, ki vidijo otroke na sosednjem vrtu postavljati šotor ali graditi hišo, bodo hitro začeli tudi sami delati isto.

3. Vloga staršev pri igri otroka

Pomembno je, da otroka pustimo, da se nemoteno igra. Ne smemo ga prekinjati oziroma ga priganjati, naj konča. Ne smemo ga posiljevati z vrednotami odraslih. Starše mika, da bi mu ponudili pomoč. Otroku se zdi, da je njegovo delo manjvredno in se čuti omajanega. Otroku lahko pomagamo, toda čutiti se mora svobodnega. Starši morajo poskrbeti le za igralni material in prostor.

Primer: Na počitnicah ob morju je oče s tremi majhnimi otroki gradil peščeni grad, ki je bil zapleten in brezhiben. Medtem, ko je oče gradil, so bili otroci zadolženi za to, da so nosili vodo. Vendar pa je otroke kmalu začel oštevati, ker so vodo razlivali, jo zlivali prehitro ali prepočasi ali na napačno mesto, zato se je njihovo navdušenje hitro izgubilo in odšli so stran. Dveletnik je začel nadlegovati spečo babico, tako da ji je na obraz stresel pesek. Izmučena mati mu je prisolila zaušnico in ga odnesla proč, otrok pa se je drl na vse grlo. V bližini je bila druga družina. Dva otroka sta veselo kopala banjici, da bi legla vanju, starša sta medtem počivala na soncu. Otroka sta se nato domislila, da bi v pesku orisala svoji iztegnjeni telesci, potem pa sta se dogovorila, kdo bo prvi na vrsti.

4. Delitev iger

Danes je otroku na voljo ogromno iger. Osnovni namen je v tem, da se vsi sodelujoči zabavajo, da med igro ni nihče izločen ali izključen. Pomembnejše je aktivno sodelovanje kot pa odnos igralec–nasprotnik.

Otroci si lahko pravila igre po svoje prilagodijo ali si celo izmislijo novo igro in tako izognejo enoličnosti. O teh spremembah otroci ob vsaki posamezni priložnosti sami odločajo glede na to, kaj jih takrat zanima.

Danes obstaja vrsta knjig, zbirk iger, ki jih izdajajo razne založbe. Vsak opis igre vsebuje starostno ciljno skupino, število igralcev, pripravo igre in pravila igre.

Glede na kraj igranja ločimo igre v prostoru in igre na prostem.

Po vsebini pa igre lahko razvrstimo na:

- ☐ govorne igre,
- ☐ igre z rimami,
- ☐ pevske igre,
- ☐ miselne igre,
- ☐ uganke,
- ☐ računske igre,
- ☐ risarske igre,
- ☐ pisalne igre,
- ☐ družabne igre,
- ☐ igre na prostem.

1. Govorne igre

Primer: "Uren jezik"

Pravila igre: Kdor lahko trikrat zapored brez napake hitro pove katerega od navedenih stavkov, dobro opravi sprejemni izpit. Če ga pove šestkrat, si zasluži kolajno. Kdor pove devetkrat, zasluži brezmejno občudovanje.

Ščinkavčevo ščebetanje ščemi ščetine v štrlečih ušesih škilastega in škrbastega strica Šimna iz Šiške.

Fajfarjev fant Franc, frazerski fičfirič s Filozofske fakultete, frli okrog frfrave frklje, nafrfruljene frizerke Frlinčeve Fifi.

2. Igre z rimami

Primer: "Rimana imena"

Pravila igre: Igralci sedijo v krogu. Vodja za začetek pove svoje ime in priimek. Njegov desni sosed mora poiskati rimano vrstico na ta priimek. Primer: "Pišem se Janez Dolinar ... in v marke zamenjam vsak dinar."

K igram z rimami spadajo še pripovedne igre. Pri teh je pomembna predvsem domišljija, spomin ter hiter jezik. Zanimive v tej skupini so tudi pogovorne igre. Primer: "Odvetniška igra", "Predvolilni govor"...

3. Pevske igre

Primer: Priletela muha na zid.

4. Miselne igre

Primer: vislice, igre z vžigalicami.

5. Uganke

Primer: Kdo zna vse jezike? Odmev.

Katere boleznici človek ne more tiho prenašati? Kašlja.

Katere zobe dobimo nazadnje?

6. Računske igre

7. Risarske igre

Primer: Risanje z zavezanimi očmi.

8. Pisalne igre

Primer: Pomorska bitka oz. potapljanje ladjic.

9. Družabne igre

Nič ne utrjuje družinskih vezi bolj kot igra, v kateri uživa vsa družina. Toda biti moramo previdni. Ker imajo tudi družinske vezi čustvene podtone, morajo igre ustrezati razvojni stopnji najmlajšega otroka. Če bomo pustili, da bo otrok vsakokrat izgubil, bo začel verjeti, da mu je nekako usojeno, da bo večni poraženec. To moramo upoštevati in mu občasno skrivaj omogočiti, da bo zmagal. Majhen otrok še ne bo razumel, da so igre naključja bolj kot od spretnosti odvisne od sreče – zanj je izgubljanje tu le dodaten dokaz o njegovi nezadostnosti. Na tržišču je danes veliko družabnih namiznih iger. Primer: šah, dama, domine, igre s kartami (bridge, skat, tarok, šnops, remi, pasjansa), monopoli.

10. Igre na prostem

Igre na prostem lahko razdelimo na dve veliki skupini. V eni so "majhne" igre, za katere ni potrebno veliko prostora, saj zadostuje že kakšen kot na vrtu ali dvorišču. V drugi skupini so velike igre, pri katerih je že potrebno otroško ali športno igrišče ali pa vsaj trata (igre z žogo–Pepček, limbo, vlečenje vrvi, preskakovanje vrvi, ristanc, tekmovanje v teku–vreče, deželo krasti, tenis, namizni tenis, skrivalnice, lovljenje, gnilo jajce, slepe miši, igre s kolesi, rolkami in skiroji, zimske igre).

5. Zaključek

Igrače so pomemben del otroštva. V prvih letih jih izbirajo predvsem odrasli, ki so pogosto v zadregi, ko ne vedo, katera igrača je "dobra". Naj bo iz plastike ali iz lesa, poučna ali samo zabavna? Če želimo, da bo otrok darilo cenil, ga moramo dati iz srca, kot simbol ljubezni. Majhnega otroka lahko preplavi preobilje igrač, ki se stekajo ob rojstnih dnevih in hitro začne misliti, da je količina v resnici pomembnejša od kakovosti. Veliko ljudi daruje po več igrač hkrati, ko bi zadoščala že ena sama. Ni pomembno, da je igrača lepa ter draga. Majhen otrok utegne imeti veliko več veselja z majhnim, preprostim, dobro izbranim darilom, kot pa z velikim in izdelanim.

Otrok je danes zasičen z igračami številnih proizvajalcev. Glede na stopnjo strukturiranosti oz. stopnjo izdelanosti delimo igrače na visoko strukturirane

(punčka Barbie, avtomobilček) in na nestrukturirane (kosi blaga, kocke, škatle, paličice).

Veliko boljše so enostavne, nestrukturirane igrače. Otrok mora pri igri sam poskušati in raziskovati, zato potrebuje "nedokončane igrače" Dodelane in dokončane igrače, kot je recimo punčka, ki lula, puščajo v njegovi domišljiji premalo prostora, da bi se razživila.

Igrače, če je le možno, izdelujmo sami, namesto da jih kupujemo. Nadvse pomemben je tudi naš odnos do truda, vloženega v izdelovanje igrač. Primer so ročno izdelane punčke in lutke. Te so pomemben del otrokove domišljajske igre in živopisni liki njegovega življenja. Še večji pomen dobijo, če jih otrok naredi sam ali pomaga pri njihovi izdelavi.

Igra je otroku v zgodnjem obdobju nujno potrebna. Igral se bo, če mu bomo to omogočili ali ne. Prek igre se namreč nezavedno razvija v samostojno osebnost. Današnji otrok je zasičen z raznovrstnimi igračami. Vzgoja otrok za starše zato še nikoli ni bila večji izziv kot ravno v drugi polovici 20. stoletja. Ob tolikšni izbiri je staršem prepuščena odločitev: je primernejša lesena kocka, s katero bo otrok razvijal svoj domišljajski svet ali vedno popularna in neminljiva Barbie?

Strokovna recenzija delovnega gradiva projekta "Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev osnovne šole"

Pri omenjeni strokovni recenziji smo uporabili induktivno in deduktivno metodo, metodo kritične analize, metodo analize vsebine in metodološko analizo. Recenzija je v funkciji izboljševanja in strokovnega izgrajevanja celovite aktivnosti razvijanja nadarjenih učencev v Sloveniji.

Celovita edukativna prizadevanja vseh udeležencev v projektu pomenijo, z vidika geneze razvoja skrbi za nadarjene učence, temeljni pozitivni razvojni premik v zgodovini slovenskega šolstva in antropoloških ved, vezanih na šolo. Strukturno gradivo in njegova operacionalizacija v petih eksemplaričnih osnovnih šolah predstavlja novost, ki je stalnica večine tranzicijskih držav jugovzhodne Evrope, saj poteka reformiranje induktivno, samoiniciativno, od spodaj navzgor. Pri tem je učitelj osnovni pobudnik in uresničevalec vsega dela na področju nadarjenosti. Celo več, po tej poti je treba strokovna prizadevanja za razvoj talentov nadaljevati in razširiti na ves šolski sistem.

Naslov "Spodbujanje razvoja nadarjenih učencev" bi morda kazalo preoblikovati v "Razvijanje nadarjenih učencev". Obstoječ naslov, ki zlasti glede edukacije temelji na behavioristično strukturalističnem pojmovanju nadarjenih učencev in na funkcionalistični učno programski izpeljavi, bi s tem zamenjali za fenomenološko pojmovanje in humanistične učno vzgojne programe. S tem bi eksplicitno opredeljeno občasnost vseh aktivnosti na področju nadarjenosti zamenjali za načrtovano holistično kontinuiteto.

Glede temeljnega odnosa med teorijo in praktično operativno se poleg eksplicitno izražene naslova tudi v konceptiji, identifikaciji in edukaciji kaže tendenca prehitevanja prakse pred v uvodnem zapisu oblikovane teorije ali vsaj zmerne nekompatibilnosti.

Glede pogosto citiranega koncepta *odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* z nameni njene operacionalizacije je vprašljiva strokovno znanstvena kompetenca forumsko izbranih sestavljavcev. V Sloveniji, vsaj kar zadeva oblikovanje tega dokumenta po kriteriju strokovne kompetentnosti, dokazljive z bibliografskimi znanstvenimi enotami, niso bili izbrani najboljši kadrovske

resursi. Od tod izhajajo zato tudi nekatere strokovne konfuznosti in strokovno problematične rešitve razvijanja nadarjenih učencev. Tudi v tem pogledu operacionalizacija timov petih osnovnih šol polzi iz okvira in po kriteriju svetovne aktualnosti ter strokovnosti prehitevajo zgoraj opredeljeno "teorijo". Zopet praksa prehiteva teorijo.

V delovnem gradivu je nakazana šibka, preredka, ohlapna povezanost z zamejstvom, le malo z Evropo, sploh pa ne z globalnim svetom. To smer bi kazalo intenzivirati, kvalitativno ustvarjalno nadgrajevati, se vzajemno povezovati z *Europe Council For High Ability, World Council For Gifted And Talented Children, Deutsche Gesellschaft Fuer Das Hochbegabte Kind, Association Nationale Pour Les Enfants Intellectuellement Precoces, The National Association For Able Children In Education, Asia Pacific Federation of Giftedness, Ibero American Federation Of Giftedness* itd. Že iz olike pa bi se kazalo najprej strokovno temeljiteje razgledati po domači gmajni in upoštevati razveseljive teoretične in praktične uspehe nekaterih, ki se v zadnjem času skokovito praktično razvijajo, na primer *Klub za nadarjene učence Novo mesto*. Priporočila Sveta Evrope v tej zvezi bi kazalo v uvodu podrobneje obdelati (vsaj tako kot koncept), predvsem pa znanstveno pošteno pravilno citirati avtorja tega zapisa. Prav tako bi v smislu uveljavljanja slovenskih talentov bilo želeno povezovanje z ECHA in WCGTC neposredno nadarjenih učencev, staršev in učiteljev, kar je drugod že dolgoletna praksa.

Strokovno so kvalitetno zasnovane nekatere sodobne smeri obravnave nadarjenih učencev, le nekoliko ustreznejše bi bilo treba uporabljati določene strokovne izraze, na primer longitudinalni pristop.

Primerjalna analiza nekaterih avtorjev s področja nadarjenosti, žal zlasti domačih, je napravljena strokovno neustrezno, znanstveno nenatančno, nedosledno, generalizacije pa so izpeljane iz sekundarnih virov. Dasiravno hvalevredno je pri projektu citirane nekaj slovenske strokovne literature s področja nadarjenosti kot podstat za gradnjo projekta, pa bi glede tega kazalo biti bolj neskromen. Na mnogo višjem nivoju in bolj znanstveno aktualno bi projekt potekal, če bi upoštevali okoli 16 knjig, 55 diplomskih, magistrskih in doktorskih nalog in 370 strokovnih člankov in razprav, objavljenih po 1945. letu v Sloveniji.

Teoretične manjke in praktično operativne vzele bi lahko kvalitativno kompenzirala večja raba zbornikov pedagoško široko odmevnih mednarodnih strokovno znanstvenih konferenc o nadarjenosti v Sloveniji:

- Nadarjen učenec v osnovni šoli, Maribor, 1987.
- Dodatni pouk v osnovni šoli, Maribor, 1988.
- Nadarjeni, stanje, problematika, razvojne možnosti, Novo mesto, 1994.
- Nadarjeni med teorijo in prakso, Otočec, 2001.

V uvodnem delu teoretičnega izhodišča bi bilo, bolj za pedagoško prakso, smotno izhajati iz razvojnih potreb nadarjenih učencev in ne deduktivno iz teoretičnih konceptov nadarjenosti. Proaktivnemu kurikulumu za razvijanje nadarjenih

učencev se v praksi pet timov osnovnih šol bolj približuje kakor koncept in uvodni zapis, čeprav bi bilo tudi tukaj pogrešati gornjo pripombo glede izrabe slovenske strokovne literature s področja nadarjenosti.

Pri edukaciji nadarjenih učencev je iz delovnega gradiva opaziti zelo kvalitetno in izkazano uspešno skrb glede obogatitvenih programov, edukacije v posebnih skupinah, premalo pa je eksplicitno izraženih programov akceleracije nadarjenih učencev. V projektu se kaže zelo zanimiva in inovativno nenadomestljiva tendenca v iskanju novih, posebnih oblik edukacije nadarjenih učencev, pogrešati pa je programske rešitve v smislu proaktivnega kurikulumu. Torej mislimo na intenziviranje razvoja nadarjenih učencev pri običajnem pouku, individualizacija in diferenciacija, dodatni pouk, interesne dejavnosti in fakultativni pouk. Železni repertoar edukacijskih aktivnosti z vsemi kurikularnimi metodikami bi bilo mogoče sorazmerno enako izrabiti za razvijanje nadarjenih učencev.

Glede prežetja teorije in prakse svetovalnega dela s konceptom svetovalnega dela z nadarjenimi učenci je napravljen precejšen premik v organizacijski smeri interdisciplinarnosti in timskosti, vendar bi morala biti učiteljeva vloga kot osnovnega svetovalca nadarjenim učencem bolj enakovredno reprezentirana. Glede svetovalnega dela z nadarjenimi učenci bi se bilo mogoče ozreti po pedagoško strokovnih tekstih v slovenski pedagoški periodiki že v letu 1980. Tam je razvoj šel še dlje. Celó že zelo podrobno so razdelane metode in tehnike svetovalnega dela z nadarjenimi učenci, v skladu s teorijo "school guidance", glede usposabljanja učiteljev za prve in osnovne svetovalce v vseh segmentih svetovalnega dela z nadarjenimi učenci. Sicer pa je celoten projekt v vseh treh sestavinah, konceptiji, nekoliko manj v identifikaciji in ustrezno v edukaciji strokovno znanstveno kvalitetno usmerjen v usposabljanje učitelja za uspešno učno delo z nadarjenimi učenci.

Med usodno pomembne dejavnike uspešnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev za delo z nadarjenimi učenci so pri zaokroževanju sistema dobro vključene tudi pedagoško kadrovske šole, ki bi morale več in bolje usposablјati učitelje za edukacijo nadarjenih učencev.

Evalvacija programov za nadarjene učence je strokovno solidno struktuirana, nekoliko bolj aplicira občo teorijo evalvacije, premalo pa tudi že pri nas teoretično zgrajeno in v pedagoški periodiki objavljeno specifično teorijo evalvacije programov za nadarjene učence. Ponekod je termin evalvacija inflacijsko in strokovno neustrezno uporabljan. Da uresničevana pedagoška praksa projekta presega in prehiteva izhodiščno teorijo je med drugim videti tudi po tem, da koncept *odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* sploh ne vsebuje izraza evalvacija programov za nadarjene učence. Učno strateško bi bil pri evalvaciji programov potreben večji poudarek na rezultatih kakor na procesih. Evalvacija v strukturno intencionalnem smislu teži k prejudiciranju uspešno potrjevanega koncepta *odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. Hvalevredno tudi tukaj praksa prehiteva teorijo in gre pet timov svojska pota v smislu v začetku

20. stoletja žgečevega gesla "talentom prosto pot". Evalvacija je strokovno nekoliko bolj grajena na stališčih kakor na objektivneje izmerjenih spremembah v učnih spretnostih, znanjih, mišljenju, sposobnostih in osebnostnih lastnostih. V glavnem je evalvacija programov za nadarjene učence v projektu dovolj široka, širokotračna, večizvorna in dokaj celovita.

Podobno "prebijanje" koncepta velja mnogim deduktivno zasnovanim trditvam, da nudi slovenska šolska zakonodaja dovolj objektivnega prostora za razvijanje nadarjenih učencev. To pa konkretna operacionalizacija petih timov osnovnih šol izkušensko demantira. Pri tem ni objektivne osnove za pretirano hvalo naše šolske zakonodaje na področju nadarjenosti v primerjavi z Evropo in z razvitim svetom. Mimogrede opravljene so bile celo tovrstne komparativne empirične raziskave kot diplomska dela (na primer primerjava med slovensko in hrvaško šolsko zakonodajo). Vsekakor pa je v letu 1990, ko je zakonodaja nastajala in nato izšla v Beli knjigi, prinesla na področju skrbi za nadarjene učence kakovostni napredek. Po drugi bolj pesimistični strani pa je spet res, da se še obstoječe zakonodajne možnosti za razvijanje nadarjenih učencev ne izkoriščajo v zadostni meri.

Pogosto površno rabljen izraz proces se verjetno nanaša na edukacijski proces. Strokovno neavtorsko in neustrezno ter brez empiričnih dokazov so citirana mnenja šolskih svetovalnih delavcev glede mnenj in stališč učiteljev.

Celoten projekt in njegovo praktično operacionalizacijo bi kazalo še bolj strokovno opreti na sistem predšolske vzgoje v vseh treh segmentih fenomena nadarjenosti: v konceptiji, identifikaciji in edukaciji. Pri tem se ponuja že kar obsežna strokovna literatura tudi v avtorstvu vzgojiteljev predšolskih otrok, ki pa žal ni citirana niti v enem primeru.

Različne edukacijske možnosti oblikovanja nadarjenih učencev bi kazalo terminološko namesto z izrazom "modeli" opredeliti z ustreznejšo pedagoško–didaktično–metodično terminologijo. Glede sprožilnih pobud rojevanja posebnega operativnega projekta za razvijanje nadarjenih učencev bi ob mnenjih šolskih svetovalnih delavcev morali enakovredno zaslugo pripisati stanju teorije, strokovne ozaveščenosti učiteljev in vzgojiteljev, višjim potrebam edukacijske prakse, ozaveščenosti staršev, nadarjenih učencev samih, dejavnikov civilne družbe in celo razumevanju šolske administracije in oblasti.

Učno strateško je pohvalno težišče kvalitativnega prehoda od poučevanja k samostojnemu, izkušensko zasnovanemu učenju, od transmissijskega h konstruktivističnemu pojmovanju učenja. Učno ciljno je za nadarjene učence kompatibilen poudarek na višjih taksonomskih nivojih. Didaktično je razveseljiv premik od materialnih nalog pouka k funkcionalnim nalogam. Z vidika razvijanja psihičnih procesov nadarjenih učencev je ustrezen poudarek na kognitivno intelektualnih funkcijah, nekoliko manj osebnostno socialnih, najmanj pa na moralno vrednostnih

funkcijah. Pri učenju učenja je ustrezen poudarek na usposabljanju za samostojno učenje.

Bolje bi bilo v večji meri upoštevati interese nadarjenih učencev v vseh treh segmentih, v koncepciji, identifikaciji in edukaciji.

Namesto pogostega terminološkega poimenovanja šole kot ustanove bi kazalo bolj konkretno poudarjeno poimenovati učiteljeve aktivnosti in njihovo strokovno izpopolnjevanje. Pri tem je z vidika motivacije nekoliko moteče, da je avtorstvo šole v svoji operacionalizaciji projekta premalo afirmativno samostojno in preveč birokratsko podrejeno vodstvu projekta. To je mišljeno toliko bolj, ker že na več mestih omenjamo elaborirano ugotovitev, da praksa prehiteva teorijo, koncept in v uvodnem delu teoretični zapis. Pa tudi terminološko bi kazalo rezultate projekta bolj osredotočiti na razvijanje nadarjenih učencev, namesto zbirokratiziranega uresničevanja koncepta *odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci*. Kot rečeno je to ustreznije tudi zato, ker operativna praksa petih timov osnovnih šol v marsičem presega in prehiteva v uvodu in s konceptom definirani okvir.

Ustvarjalno hvalevredna je cela vrsta induktivno nastajajočih kurikulumov za nadarjene učence (frazemi, pesnenje, osebnostna rast), pri tem pa je spregledana teoretično in empirično uveljavljeno standardizirana in v razvitem svetu vsakodnevno uporabljana naslednja paleta kurikularnih možnosti za razvijanje nadarjenih učencev:

- Krathwohllova čustvena taksonomija ciljev,
- Schumanov model raziskovalnega razvoja,
- Parnesov model ustvarjalnega reševanja problemov,
- Treffengerjev model za razvijanje ustvarjalnega mišljenja,
- Gallagherjev kurikularni model prilagajanja vsebine,
- Epistemološki kurikularni model Joyce van Tassel Baska,
- Interdisciplinarni pojmovni kurikularni model,
- Bloomova kognitivna taksonomija,
- Renzullijev model obogatitvene triade,
- Clarkov integrativni edukacijski model,
- Bettsov model avtonomnega učenja,
- Williamssov model za razvijanje kognitivnega in čustvenega vedenja učencev,
- Model kreativnega reševanja problemov.

Pri tem je škoda, da niso bolj uveljavljane ameriške tovrstne izkušnje, sodelovanja nadarjenih učencev pri načrtovanju kurikuluma.

Koncept, uvodni zapis, manj pa operativna petih timov osnovnih šol mednarodno primerljivo neupravičeno posveča manj pozornosti identifikaciji in edukaciji nadarjenih učencev na razredni, kakor na predmetni stopnji. Prav tako koncept in uvodni zapis spoznavno teoretsko ne gradita dosledno na logični enotnosti med

konceptom, identifikacijo in edukacijo nadarjenih učencev, kar pa operativno pet timov osnovnih šol bolje povezuje. *Maryland* definicija nadarjenosti je lahko v našem prostoru tudi koristna, vendar je starejša, izpeljana identifikacija in edukacija pa pretežno sloni na *Renzullijevi* definiciji. Renzullijeva definicija pa je razumljena le v obsegu, manj pa v funkciji in fenomenologiji. Vsi poskusi procesnega diagnosticiranja pa se temu približujejo.

Izbira učnih tem in edukativnih aktivnosti je še vedno bolj vezana na klasične vsebine šolskih predmetov in prevladujočo izbiro učiteljev. Po rezultatih kot pedagoško zelo kvalitetna so se izkazala mentorstva ljudi, ki niso v neposrednem pedagoškem procesu. Morda bi kazalo v tej zvezi posvetiti več pozornosti metodiki mentorskega dela z nadarjenimi učenci, zlasti ker se tovrstna domača strokovna literatura kar ponuja.

Bolj v operativi kakor v konceptu je organizacijsko in vsebinsko uveljavljana interdisciplinarnost in timske. Pri tem se na določenih mestih ravna multidisciplinarno.

Omenjeni projekt hvalevredno presega svoje okvire v smislu žarčenja odličnosti oziroma kakovosti na celo šolo in tudi navzven.

Posebna in nenadomestljivo dragocena zasluga celotnega projekta je, da se z njim pomembno večja motivacija učiteljev za delo z nadarjenimi učenci, zato se več izražajo in celo samoizražajo na področju nadarjenosti. Tudi pri organiziranem stalnem izobraževanju učiteljev kaže strateško bolje začeti s potrebami in karakteristikami nadarjenih učencev, ne pa iz konceptov kompilativno delati "s-račje gnezdo".

Projekt prinaša mnoge inovativne poskuse edukacije nadarjenih učencev: na primer kooperativno učenje nadarjenih učencev, nadarjeni učenci kot učiteljevi pomočniki itd. Škoda je, da niso za ta namen uporabljeni že nekateri strokovni članki v pedagoškem tisku.

Identifikacija nadarjenih učencev je še vedno bolj multidisciplinarno in monodisciplinarno ter hierarhično zastavljena, kar v razvitem svetu težko najdemo. Identifikacija po Renzulliju ne izhaja dosledno iz njegove antropologije nadarjenosti. Tudi glede tega bi si lahko pomagali s pri nas že objavljenimi teksti. Pri razpoznavi nadarjenosti se nekoliko pogreša večja rabo identifikacije s strani sošolcev in samoocene nadarjenih učencev. Sploh bi bilo primerneje identifikacijo in edukacijo vzajemno bolj povezati, saj gre za enoten proces, ki se med seboj prežema in izmenjuje. Nadarjenost ni le vzrok uspešnega učenja, ampak tudi njegova posledica.

Za nadaljnjo strokovno skrb za slovenske talente so nenadomestljivo dragocene kvalitetne priloge instrumentov in delovnega gradiva. Škoda je, da se tradicionalno uspešne strokovne aktivnosti Zavoda za zaposlovanje Republike Slovenije niso bolj povezovale in izkoristile pri izbiri *Zoisovih* stipendistov.

Posebno kvalitetna zasluga projekta je tudi v strokovno načrtnem oblikovanju dokumentacije razvoja in storitev nadarjenih učencev. Škoda je, da sledenje (follow-up) ni bolj sistematično uporabljeno kot refleksija uspešnosti celotne edukacije in poklicnega usmerjanja nadarjenih učencev.

Humanistično senzitivno se nekateri timi šol lotevajo skrbi za nadarjene učence iz težje razpoznavnih kategorij.

Uspešna in kvalitetna sobotna šola bi se lahko po procesu in rezultatih primerjala s tovrstnimi angleškimi in ameriškimi pedagoškimi izkušnjami. Kot inovativno uspešna se kaže raba humorja kot motivacijskega sredstva in kot sredstvo za razvijanje ustvarjalnega mišljenja. Raziskovanje v tej smeri je treba nadaljevati. Kvalitetno osvežujoča se kaže raba video učnega gradiva, pri čemer je dobro priporočati za nadarjene učence biografije genijev.

Tako v identifikaciji kot v edukaciji nadarjenih učencev bi sodeč po junijskem mednarodnem strokovnem posvetu na Otočcu kazalo bolj zajeti naravoslovno tehnične talente.

Glede identifikacije nadarjenih učencev bi kazalo bolj računati na visoko veljavnost razpoznav staršev in jih ne spoštovati le v edukacijskem paketu. Kot psihološko premišljena se pojavlja v projektu zasnova edukacije bolj na sredstvih notranje motivacije, manj pa zunanje motiviranosti nadarjenih učencev (npr.: tekmovanja).

Psihološko težnjo nadarjenih učencev za individualno, samostojno učno aktivnostjo ne bi smeli vrednostno zamenjevati kot negativni individualizem in egoizem. Takšne pač so spoznavne potrebe nadarjenih učencev, bolj izražene v njim nena-klonjenih edukacijskih in mentalno higienskih okoliščinah.

Znanstveno metodološko bi bila potrebna večja natančnost, ekzaktnost, poglobljenost, uporaba več skupinskih eksperimentov. Terminološko pa bi bilo bolje uporabljati manj afirmativne in več hipotetične sodbe. Prav tako bi se kazalo poglobiti v metaevalvacijo.

Za zelo dragocene je mogoče oceniti rezultate, ki kažejo transfer učnih procesov in rezultatov dela z nadarjenimi učenci v obravnavanem projektu na redni šolski vzgojno izobraževalni proces z vsemi učenci.

Dobro je upoštevana razvojna psihologija nadarjenosti, saj se različne manifestacije nadarjenosti in talentov pojavljajo v različnih obdobjih razvoja kot učne potrebe.

Na nekaj mestih avtorju, pa četudi je univerzitetni profesor, ne kaže pripisovati izvirnosti, ampak raje citirati izvirno literaturo, saj sicer znižujemo raven celotnega projekta.

Demokratsko participacijski premik je tudi v tem, da je inovacija nastajala sukcesivno induktivno, na prostovoljni osnovi in ne deduktivno, administrativno ter obvezno in frontalno.

Projekt *spodbujanje razvoja nadarjenih učencev v osnovni šoli* pomeni pozitivni premik v skrbi za nadarjene učence v Sloveniji. Mogoče je reči, da v okviru po avtorju Moenksu nastajajočega "gibanja za razvoj nadarjenosti" v Evropi po zaslugi vseh sodelavcev projekta slovenska prislovična pridnost, bistrost in inovativnost zasluži dostojno pozornost kot dejavnost posebnega družbenega pomena. Moralno in materialno.

Da se ideja in operativna nadarjenosti razvija v pravično demokratični smeri, je vidno med drugim v majhni podrobnosti. Glavni pobudniki in nosilci vsega dela v projektu izhajajo iz manj razvitih delov Slovenije, torej iz izkušenj z revnimi nadarjenimi učenci. Ali kot se je v skladu s staro judovsko modrostjo, lani avgusta v Barceloni, na 14. svetovni konferenci o nadarjenosti vpraševala dr. Erika Landau iz Tel Aviva: "Kdo bo nadarjen v prihodnosti? Zaščitimo otroke pred revščino in iz njih bo vzcvetela modrost".

Dr. Ivan Ferbežer (1944), izredni profesor za pedagoško psihologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalec in avtor člankov.

Naslov: Bistrica ob Dravi, Mirna ul. 6, 2341 Limbuš, SLO; Telefon: +386 2 66 11 931

E-mail: ivan.ferbezer@siol.net

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 besedilo 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 Siliha, 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).