

IZDAJATELJI:

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

UREDNIŠKI ODBOR:

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

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

LEKTORIRANJE:

- Melanija Frankovič

NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:

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

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

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

2003 letnik 18

2 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja
znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

- | | |
|---|--|
| Mag. Mladen Tancer | 3 PROFESOR DOKTOR FRANCE STRMČNIK – UTEMELJITELJ SODOBNE SLOVENSKE DIDAKTIKE (OB NJEGOVI 75-LETNICI) |
| Dr. Bogomir Novak | 17 DEJAVNIKI RAZVOJA AVTONOMIJE SLOVENSKE ŠOLE |
| Dr. Barica Marentič Požarnik, dr. Majda Cencič | 34 KONSTRUKTIVIZEM V IZOBRAŽEVANJU |
| Dr. Marjan Blažič | 40 MULTIMEDIJI IN SPODBUJANJE SODELOVANJA |
| Marija Javornik | 48 POLOŽAJ UČENCA V UČNEM PROCESU |
| Janja Batič | 60 RAZVIJANJE MOTIVACIJE ZA LIKOVNO-USTVARJALNO DELO |
| Dr. Slavko Cvetek | 72 POUČEVANJE TUJIH JEZIKOV IN IZOBRAŽEVANJE TUJEJEZIKOVNIH UČITELJEV TER NJIHOV VPLIV NA PROGRAME ZA IZOBRAŽEVANJE |
| Dr. Maria Wedenigg | 98 PROJEKTNO DELO IN TIMSKI UČITELJ NA KOROŠKEM |
| Dr. Samo Fošnarič | 106 ELEMENTI POUČEVANJA PROMETNE VZGOJE V 9-LETNI OSNOVNI ŠOLI |
| Dr. Tatjana Ferjan | 116 USTVARJALNOST UČENCEV PRI RAZISKOVALNEM UČENJU |
| Aleksandra Ristič | 121 RAZŠIRITEV MATEMATIČNEGA PROBLEMA |
| Dragica Breščak | 132 SLUŠNO RAZUMEVANJE PRI MATURI IZ ANGLEŠČINE |

Profesor doktor France Strmčnik Utemeljitelj sodobne slovenske didaktike (Ob njegovih 75-letnici)

CONTENTS

Mladen Tancer, MA	3	PROF. FRANCE STRMČNIK, PHD, FOUNDER OF MODERN SLOVENE DIDACTICS (AT THE OCCASION OF HIS 75TH ANNIVERSARY)
Bogomir Novak, PhD	17	FACTORS INFLUENCING THE DEVELOPMENT OF SLOVENE SCHOOL AUTONOMY
Barica Marentič Požarnik, PhD, Majda Cencič, PhD	34	CONSTRUCTIVISM IN EDUCATION
Marjan Blažič, PhD	40	MULTIMEDIA AND INCENTIVES FOR THEIR IMPLEMENTATION
Marija Javornik	48	STUDENT'S ROLE IN THE LEARNING PROCESS
Janja Batič	60	DEVELOPING MOTIVATION FOR CREATIVE ARTISTIC WORK
Slavko Cvetek, PhD	72	CONCEPTIONS ABOUT FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION AND THEIR IMPACT ON EDUCATIONAL PROGRAMMES
Marija Wedenigg, PhD	98	PROJECT WORK AND TEAM TEACHER IN THE CARINTHIA REGION
Samo Fošnarič, PhD	106	TEACHING TRAFFIC EDUCATION IN THE 9-YEAR PRIMARY SCHOOL
Tatjana Ferjan, PhD	116	STUDENT CREATIVITY APPLIED IN RESEARCH LEARNING
Aleksandra Ristič	121	EXPANSION OF A MATHEMATICAL PROBLEM
Dragica Breščak	132	LISTENING COMPREHENSION IN ENGLISH AS PART OF THE MATURA EXAM

Doyen in spiritus agens sodobne slovenske didaktike, profesor doktor France Strmčnik, telesno in duhovno čil ter še vedno delovno vnet in zagnan, slavi letos svoj petinsedemdeseti življenjski jubilej.

Rojen je bil 10. julija 1928 v Šmartnem pri Slovenj Gradcu, sicer pa je družina živela in se ukoreninila v Črni na Koroškem. Zaradi tvornega sodelovanja v vseljuskem odporu zoper okupatorja je že kot mladenič proti koncu druge svetovne vojne doživel grozote, ponižanja in kruto nečloveško ravnanje v nemških političnih zaporih v Črni, Dravogradu in Celovcu ter v koncentracijskem taborišču v Moringenu pri Northeimu v Nemčiji.

V letih 1945-1949 je bil dijak prve povojne generacije mariborskega učiteljskega študija pedagogike in filozofije pa je sklenil na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani leta 1955. Dragocena pedagoška znanja je v dobri meri pridobil in asimiliriral pri svojih učiteljih – vzornikih: Šilih, Gogali in Schmidtu. Po krajšem službovanju na mariborskem in ljubljanskem učiteljskem je bil leta 1957 izvoljen za asistenta na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete v Ljubljani. Po doktorski promociji iz pedagoških znanosti leta 1964 (disertacija Psihološke osnove in pedagoški pomen kazni) ter študijskem izpopolnjevanju na nemških univerzah v Tuebingenu, Hamburgu in Berlinu je na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete v Ljubljani opravljal kakovostno, izjemno odgovorno in predano pomembno pedagoško poslanstvo univerzitetnega profesorja vse do upokojitve.

Strokovno in znanstveno se je osredotočil na didaktiko ter jo postopno in novodobnim evropskim intencijam ustrezno znanstveno transformiral, širil, poglobil in utemeljeval. Nad štirideset let je širil pedagoška obzorja na dodiplomskem študiju študentom pedagogike in še nekaterih drugih usmeritev, predaval na diplomskem študiju ter bil vzoren, osebno zavzet in vzpodbujajoč mentor mnogim diplomantom, magistrantom in doktorantom.

Profesor Strmčnik se v svojem dolgoletnem pedagoškem in znanstvenem delu ni ograbil zgolj med univerzitetne stene, ni se hermetično zaprl v naftalinski mir akademskega učitelja, temveč je bil vseskozi široko in dejavno vpet v širše in

razgibano družbeno življenje, še zlasti na področju slovenskega šolstva in vzgoje, ki ju je doživeto, osebno zavzeto in kritično desetletja neprekinjeno spremljal ter dejavno prispeval h koncipiranju in realizaciji nekaterih sodobnih rešitev. Tuja pedagoška spoznanja in dognanja, še zlasti s področja didaktike, je kot kritičen pedagoški eklektik z izostrenim pedagoškim občutkom odbiral, povzemal in vgrajeval v sodobno slovensko didaktično kulturo. Svaril je pred nekritičnim sprejemanjem, hitrim navduševanjem in togim prenašanjem tujih učnih in vzgojnih vzorcev v našo slovensko pedagoško vsakdanjost. Prenekateri na hitro in slabo domišljene učno-vzgojne inovacije v slovenski šolski praksi je s pedagoško erudicijo znal brez dlake na jeziku izpostaviti s tehtno in dovolj kritično argumentacijo, opozarjal je na škodljive posledice slepega in ne dovolj domišljenega uvajanja nepreverjenih novosti v slovensko učno stvarnost in nakazoval sprejemljive in ustrezne rešitve. Nekaterim tematskim didaktičnim vidikom na novo in sodobno pojmovanega in vodenega neposrednega učnega dela, kot so programirani in problemski pouk, individualizacija, diferenciacija in integracija, je profesor Strmčnik pridal zaznavno in za humanizacijo pouka nadvse potrebno in pomembno antropološko konotacijo, s čimer je znanstveno izvirno in vrednostno obogatil in nadgradil sodobno slovensko pedagoško teorijo ukoslovja oziroma didaktiko in jo dvignil na sodobno evropsko raven.

Njegova široka pedagoška in družbena profiliranost, uveljavljena strokovna in znanstvena reputacija, kooperativna sposobnost ter izjemna delavoljnost so pogojevali in omogočali, da je bil profesor Strmčnik vabljen in zaželen v mnogih pomembnih strokovnih in družbenih delovnih telesih na področju šolstva in vzgoje v republiki in takratni zvezni državi.

Med mnogimi funkcijami, ki so mu bile zaupane in jih je sprejemal s polno osebno odgovornostjo, omenimo le nekatere pomembnejše in vodilne: v letih 1958-60 je bil tajnik izvršnega odbora Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije, nato pet let njen predsednik (1961-65), predsednik Zveze pedagoških društev Jugoslavije (1967-69), član republiškega sveta za šolstvo, član strokovnega sveta Zavoda za šolstvo R Slovenije, član pedagoškega sveta SRS, član predsedstva Zveze prijateljev mladine Slovenije; član izdajateljskega sveta "Delo", član uredniških odborov v revijah *Otrok* in *družina*, *Sodobna pedagogika*, *Inovacije u nastavi* (Kruševac) in v več tematskih pedagoških zbornikih. V uredniškem odboru *Sodobne pedagogike* je bil od leta 1980 naprej, v letih 1985-90 pa njen glavni in odgovorni urednik. Bil je član redakcijskega odbora in predsednik pododbora za osnovno vzgojo in izobraževanje *Pedagoške enciklopedije* (izšla v Beogradu leta 1989). Od leta 1993 do 2002 (tj. od 7. do zadnjega zvezka) je bil urednik strokovnega področja za pedagogiko, vzgojo in izobraževanje *Enciklopedije Slovenije*.

Fascinira Strmčnikov bibliografski opus, ki je večplasten in izjemno bogat. Dobrih štirideset let je bil in ostal tvoren in kritičen sooblikovalec slovenske in še prej jugoslovanske pedagoške znanstvene misli, a tudi njen odmeven glasnik v širšem evropskem prostoru. Z aktivnimi in strokovno kvalitetnimi nastopi na

mnogih pedagoških posvetih, simpozijih in kongresih v bivšem jugoslovanskem prostoru in v tujini (Sonnenberg, 1973) ter z mnogimi longitudinalno-transverzalnimi serioznimi objavami v pedagoškem in drugem tisku, je Strmčnik dodal prepoznaven, pomemben in trajen delež v našo slovensko pedagoško kulturo. Še zlasti temeljito in kritično je osvetlil teorije programiranega, problemskega in integriranega pouka, učne diferenciacije in individualizacije ter kibernetični vidik pouka. Na vseh teh segmentih didaktične vede je Strmčnik praktično oral slovensko didaktično ledino in bil primus med slovenskimi vrhunskimi pedagogi – znanstveniki, ki so nova in sodobna tuja didaktična spoznanja uspešno prenetli z našimi domačimi spoznanji, jih trdno vtkali v moderno slovensko pedagoško znanost in ponudili v preverjanje in uporabo naši učno-vzgojni praksi.

V Strmčnikov ožji znanstveni diapazon sodijo tri raziskovalna in preučevalna pedagoška področja: didaktika, teorija vzgoje in novejša nacionalna zgodovina pedagogike. Vsa tri področja je zaznamoval s posebno, njemu značilno konotacijo. V njegovem ogromnem in občudujočem bibliografskem opusu zavzema dominantno mesto didaktika. Za ves njegov strokovni in znanstveni prispevek v slovensko didaktično kulturo Strmčniku upravičeno pripada vodilno mesto na tem področju.

Dosedanja bibliografija Strmčnikovih objavljenih del s ponatisi šteje domala tristo bibliografskih enot, ki so bile objavljene v slovenskem pedagoškem in drugem tisku ter nekaj deset enot v tujem tisku. V slovenskem tisku: *Sodobna pedagogika*, *Vzgoja in izobraževanje*, *Pedagoška obzorja*, *Mladi svet*, *Otrok in družina*, *Anthropos*, *Teorija in praksa*, *Glasiilo ZPM Slovenije*, *Šolska kronika*, *Prosvetni delavec*, *Šolski razgledi*, *Naši razgledi*, *Enciklopedija Slovenije*, *Delo*, *Večer* in v več tematskih zbornikih. Zunaj slovenskega kulturnega prostora je bilo objavljenih 33 Strmčnikovih bibliografskih enot, in sicer v: *Pedagogiji* (Beograd), *Pedagoški enciklopediji* (Beograd), *Pedagoški stvarnosti* (Novi Sad), *Inovacijah u nastavi* (Kruševac), *Naši stručni školi* (Beograd), *Prosvetnem delu* (Skopje), *Erziehung und Unterricht* (Wien) ter v tematskih zbornikih (Beograd, Zagreb, Rijeka, Osijek, Svetozarevo, Braunschweig).

Strmčnikov članki v pedagoškem revijalnem tisku in tematskih zbornikih zavzemajo širok diapazon pedagoške, še zlasti didaktične tematike. Prevladujejo široko zasnovane, precizno koncipirane in znanstveno poglobljene razprave in študije. V *Sodobni pedagogiki* je bilo objavljenih 109 člankov, med njimi vsi temeljni. Precej je sodeloval s Pedagoškimi obzorji iz Novega mesta, tu je bilo v letih 1993-96 objavljenih 9 člankov in dva v zborniku oziroma knjigi (*Izbrana poglavja iz didaktike*, 1991, s kasnejšim ponatisom). Zadnje monografsko delo avtorja je *Didaktika – osrednje teoretične teme* (2001), ki je po obsegu, celovitosti, izvirnem vsebinskem strukturiranju, teoretični poglobljenosti prezentiranih didaktičnih problemov in metodološki ustreznosti znanstveno delo in pravi "vademenkum" širokega didaktičnega spektra.

V Strmčnikov bibliografski fundus sodijo mnoga predavanja prosvetnim delavcem na pedagoških zborovanjih, v pedagoških zborih, letnih šolah pedagogov, na

mnogih pedagoških seminarjih in v šolah za starše. Večkrat je bil uvodni referent na pomembnih pedagoških kolokvijih, seminarjih in posvetovanjih v slovenskem pa tudi v širšem jugoslovanskem merilu, nazadnje na drugem mednarodnem znanstvenem posvetu didaktikov na Pedagoški fakulteti v Mariboru, novembra 2001 s prispevkom Odnos med splošno in posebno didaktiko.

Za svoje polstoletno pedagoško, strokovno, znanstveno, društveno in družbeno delo je prejel več priznanj; med njimi državno odlikovanje, plaketo Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije, leta 1989 nagradi Sklada Borisa Kidriča za monografijo Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije ter Žagarjevo nagrado za izjemne uspehe pri razvoju pedagoške znanosti v Sloveniji ter pri prenašanju dosežkov stroke v življenje in delo vzgojno-izobraževalnih organizacij. V obrazložitvi nagrade je poudarjeno, da je dr. Strmčnik bistveno pripomogel k razvijanju in spoznavanju narodne zgodovine pedagogike in strokovnih učiteljskih združenj ter k usposabljanju in strokovnemu izpopolnjevanju učiteljev, pedagogov, magistrov, doktorjev pedagoških znanosti v Sloveniji. S svojim strokovnim in znanstvenim delom je prodril v strokovno javnost tudi zunaj Slovenije.

Ob njegovi sedemdesetletnici je bilo poudarjeno, da je dr. Strmčnik zelo tenkočutno in človeško pretanjeno opravljal vsako delo, ki mu je bilo naloženo ali si ga je sam naložil – in tega je bilo v jubilejantovem življenju občudujoče veliko. Kot humanista ga krasijo vedrost, delavnost, vztrajnost, osebna korektnost, široka razgledanost, vsebinska kritičnost in znanstvena discipliniranost. Ta misel je tudi ob njegovem novem jubileju enako žlahtna in veljavna. Strmčnik s svojo celovito osebnostjo izžareva v okolje toplino in srčnost, zato se veselimo vsakega novega srečanja z njim.

Tudi ta zapis o slavlencu je zgolj jubilejni in nikakor sintetična ocena njegovega dosedanjega dela. Za tako oceno je še prezgodaj, saj bi bila nepopolna in preuranjena. Prav v tem času je v sklepni fazi monografija o didaktiki, ki jo pripravlja v soavtorstvu s še tremi slovenskimi didaktiki.

Ob vsem do sedaj opravljenem pedagoškem poslanstvu želimo profesorju doktorju Strmčniku izpolnitev vseh načrtov tudi v prihodnje in še mnogo zdravih in ustvarjalnih let: vivat, crescat, floreat!

Bibliografija

Samostojna knjižna dela

- Analiza šolskih kazni. Ljubljana: DZS, 1965, 236 str.
 Diferenciacija in individualizacija pouka. Ljubljana: Zavod SR za šolstvo, 1975, 80 str. (ponatisa 1976, 1979).
 Sodobna šola v luči programiranega pouka. Ljubljana: DD Univerzum 1978, 208 str.

- Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Ljubljana: ZOTKS, 1987, 302 str.
 Problemski pouk v teoriji in praksi. Ljubljana: Didakta, 1992, 97 str.
 Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport, 1993, 190 str.
 Didaktika, osrednje teoretične teme. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 2001, 401 str.

Znanstveni in strokovni sestavki

- Povojna generacija mladih intelektualcev. Naši razgledi, 14. I. 1956, 10.
 Pouk filozofije na srednjih šolah. Sodobna pedagogika, 1957, 1/2, 63-72.
 O kritiki in sistemu pedagoške znanosti. Naši razgledi, 24. V. 1958, 236-237.
 Še o "sporu z logiko". Naši razgledi, 20. IX. 1958, 161.
 Pedagoško izobraževanje staršev. Delo s starši. /Zbornik/. Ljubljana, 1958, 93-112.
 Problemi pedagoške periodike. Sodobna pedagogika, 1959, 9/10, 297-298.
 Kazen v družini. Predavanja. /Zbornik/. Ljubljana: Izobraževalni center pri Svetu Zveze Svobod in prosvetnih društev Slovenije, 1959, 1-19.
 O nekaterih posebnostih pubertetnika. Ljudska mladina v osnovni šoli, Ljubljana: CK LMS, 1959, 7-14.
 Šola vstane in pade z učiteljem. Sodobna pedagogika, 1961, 7/8, 185-187.
 Nekateri aktualni problemi naše šolske prakse. Sodobna pedagogika, 1963, 1/2, 1-14.
 Ponatis: Pedagogija (Beograd), 1963, 1, 4-14.
 Administrativne kazni v naši šoli. Sodobna pedagogika, 1964, 7/8, 189-202.
 Upravna kazen: "znižanje ocene iz vedenja". Sodobna pedagogika, 1964, 9/10, 229-241.
 Enotna osnovna šola je bistveni element socialističnih družbenih odnosov. Sodobna pedagogika, 1965, 3/4, 77-98.
 Ponatis: Pedagogija (Beograd), 1965, 3, 358-377.
 Ponatis: Pedagogija /v angleškem in ruskem jeziku/ (Beograd), 1970.
 Efikasnost i primjena kazni u osnovnoj školi. Pedagogija (Beograd), 1965, 1/2, 252-256.
 Vrednost in smiselnost učiteljeve učne priprave. Priročnik za prosvetne delavce, Ljubljana: CZ, 1966, 241-245.
 Kaj ovira hitrejši razvoj osnovne šole. Sodobna pedagogika, 1967, 5/6, 137-158.
 Ponatis: Pedagogija (Beograd), 1967, 2/3, 291-314.
 Ponatis: Pedagogija /v ruskem jeziku/ (Beograd), 1970, 88-112.
 Ustvarjalnost sovjetske pedagoške teorije in prakse. Sodobna pedagogika, 1967, 7/8, 324-330.
 Ponatis: Pedagogija (Beograd), 1967, 4, 557-563.
 Razvoj splošno-izobraževalne šole v Nemški demokratični republiki. Sodobna pedagogika, 1967, 9/10, 382-395.
 Dobri učni načrti – nepogrešljiv pogoj kvalitetnega pouka. Sodobna pedagogika, 1968, 1/2, 36-48.
 Kazen v luči pedagogov humanizma. Sodobna pedagogika, 1968, 9/10, 341-346.
 Jana A. Komenskega nazori o šolski kazni. Sodobna pedagogika, 1969, 1/2, 1-4.
 Ponatis: Pedagogija (Beograd), 1970, 1, 91-94.

- John Lockovi pogledi na kaznovanje. *Sodobna pedagogika*, 1969, 9/10, 327-332.
- Razvoj izobraževanja osnovnošolskega učiteljstva na Slovenskem v obdobju od leta 1869 do razpada Avstro-Ogrske. *Osnovna šola na Slovenskem*. Ljubljana, 1970, 339-441.
- Prizadevanje učiteljstva med obema vojnama za višjo poklicno izobrazbo. *Posvetovanje o oblikovanju osnovnošolskih učiteljev*. /Zbornik/. Maribor, 1970, (loč. pag.), 1-23.
Ponatis: *Sodobna pedagogika*, 1971, 3/4, 93-107.
- J. J. Rousseaujevi pogledi na kaznovanje. *Sodobna pedagogika*, 1970, 1/2, 34-37.
- Socialni in moralni pedagoški nazori J. H. Pestalozzija. *Sodobna pedagogika*, 1970, 5/6, 197-200.
- Učenčeva vzgojno-izobraževalna aktivnost – pogoj, smoter in sredstvo njegovega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 1971, 7/8, 269-287.
Ponatis: *Drugi posvet slovenskih pedagogov*. /Zbornik/. Ljubljana: ZDPDS, 1972, 505-526.
Ponatis: *Pedagogija (Beograd)*, 1972, 3/4, 455-473.
- Učiteljeva idejnost. *Sodobna pedagogika*, 1972, 3/4, 109-114.
- Teoretična izhodišča programiranega pouka. *Sodobna pedagogika*, 1972, 5/6, 194-207.
- Kibernetska smer programiranega pouka. *Sodobna pedagogika*, 1972, 7/8, 261-280.
- Šoli je potrebna vsestranska pomoč. *Naši razgledi*, 8. IX 1972., 492.
- Mala anketa ob predlogu sprememb v učnem načrtu za osnovno šolo. *Sodobna pedagogika*, 1972, 3/4, 160, 163, 165, 166.
- Vloga zveze pionirjev v današnjem vzgojno-izobraževalnem sistemu. *Otrok in družina*, 1972, 6, 188-189.
- Oživiljanje preživelih teorij o šolski kazni. *Teorija in praksa*, 1972, 10, 1400-1407; 11/12, 1592-1593.
- Temeljne značilnosti programiranega pouka. *Sodobna pedagogika*, 1973, 5/6, 173-184.
- Programirani pouk in teorija kratkih učnih korakov. *Sodobna pedagogika*, 1973, 7/8, 245-258.
- Programirani pouk in individualizacija pouka. *Sodobna pedagogika*, 1974, 3/4, 84-105.
- Uvod k prevodu Didaktike dr. V. Poljaka. *Vladimir Poljak: Didaktika*. Ljubljana: DZS, 1974, 5-11.
- Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige. *Sodobna pedagogika*, 1975, 5/6, 177-189; 7/8, 257-270.
- Programirani pouk in učna aktivnost učencev. *Sodobna pedagogika*, 1975, 9/10, 331-348.
- Jedinstveno vaspitno delovanje na mlade. *Pedagogija (Beograd)*, 1976, 1, 29-34.
- Teorija in praksa sovjetske pionirske organizacije. *Glasilo ZPMS*, 1976, 5/6, 235-242.
- Razmišljanje o naši in sovjetski pionirski organizaciji. *Sodobna pedagogika*, 1976, 5/6, 235-241.
- Razmišljanje o sovjetski splošnoizobraževalni šoli. *Sodobna pedagogika*, 1976, 7/8, 310-312.
- Dr. Ljubomir Krneta: *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga, 1975. *Sodobna pedagogika*, 1976, 9/10, 297-298.
- Aktualni problemi radnog i politehničkog odgoja. *Pedagogija (Beograd)*, 1976, 4, 365-367.
- Programiranje vzgojno-izobraževalnih vsebin v okviru programiranega in klasičnega pouka. *Sodobna pedagogika*, 1977, 1/2, 39-48; 5/6, 138-150.

- Fleksibilna diferenciacija in individualizacija nastave. *Pedagogija (Beograd)*, 1977, 1, 19-37.
- Na rob 4. kongresa pedagogov Jugoslavije, "Res šola za življenje?". *Prosvetni delavec*, 4. XI. 1977, 3.
- Vzgojno-izobraževalna podoba naše osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 1977, 7/8, 177-198.
Ponatis: *Pedagogija (Beograd)*, 1977, 3/4, 533-561.
- Temeljne značilnosti in delovni pogoji osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 1977, 9/10, 267-289.
- Vzgojna in izobraževalna uspešnost naše osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 1978, 1/2, 1-30.
- Marksistična izhodišča osnovne šole. *Naši razgledi*, 15. IX. 1978, 483-485.
- Uspehi, problemi in dileme naše osnovne šole. *Naši razgledi*, 10. XI. 1978, 612-613.
- O povojnem razvoji, stanju in nekaterih problemih pedagoške znanosti. *Anthropos*, 1978, 1/2, 269-276.
Ponatis: *Sodobna pedagogika*, 1979, 1/2, 4-11.
- Mesto in vloga pionirske organizacije v osnovni šoli. *Priročnik za delo s pionirji*, Ljubljana, 1978, 86-91.
Ponatis: *35 godina razvoja i delovanja Saveza pionira Jugoslavije 1*, Beograd, 1979, 129-132.
- Didaktično metodična prizadevanja sodobne šole. *Prosvetni delavec*, 19. X. 1979, 7.
- V središču družbenega dogajanja. *Prosvetni delavec*, 7. XII. 1979, 3.
- Borba prosvetnih radnika izmedju dva rata za više stručno obrazovanje. *Pedagoške ideje Svetozara Markovića*. /Zbornik/. Svetozarevo, 1979, 157-171.
- Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije v luči svoje pozitivne pedagoške tradicije. *Sodobna pedagogika*, 1980, 1/2, 15-35; 3/4, 81-97.
- Diferenciacija in individualizacija pouka. *Sodobna pedagogika*, 1980, 3/4, 127-138.
Ponatis: *Vzgoja in izobraževanje*, 1980, 2, 20-26.
- Komunistička partija i učiteljski pokret u Sloveniji. *Pedagoška stvarnost (Novi Sad)*, 1980, 3/4, 400-409.
- Dr. Vlado Schmidt, strateg povojne slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 1980, 7/8, 297-301.
- Neka pitanja individualizacije nastave. *Naša stručna škola (Beograd)*, 1980, 6/7, 11-17.
- Diferenciacija i individualizacija nastave u vaspitno obrazovnoj praksi i teoriji. *Programiranje, praćenje i vrednovanje obrazovno-vaspitnog rada*. /Zbornik/. Beograd, 1980, 61-73.
- Das einheitliche Schulsystem in Jugoslawien, insbesondere die Selbstverwaltung, die Ganztagschule und reformierte Mittelschulentwicklung und Problematik. *Internationale Sonnenberg-Tagung*. /Zbornik/. Braunschweig, 1981, 83-97.
- Nekaj misli o politehnični vzgoji. *Politehnična vzgoja in izobraževanje za ustvarjalno delo in samoupravljanje*. /Zbornik/. Ljubljana, 1981, 457-461.
- Nekatera ameriška in evropska šolskoreformna gibanja v duhu diferenciacije in individualizacije pouka. *Sodobna pedagogika*, 1981, 7/8, 339-354.
- Pripravljajmo danes boljšo šolo za jutri. *Prosvetni delavec*, "uvodnik", 6. IV. 1981, 1.
- Nekatera evropska šolska reformna gibanja v drugi polovici 20. stoletja v duhu diferenciacije in individualizacije pouka. *Sodobna pedagogika*, 1981, 9/10, 423-436.

- Diferenciacija in individualizacija šolstva "realnega" socializma. *Sodobna pedagogika*, 1982, 1/2, 1-19.
- Marksistična opredelitev in utemeljitev učne diferenciacije in individualizacije. *Sodobna pedagogika*, 1982, 9/10, 387-400.
Ponatis: *Pedagoška stvarnost* (Novi Sad), 1985, 2/3, 179-189.
- Izbor pedagoških razprav dr. Vlada Schmidta "Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem". *Naši razgledi*, 14. I. 1983, 6-7.
- Zunanja ali notranja šolska diferenciacija. *Naši razgledi*, 28. I. 1983, 35-36.
- Učna diferenciacija in individualizacija v samoupravni socialistični šoli. *Sodobna pedagogika*, 1983, 1/2, 18.
- Vzgojno-izobraževalne razlike med učenci. *Sodobna pedagogika*, 1983, 5/6, 177-192.
- Šolska skrb za nadarjene in učno šibke učence. *Sodobna pedagogika*, 1983, 7/8, 269-282.
- Poznavanje učencev – temeljni pogoj diferenciacije in individualizacije pouka. *Sodobna pedagogika*, 1983, 9/10, 349-358.
- Diferenciacija in individualizacija učnih ciljev in vsebin. *Sodobna pedagogika*, 1984, 1/2, 6-16.
- Vsebinska (tematska) diferenciacija in individualizacija pouka. *Sodobna pedagogika*, 1984, 3/4, 81-93.
- O stanju in problemih slovenske pedagoške znanosti. *Sodobna pedagogika*, 1984, 5/6, 165-176.
Ponatis: *Stanje in razvoj družbenih znanosti na Slovenskem*. /Zbornik/. Ljubljana: SAZU, 1985, 197-207.
Ponatis: *Pedagogija* (Beograd), 1985, 2, 215-227.
- Delatnost učiteljskega kadra izmedju dva rata za više stručno obrazovanje. Prvi kongres učitelja SR Srbije, /Zbornik/. Beograd, 1984, 19-23.
- Kdo bo prevzel zgodovinsko odgovornost? (K nameravani reformi učiteljskega izobraževanja). *Sodobna pedagogika*, 1984, 9/10, 325-347.
- Nujna je večja profesionalizacija učiteljskega izobraževanja. *Naši razgledi*, 11. I. 1985, 4-6.
Ponatis: *V: Nastavnik u samoupravnoj školi i društvenoj sredini*. /Zbornik/. Rijeka, 1985, 167-176.
- Integracija in diferenciacija učiteljskega izobraževanja. *Naši razgledi*, 8. II. 1985, 69-72.
- Interakcijske raziskave v okviru diferenciacije in individualizacije pouka. *Sodobna pedagogika*, 1985, 3/4, 119-129.
- Vloga učitelja pri diferenciaciji in individualizaciji pouka. *Sodobna pedagogika*, 1985, 5/6, 212-220.
- Nevralgična mesta u sadržini nastavnih programa. *Inovacije u nastavi* (Kruševac), 1985, 2, 103-106.
- Šolstvo zahteva jasnejše zamisli in ustvarjalne odgovore. *Naši razgledi*, 13. IX. 1985, 508.
- Šolstvo še ni dobilo ustvarjalnejših odgovorov. *Naši razgledi*, 22. XI. 1985, 664.
- Načela učne diferenciacije in individualizacije v samoupravni socialistični šoli. *Mladina kot dejavnik razvoja*. /Zbornik/. Ljubljana, 1985, 290-301.
Ponatis: *Vzgoja in izobraževanje*, 1986, 2, 12-15.
- Je z obtoževanjem šolstvo dobilo pričakovane odgovore? *Naši razgledi*, 17. I. 1986, 6.
- Fleksibilna učna diferenciacija. *Sodobna pedagogika*, 1986, 1/2, 56-73.
- Bo zakon dal več zadostnih učencev. *Delo /Sobotna priloga*, 8. III. 1986, 18.

- Boj za enake možnosti šolanja. *Delo /Sobotna priloga*, 24. V. 1986, 18.
- Individualizacija učnega preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 1986, 5/6, 262-270.
- O pretečenem in nadaljnem razvoju Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije. *Sodobna pedagogika*, 1986, 9/10, 407-419.
- Storimo vse za hitrejšo notranjo preobrazbo šole. *Prosvetni delavec*, uvodnik, 9. VI. 1986, 1.
- Timaska nastava. *Inovacije u nastavi* (Kruševac), 1986, 1/2, 20-23.
- Nekatera merila učne diferenciacije in individualizacije v samoupravni socialistični šoli. *Individualizacija i selekcija u obrazovanju*. /Zbornik/. Rijeka, 1986, 52-61.
- Učna diferenciacija je temeljni pogoj večje vzgojno-izobraževalne uspešnosti. *Pedagogija* (Beograd), 1986, 2, 362-369.
- Krepitev pedagoškega nadzora pogloblja etatično vodenje šolstva. *Sodobna pedagogika*, 1987, 7/8, 323-334.
- Kvaliteta šole z vidika njene enotnosti in enakosti. *Naši razgledi*, 15. V. 1987, 258-259.
- Načela nastavne diferenciacije i individualizacije u samoupravnoj socialističkoj školi. *Nastava u suvremenoj školi*. /Zbornik/. Zagreb, 1987, 238-247.
- Notranja in fleksibilna učna diferenciacija in individualizacija v osnovni šoli. *Drugačnost otrok v šoli*. /Zbornik/. Ljubljana, 1987, 3-22.
- Znanstveni predmet in smeri sodobne didaktike. *Sodobna pedagogika*, 1987, 5/6, 235-246.
- Poslovili smo se od staroste slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 1987, 7/8, 313-316.
- Ocenjevanje vedenja učencev je treba izpopolniti. *Sodobna pedagogika*, 1987, 7/8, 402-404.
- Učitelju je potrebna pomoč, ne nadzor. *Naši razgledi*, 11. IX. 1987, 480-481.
- O vsebinskem enotnosti šole z vidika ustavnih amandmajev. *Sodobna pedagogika*, 1988, 5/6, 286-289.
- Sodobna šola v luči diferenciacije in individualizacije. *Vzgoja in izobraževanje*, 1988, 4/5, 64-68.
- Vrednostno izpraznjena in pedagoško obubožana šola. *Naši razgledi*, 18. XI. 1988, 667+676.
- Dobra šola ni za modro družbo nikoli predraga. *Prosvetni delavec*, 1988, 22, 27.
- Šola nikomur ne more biti več "politikum". *Delo*, 24. IX. 1988, 27.
- Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem avtorja dr. Vlada Schmidta ponovno na knjižnih policah. *Sodobna pedagogika*, 1988, 9/10, 510-512.
- Didaktika. *Enciklopedija Slovenije*, 2, 1988, 257.
- Socializacijske, personifikacijske in kvalifikacijske dileme naše enotne osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 1989, 1/2, 1-36.
- Možnosti učne diferenciacije in individualizacije v srednji šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, 1989, 6, 13-19.
- Učni pogoji se morajo prilagoditi učencem. *Večer*, 17. XII. 1989, 23.
- Možnosti učne diferenciacije in individualizacije v srednji šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, 1989, 6, 13-19.
- Diferenciacija nastave. *Pedagoška enciklopedija 1*. Beograd, 1989, 128-129.
- Individualizacija nastave. *Pedagoška enciklopedija 1*. Beograd, 1989, 265.

- Vaspitne i socializacijske dileme naše škole s obzirom na ličnost učenika. Škola pred izazovom sutrašnjice. /Zbornik/. Beograd, 1989, 77-87.
- Vospitno-socializacijska uloga na osnovnoto učilište. Idejnata funkcija na vospitno-obrazovna rabota v sovremeni uslovi. /Zbornik/. Skopje, 1989, 236-239.
- Ponatis: Prosvetno delo, (Skopje), 1989, 1, 60-64.
- Za grehe politike in prakse ni kriva pedagoška znanost. Prosvetni delavec, 11. IX. 1989, 12, 7.
- Problemska učna inovacija, njen razvoj in opredelitev. Sodobna pedagogika, 1990, 1/2, 41-53.
- Problemska senzitivnost učencev je pogoj problemskega pouka. Sodobna pedagogika, 1990, 3/4, 167-175.
- Učitelj v funkciji znanstvenja pouka. Vzgoja in izobraževanje, 1990, 6, 9-15.
- Zunanja in fleksibilna učna diferenciacija v naši osnovni šoli. Vzgoja in izobraževanje, 1990, 4, 3-9.
- Nastavnik u funkciji oznanstvenjevanja nastave. Visokoškolsko obrazovanje i tehnološki razvoj Jugoslavije. /Zbornik/, Osijek 1990, 175-189.
- Sistemska umestitev problemske učne inovacije. Sodobna pedagogika, 1990, 5/6, 286-299.
- Zunanja in fleksibilna diferenciacija v naši osnovni šoli. Vzgoja in izobraževanje, 1990, 4, 3-9.
- Metoda reševanja problemov in problemskih nalog. Sodobna pedagogika, 1990, 7/8, 396-401.
- Makro artikulacija reševanja problemov. Sodobna pedagogika, 1990, 9/10, 453-461.
- Ponatis: Pedagoška obzorja, 1994, 3, 3-16.
- Spoznanja iz dolgoletne prakse. Prosvetni delavec, 28. I. 1991, 2, 8.
- Beda pedagoškega potvarjanja in diskvalificiranja. Sodobna pedagogika, 1991, 1/2, 69-75.
- Diferencirano in individualizirano preverjanje in ocenjevanje. Preverjanje in ocenjevanje znanja. /Zbornik/. Ljubljana, 1991, 1-9.
- Kako že, komu se je kaj sesulo? Prosvetni delavec, 11. XI. 1991, 17, 10.
- Opredelitev in utemeljitev učne diferenciacije in individualizacije. Izbrana poglavja iz didaktike. Novo mesto, 1991, 81-100.
- Fleksibilna učna diferenciacija v slovenski osnovni šoli. Pedagogija (Beograd), 1991, 1/2, 62-65.
- Sodejavniki problemske makro artikulacije. Sodobna pedagogika, 1991, 1/2, 18-27.
- Vrste in oblike problemov. Sodobna pedagogika, 1991, 3/4, 118-129.
- Val obračunavanja. Sodobna pedagogika, 1991, 9/10, 547-559.
- Zunanja in fleksibilna učna diferenciacija v naši osnovni šoli. Učna diferenciacija v osnovni šoli. /Zbornik/. Poljče, Maribor, 1991, 9-23.
- Zunanja in fleksibilna učna diferenciacija v naši osnovni šoli. Učna diferenciacija v osnovni šoli. /Zbornik/. Slovensko društvo pedagogov, Poljče, Maribor, 1991, 19-33.
- Prejeli smo. Šolski razgledi, 27. I. 1992, 7.
- Notranja učna diferenciacija in individualizacija. Diferenciacija in individualizacija učnega dela v posodabljanju razrednega pouka. /Zbornik/. Slovensko društvo pedagogov, Poljče, 1992, 7-25.
- Pomen in obseg priprav za fleksibilno nivojsko učno diferenciacijo. Sodobna pedagogika, 1992, 3/4, 146-159.

- Ocenjevanje pri fleksibilno diferenciranem pouku. Sodobna pedagogika, 1992, 5/6, 213-223.
- Ponatis: Pedagoška obzorja, 1993, 1/2, 3-13.
- Zunanja ali storilnostna diferenciacija v osnovni šoli. Sodobna pedagogika, 1992, 7/8, 356-369.
- Pedagoška ustvarjalnost Gustava Šiliha. Stoletnica rojstva Gustava Šiliha. /Zbornik/. Maribor, 1993, 9-24.
- Ponatis: Sodobna pedagogika, 1994, 1/2, 1-16.
- Skupaj ali ločeno do znanja. Večer, 17. IV. 1993, 34.
- In memoriam prof. Ivan Andoljšek (1909-1992). Sodobna pedagogika, 1993, 1/2, 112-114.
- Metodika. Enciklopedija Slovenije, 7, 1993, 109.
- Odnos med splošno in posebno didaktiko. Sodobna pedagogika, 1993, 7/8, 401-411; 9/10, 437-448.
- Unterrichts Differenzierung und Individualisierung. Erziehung und Unterricht (Wien), 1993, 3, 152-154.
- Skrb za razvoj nadarjenih učencev. Nadarjeni – stanje, problematika, razvojne možnosti. /Zbornik/. Novo mesto, 1994, 9-25.
- Ponatis: Vzgoja in izobraževanje, 1995, 1, 3-11.
- Makroartikulacija reševanja problemov. Pedagoška obzorja, 1994, 3, 3-16.
- Problemska učna inovacija in hevristični pouk. Pedagoška obzorja, 1994, 4/5, 12-20.
- Dileme didaktičnih načel. Sodobna pedagogika, 1994, 3/4, 107-121.
- Temeljni didaktični pogoji kvalitetnejšega pouka. Sodobna pedagogika, 1994, 7/8, 309-317.
- Enotnost izobraževanja in vzgajanja. Sodobna pedagogika, 1994, 9/10, 449-460.
- Problemska učna diferenciacija in hevristični pristop. Pedagoška obzorja, 1994, 4/5, 12-20.
- Osnovna šola. Soavtorja V. Schmidt, S. Pavlič. Enciklopedija Slovenije, 8, 1994, 188-192.
- Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem. Sodobna pedagogika, 1995, 5/6, 201-217; 7/8, 323-337.
- Skrajšani ponatis: Informativni kulturološki zbornik, Ljubljana, 1995, 139-160.
- Skrajšani ponatis: Anthropos, 1996, 5/6, 44-45.
- Skrajšani ponatis: Etika in morala v sodobni družbi. /Zbornik/. Ljubljana, 1997, 130-136.
- Enotnost učno-konkretnega in abstraktnega (nazornega in pojmovnega). Sodobna pedagogika, 1995, 3/4, 112-123.
- Strukturnost in sistematičnost pouka. Sodobna pedagogika, 1995, 9/10, 452-467.
- Uveljaviti je treba temeljne diferenciacije. Vzgoja in izobraževanje, 1995, 3, 13-17.
- Vrste in oblike problemov. Pedagoška obzorja, 1995, 1/2, 3-11.
- Problemsko orientirani pouk kot didaktično načelo. Pedagoška obzorja, 1995, 3/4, 3-15.
- Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 1995, 5/6, 3-13.
- Prosvetno-pedagoška služba. Enciklopedija Slovenije, 9, 1995, 385.
- Načelo racionalnosti in ekonomičnosti pouka. Sodobna pedagogika, 1996, 1/2, 1-12.
- Učna aktivnost učencev in učitelja. Sodobna pedagogika, 1996, 3/4, 101-114.
- T. G. Masaryk in slovenska pedagogika. Sodobna pedagogika, 1996, 5/6, 271-276.
- Razvijanje problemskih učnih zmožnosti. Pedagoška obzorja, 1996, 3/4, 99-114.
- Vzgojno-izobraževalni cilji. Sodobna pedagogika, 1996, 7/8, 309-324.

- Učna vsebina. Kongres pedagoških delavcev Slovenije. /Zbornik/. Ljubljana, 1997, 43-57. Znanstvenost učne vsebine v luči didaktične transformacije. *Sodobna pedagogika*, 1997, 5/6, 231-245.
- Didaktična transformacija učnih vsebin. *Sodobna pedagogika*, 1997, 7/8, 333-337.
- Schmidt Vlado. Enciklopedija Slovenije, 11, 1997, 14.
- Od klasičnega do kurikularnega načrta. *Sodobna pedagogika*, 1998, 1, 1-16.
- Pedagoški vidik spodbujanja nadarjenih. Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. /Zbornik/. Ljubljana, 1998, 11-31.
- Temeljne funkcije in značilnosti sodobnega učnega načrta. *Sodobna pedagogika*, 1998, 2, 117-137.
- Procesnost in preobsežnost učnih načrtov. *Sodobna pedagogika*, 1998, 3, 225-243.
- Dr. Vlado Schmidt, strateg povojnega razvoja pedagogike na Slovenskem. *Sodobna pedagogika*, 1998, 5, 474-488.
- Učna diferenciacija bodoče osnovne šole v luči kritike. *Sodobna pedagogika*, 1999, 1, 52-71.
- Pouk in njegove funkcije. *Sodobna pedagogika*, 1999, 2, 212-222.
- Značilnosti pouka. *Sodobna pedagogika*, 1999, 3, 126-138.
- Vidiki pouka. *Sodobna pedagogika*, 1999, 4, 140-152.
- Vzgoja mora ostati enakovredna funkcija šole. *Sodobna pedagogika*, 1999, 5, 76-93.
- “Pedagoške zgrade in nezgode pedagoga z Goličave” (intervju z J. Jurančičem). *Šolska kronika*, 1999, 2, 348-352.
- Izobraževanje, opredelitev in razvoj izobraževalne teorije. *Sodobna pedagogika*, 2000, 2, 122-136.
- Aktualiziranje in izpopolnjevanje zgodovinske teorije o izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, 2000, 3, 98-116.
- Posluš, človečnost, individualnost. *Sodobna pedagogika*, 2000, 5, 16-28. – Dopisni intervju z dr. Francetom Strmčnikom je vodil dr. Robi Kroflič.
- Učiteljski pokret. Enciklopedija Slovenije, 14, 2000, 10-11.
- Učiteljsko izobraževanje. Enciklopedija Slovenije, 14, 2000, 11-12.
- Funkcije in značilnosti splošne ter strokovne izobrazbe. *Sodobna pedagogika*, 2001, 5, 144-159.
- Ob življenjskem jubileju mag. Mladena Tancerja. *Šolska kronika*, 2001, 1, 137-141.
- Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika*, 2003, 1, 80-92.

Recenzije, ocene, poročila

- Revija “Mladi svet” v letu 1957, (recenzija letnika). *Prosvetni delavec*, 1958, 5, 2-3.
- Dr. Ljubo Krneta. *Pedagogika*. *Sodobna pedagogika*, 1976, 7/8, 310-312.
- Marica Dekleva. Delo, 24. XII. 1980, 299, 9.
- Marica Dekleva. *Prosvetni delavec*, 12. I. 1981, 1, 9.
- Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem ponovno na knjižnih policah. *Sodobna pedagogika*, 1988, 9/10, 510-512.
- Izbrana dela dr. Petra Mandiča. *Sodobna pedagogika*, 1989, 5/6, 330-332.

- M. Tancer, Vzgoja in izobraževanje Romov na Slovenskem. *Sodobna pedagogika*, 1995, 1/2, 95-96.
- Prof. dr. Vlado Schmidt. Delo, 15. I. 1997, 11, 13.
- Dr. Leon Žlebnik 80-letnik. Delo, 16. XII. 1998, 291, 15.
- Umrli je prof. Milan Marušič (1925-2000). *Sodobna pedagogika*, 2000, 3, 166-167.
- Dr. J. Pivac: Inovativnom školom u društvo znanja. *Sodobna pedagogika*, 2001, 2, 215-216.
- Moji spomini na ravnatelja Franceta Ostanka, (Veliki ljudje so nepozabni). *Šolska kronika /Ostankov zbornik/*, 2002, 2, 333-335.

Poljudnoznanstveni članki

- Gre za srečo naših otrok. *Mladi svet*, 1958, 1, 2-4.
- Razvijajmo otrokovo voljo. *Mladi svet*, 1958, 3, 77-79.
- Okrutnost in grobost otroka. *Mladi svet*, 1958, 6, 198-199.
- O otrokovi samostojnosti. *Mladi svet*, 1958, 227-229.
- Svetovnonazorska rast mladega človeka. *Mladi svet*, 1958, 9, 285-288.
- Kaznovanje otrok. *Otrok in družina*, 1959, 2, 43-48; 3, 43-48; 4, 105-109.
- Otroka kaznovati ali pomilovati, (odgovor na vprašanje). *Otrok in družina*, 1959, 10, 323-326.
- O nekaterih posebnostih pubertetnika. *Ljudska mladina v osnovni šoli*, Ljubljana, 1959, 7-14.
- Verska vzgoja razdvaja mladega človeka. *Otrok in družina*, 1962, 2, 43-47.
- Fant mi je zrasel čez glavo. *Otrok in družina*, 1962, 6/7, 176-178.
- Vsi smo odgovorni za vzgojo in izobrazbo naših otrok. *Otrok in družina*, 1963, 1, 1-5.
- Tudi pri kaznovanju otrok je potrebno sodelovanje šole in doma. *Otrok in družina*, 1963, 5, 120-126.
- Razmišljanje o telesni kazni. *Otrok in družina*, 1963, 9/10, 265-271.
- Pomen družinske vzgoje in pedagoške usposobljenosti staršev. *Otrok in družina*, 1965, 1, 1-5.
- Učenec ne sme z nami na šolski izlet. *Otrok in družina*, 1965, 2, 42-45.
- Naše šolstvo – želje in resničnost. *Otrok in družina*, 1965, 6, 181-182.
- Načela družinske vzgoje. *Otrok in družina*, 1965, 7, 196-200.
- Vzgoja mora upoštevati otrokove razvojne spremembe. *Otrok in družina*, 1965, 8, 228-233.
- Vzgoja se naj naslanja na otrokove zdrave sile. *Otrok in družina*, 1965, 10, 291-295.
- Spodbujajmo pri vzgoji. *Otrok in družina*, 1966, 2, 35-44.
- Izogibajmo se kazni. *Otrok in družina*, 1966, 3, 66-72.
- Vzgoja mora prisluhniti potrebam življenja. *Otrok in družina*, 1966, 4, 105-108.
- Pomoč mladini pri njeni svetovnonazorski opredelitvi. *Otrok in družina*, 1966, 5, 131-134.
- Učni načrt v teoriji in praksi. *Otrok in družina*, 1968, 3, 74-76, 77, 78.
- Naš odgovor. *Otrok in družina*, 1970, 4, 113.
- Sodelovanje šole in doma v pogledu idejne vzgoje mladine. *Otrok in družina*, 1972, 10, 349-350.
- Odveč vse, kar se lahko nauči doma. *Večer*, 17. XII. 1988, 292, 23.
- Ne le uspeh, tudi socialni položaj. Delo, 27. II. 1995, 3.

Pigmalioni so zagrenjeni. Delo, 28. II. 1995, 5.
 Ne le kaj, ampak tudi kako! Delo, 2. III. 1995, 6.
 Pestre učne vsebine za različne učence. Delo, 6. III. 1995, 4.
 Delitev pri nivojskem pouku. Delo, 9. III. 1995, 5.
 Zadnje besedo ima učenec. Večer /Sobotna priloga/, 30. V. 1998, 41.

Dr. Bogomir Novak

Dejavniki razvoja avtonomije slovenske šole

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.2

DESKRIPTORI: demokracija, decentralizacija, avtonomija, šola, pluralizem interesov, izobraževanje

POVZETEK – V prispevku ugotavljamo, da je zakonodaja v Sloveniji za pot k avtonomnosti šole in njenih udeležencev odprla večji formalni prostor, kot je v praksi izkoriščen. Obstajajo različna pojmovanja avtonomije, iz katerih izhajajo tudi različne ocene razvojnega stanja glede na odprtost sistema za informacije, asimilacijo, transformacijo, selekcijo in integracijo.

Izhajamo iz izkušenj, ki so jih pridobile druge države pri spodbujanju razvoja avtonomije šole s procesi decentralizacije političnega upravljanja šol v smislu lokalnih interesov odločanja o šoli, odgovornosti šol za gospodarno upravljanje sredstev in teženj k izboljševanju kakovosti pouka.

Review

UDC 371.2

DESCRIPTORS: democracy, decentralisation, school autonomy, pluralism of educational interests

ABSTRACT – The paper states that formally Slovenian legislation provides more room for school autonomy and for the autonomy of those involved in it than can actually be observed in practice. In Slovenia, definitions of autonomy differ, hence also the differences in the assessment of the state of play. The paper is based on the fundamental characteristics of autonomy, e.g. the openness of the system for information, assimilation, transformation, selection and integration.

The paper is based on the experience of other countries in fostering school autonomy with processes of decentralisation of the political management of schools, in terms of local interests playing a role in the decision-making of schools, of the school taking responsibility for managing their funds and in their tendency to improve the quality of teaching.

1. Kriteriji presojanja avtonomije šole

1.1. Avtonomija šole v odnosu med svetom življenja in svetom ustanov

Avtonomija šole nas bo zanimala z različnih vidikov, kot so: sistemski (avtonomija živih bitij) družbeni (globalizacija), politični (decentralizacija), organizacijski (fleksibilnost), šolskokulturni (razvoj demokratične kulture), didaktični (raba različnih stilov poučevanja) in odnosni. Proučujemo transformacijski model avtonomije šole z vidika komunikacijske interakcije odprtih sistemov v odnosu do zunanjega okolja in do sebe. Glede na to predpostavko smo izpostavili tri vrste dejavnikov: zunanji, notranji in medinstitucionalni. Prehajamo od splošnih značilnosti avtonomije živih bitij k posebnim vprašanjem avtonomije šole kot ustanove in udeležencev izobraževanja. Naš namen je pokazati šolam in pristojnim organom političnega odločanja nekatere osnovne kriterije za presojo avtonomije.

In kakšna je avtonomija slovenske javne, liberalne šole, ki je nastala po osamosvojitvi Slovenije? Po l. 1991 se Slovenija razvija v smeri stabilne parlamentarne demokracije in se pripravlja na vstop v Evropsko unijo in NATO. Slovenska šola postaja čedalje bolj evropska in globalna in ne več zgolj nacionalna. Na nastajanje avtonomije šole gledamo običajno od zunaj s stališča državne zakonodaje in šolske politike, od znotraj pa z vidika decentralizacije.

Avtonomijo šole lahko definiramo v ožjem in širšem smislu glede na to, kako definiramo šolo. Če je le racionalna ustanova, je njena glavna naloga razvijanje argumentacijskih kompetenc in se avtonomnost njene samozakonodaje meri po tem. Če je smisel šole v "temeljnih človeškega obstoja in racionalizaciji naravnega načina učenja in poučevanja", potem gre za "razvoj in življenje" (Silov, 2003, str. 186). Šola ima širše poslanstvo, če ga imajo primarno starši, učitelji in ravnatelji. Po Silovu (2003, str. 185) pomeni avtonomija možnost samostojnega odločanja, pravico do urejanja medsebojnih odnosov, dolžnost in odgovornost ter neodvisnost od odločanja drugih. Nam gre za avtonomijo v kontekstualnem smislu, ki se odpira v svet življenja.

Makarovič (1995) vidi pet komponent avtonomije, kot so odprtost sistema, odsotnost samozadostnostnih (avtarkičnih) odnosov, asimilacija informacij za lastne potrebe ohranitve in razvoja, selekcija nepotrebnih informacij in integracija. Treba pa je dodati še samousmerjanje oz. avtoregulacijo in transformacijo.

Za transformacijo je že rimski stoik Seneca trdil, da človek podobno kot zaužito hrano, ki lahko opravlja koristno funkcijo šele potem, ko je predelana v energijo svojega lastnega telesa, predeluje tudi vrednote in znanje, ki ga prejme od učiteljev. Predelava omogoča relativno neodvisnost od materialnega vira ali vira informacij. Podobno kot danes nutricionisti opozarjajo, da ni vsaka hrana enako dobra za optimalni energetski učinek organizma, tako tudi pedagogi opozarjajo, da nima vsaka učna vsebina enakega formativnega oz. vzgojnega učinka za posameznega učenca. V obeh primerih gre za uveljavljanje principa individualizacije in diferenciacije živih bitij, ki sta že posledici serije njihovih spontanij interakcij s svetom, v odnosu učitelj učenec pa sta to predvsem posledici zavestnih in načrtovanih postopkov, ki jih uporablja učitelj pri pouku.

Avtonomija je že temeljna transformacijska lastnost živih bitij, zakon življenja, ki se kaže v ustvarjanju nečesa novega in povratni informaciji. Novost je v tem, da se v organskem svetu izraža tisto, česar v anorganskem ni. Elementi nižje, anorganske plasti se v organski, višji plasti ponovijo, vendar kot novost: spremenjeni, preoblikovani. Fizikalni in kemijski procesi postanejo v živih organizmih biološko pomembni. Pri človeku se preoblikovalni (transformacijski) proces nadaljuje na višjih psihosocialnih ravneh (Hlebš, 2001). Transformativno učenje je takšen specifično človeški proces, ker z njim tudi znotraj ustanov preoblikuje okolje in sebe. Obenem ima takšno učenje lastnost integracije novih informacij in znanja v svojo osebnost.

Avtonomija šole predpostavlja vsaj relativno dinamično stabilno ravnotežje nasprotujočih si izobraževalnih interesov, ker prevladovanje enih nad drugimi vodi v avtokratizem ravnatelja, učitelja, lokalne ali državne oblasti. Šele tedaj lahko vsak udeleženec edukacije postavlja in uresničuje razvojne vizije. Cilj avtonomije šole se lahko avtokratsko in avtarkično zlorablja tudi za krepitev moči šolskih oblasti nad šolo, ravnatelja nad učitelji, učiteljev nad učenci itd. Avtonomija šole je lahko tudi sredstvo za birokratizacijo šole itd. Premoč državne zakonske regulative pred samoregulativo šole je premoč kulture sistema nad kulturo življenja in sama po sebi ne vodi k avtonomiji šole. Avtonomije šole ni mogoče uveljavljati z uzakonitvijo od zgoraj, ampak je sinergični učinek delovanja vseh družbenih silnic v koordinatnem sistemu – od spodaj, z obeh strani in od zgoraj. Glede na to shemo lahko predvidevamo pozitivni razvoj avtonomije po benigni spirali v smeri vedno večje integracije, socialne kooperacije, krepitev človeškega in socialnega kapitala, učeče družbe kot skupnosti in skupne volje, ali negativno upadanje avtonomije v smislu atomizacije in partikularizacije interesov, individualne samovolje, dezintegracije (pod)sistemov, slabitve človeškega in socialnega kapitala, poskusa ohranjanja starega stanja.

Avtonomije ne razlagamo samo nomotetično t.j. po lastni zakonodaji, ampak še prej avtopoetično, kar pomeni po lastni ustvarjalnosti. "Avtonomni sistem je sistem, ki z avtopoetičnim usmerjanjem ohranja specifične, z njegovimi selekcijskimi merili in z njegovim načinom operiranja zarisane odnose z okoljem" (Wilke, 1993, str. 43-44). To razvojno samousmerjanje šole kot podsistema družbenega sistema pa odpira vprašanje usklajevanja s cilji razvoja gospodarstva, politike in kulture znotraj družbe.

1.2. Avtonomija šole v odnosu do države

Šolske reforme so v 80-ih in 90-ih letih v državah Evropske unije povzročile decentralizacijo. Pristojnosti upravljanja šole so z države prenesle na lokalne skupnosti in marsikje tudi na šole. To je razširilo demokratizacijo odločanja v izobraževanju. Tako se je šolstvo približalo zainteresiranim državljanom, skupinam civilne družbe in staršem (Lipučič, 1997, str. 15). Tudi Delorsova komisija postavlja šolo v srce družbe in poudarja, da imata vseživljenjsko izobraževanje in učenje bistveni pomen za napredek družbe. Razširjena baza odločanja o šolstvu, pa tudi razširitev polj učenja (ne le učiti se vedeti) omogočata avtonomijo šole in tudi udeležencev v njej. Skratka: razširitev partnerstva v politiki šolstva omogoča tudi razširitev učenja za nove partnerske vloge.

Avtonomija šole je v zunanjem, političnem smislu decentraliziran odnos države do šole. V notranjem organizacijskem smislu je avtonomija uveljavljanje posebnega stila vodenja, v pedagoškem uveljavljanje pedagoške etike, pri učenju uveljavljanja lastnega načina učenja in mišljenja in v komunikacijskem uveljavljanje interakcijske, dialoške komunikacije. Avtonomija terja samoobvladovanje posameznika in obvladovanje edukacijskega procesa. Ker vemo, da je količina znanja zaradi

eksponencialne rasti neobvladljiva, skušajo šole dosegati avtonomijo z obvladovanjem kakovosti.

Centraliziranost ali decentraliziranost šolskega sistema presojamo po naslednjih kriterijih: načrtovanju šolskega sistema, odločanju o učnih programih (kdo odloča o ciljnih, vsebinah in metodah kurikulov, skrbi za učno osebje (kdo odloča o zaposlovanju in napredovanju učiteljev), vrednotenju in nadzoru sistema, financiranju izobraževanja (iz katerih virov se financira). Decentraliziranost šolskega sistema spoznavamo po prenosu odločanju lokalnih oblasti o njem in šole same o kadrih. Če decentralizacija ne izboljšuje pedagoškega in političnega demokratičnega pluralizma, ampak pomeni le prenos regulacije in kontrole šole na nižje lokalne oblasti, pušča birokracijo šole in obremenjenost oz. usposobljenost učitelja nespremenjeno. Pri nas je šolski sistem centraliziran, ker o teh petih kriterijih odloča država. Starši kot sestavni del avtonomije še nimajo takšne moči vplivanja na javno šolo, kakršno imajo v zahodnoevropskih državah.

Decentralizirana šola ni pretežno birokratsko nadzorovana in ima več možnosti, da uveljavlja avtoregulativne in samonadzorne principe. Čim manj sta šolsko življenje in delo determinirana od zunaj, tem bolj se določata od znotraj. Odgovor na vprašanje, ali šola te samousmerjevalne možnosti uveljavlja, je odvisen od interesov in kompetenc vseh udeležencev izobraževanja. Rezultanta silnic njihovega delovanja naj bi omogočala čim boljše skupne učinke in kakovost izobraževanja.

Šolstvo v kompleksni družbi postaja tudi samo kompleksno in vedno težje obvladljivo z vidika parcialnega monopolnega interesa. Učenje za sodelovanje znotraj členitve pluralnih interesov je pogoj za demokratizacijo šolstva. Očitno je, da ne zadostuje več učenje za znanje in delo, ampak je nujno razvijati tudi učenje za bivanje in sodelovanje. Kot vemo, sta bila znanje in delo dvojni cilj usmerjenega izobraževanja. Že kritiki usmerjenega izobraževanja so odpirali prostor odločanja o šolstvu pluralnim interesom, vendar ta prostor še ni docela odprt. V Sloveniji je to spoznanje vodilo že v 80. letih h koncu ideologije enotne osnovne šole in koncu usmerjenega izobraževanja sploh, ki je na vseh vertikalnih ravneh usmerjalo učence k delu in nadaljnjemu izobraževanju. Če se polarizacija odločanja ohranja, se podaljšuje obdobje kulturnega boja, v katerem je pomembno, katera stranka upravlja s šolstvom. Šele odpiranje polja dialoga omogoča, da bi bila javna šola v skupnem nacionalnem interesu.

V primerjavi s šolo v polpreteklem obdobju pomeni avtonomija šole pluralizacija izobraževalnih interesov v različnih tipih šol, pa tudi znotraj iste šole zaradi njene fleksibilne, spremenljive identitete. Jasno je, da se avtonomija šole ne more razvijati znotraj monopolnih interesov, ampak se lahko razvija z diferenciacijo različnih tipov šol in z razvojem pluralizma pedagoških interesov. Šola sicer ni bila nikoli povsem neavtonomna in nikoli povsem avtonomna ustanova, kar pomeni, da se avtonomija zmanjšuje ali povečuje.

Le pluralno avtonomna šola postaja središčna ustanova družbe, vendar pa je decentrira šolska politika. S tem, ko dobiva šola več kompetenc pri odločanju od spodaj navzgor in od znotraj navzven, pa se bolj kot doslej odpira vprašanje njene odgovornosti za sprejete odločitve, ki so pedagoške s pedagoškimi in političnimi posledicami. Vprašanje ideologije, funkcionalizma in pragmatizma postane njen notranji problem, čeprav ne samo notranji. Prvič postajajo na nov način njeni notranji dejavniki razvoja izobraževanja pomembnejši kot zunanji, družbenoidentitetni. Svoje specifične vloge pri oblikovanju socializacijskih vzorcev ne more odlagati na družino in družbo.

Razvoj nacionalne šole je ekonomsko odvisen od financiranja države. Čim več procentov bruto družbenega produkta (BDP) daje določena država za njen razvoj, tem večja je verjetnost, da šola razvije svojo avtonomijo. Poraba za izobraževanje je v razvitem svetu in bržkone tudi v nerazvitem prenosorazmerna z gospodarsko rastjo. Statistični podatki nam kažejo, da 4/5 vseh sredstev za izobraževanje porabi 26 razvitih držav, 48 manj razvitih porabi 0,4% od skupne vsote. Manj razvite države s finančno podporo šolam ne morejo dajati takšne podpore trajnostnemu razvoju (angl. sustainable development), kot ga lahko dajo informacijsko razvite, učeče se družbe. Lipset (1993) poudarja, da ekonomski dejavnik sam zase še ne pogojuje razvoja demokracije. To posledično velja tudi za razvoj avtonomije v šolah.

Z razpiranjem ekonomskih škarij se tudi razlike v razvitosti in stopnjah avtonomije šol v svetu povečujejo, kar je v nasprotju z deklarirano pravico, po kateri imamo vsi enako pravico do izobraževanja. Če bi odločilni dejavniki hoteli realizirati to pravico, bi morali razvijati globalno etiko in odgovornost. Očitno je, da imajo nekateri učenci slabše možnosti za izobraževanje kot drugi. Šole v svetu niso enake niti od zunaj (glede na okolje) niti od znotraj (glede na uveljavljanje različnih inovacij v pedagoškem procesu) niti znotraj iste države, kaj šele v različnih državah. Že dolgo vemo, da so tudi same vir neenakosti.

Sodobne avtonomne šole ni brez samostojne nacionalne države. Dosega pa se na naslednjih štirih ravneh:

- politični z decentralizacijo kot prenosom pristojnosti z državnih organov na lokalne oz. občinske skupnosti – primer za to je zlasti danski šolski sistem,
- ekonomski z vsaj delnim prenosom finančne odgovornosti, po kateri postajajo posamezne šole nosilke letnega šolskega proračuna,
- kulturni, ki upošteva tradicijo in sedanje stanje razvitost nacionalne kulture in
- pedagoški, ki se kaže v šolskih ciljih, organizaciji pedagoškega dela in uvajanjem inovacij.

Verjetno je, da je stopnja avtonomija šole tem višja, čim bolj so dejavniki, ki jo pogojujejo na vseh štirih ravneh, usklajeni.

Takšno kompleksno pogojevanje avtonomije pomeni tudi njeno kompleksno uveljavljanje, kar vodi k njeni večpomenskosti. Po vsakdanjem razumevanju je avtonomna tista šola, ki se odloča glede na lastne izobraževalne potrebe, interese in organizacijske sposobnosti. Širjenje avtonomije je potemtakem širjenje meja svobode izbiranja in odločanja šole o izobraževalnih interesih. Pogosto je to posledica politične decentralizacije, ne pa vedno. Praksa demokratičnih držav je pokazala, da je decentralizacija dvosmiselna. Zato je treba razlikovati pozitivni in negativni smisel decentralizacije. Negativni smisel decentralizacije se pokaže tedaj, kadar postane izgovor države, da določenih šol ni treba financirati, ali tedaj, ko je sredstvo lokalnih oblasti za izvajanje kontrole šol. Državno centralizirana šola ne more biti avtonomna, ker je le ideološki aparat države po znani Althusserjevi opredelitvi. Decentralizacija bi morala biti spodbuda za tvorno sodelovanje države in lokalnih skupnosti z njo in finančno podporo njenim interesom. Prav slovenska šola na avstrijskem Koroškem je primer škodljive decentralizacije. S pomočjo tega mehanizma Haider uveljavlja nacionalistično-hegemonistične interese večinskega naroda nad slovensko manjšino.

Avtonomne šole so fleksibilnejše pri upoštevanju lokalnih oz. regionalnih ter globalnih izobraževalnih in političnih interesov, pa tudi vključevanju partnerjev (staršev, lokalnih oblasti, podjetij) iz okolja. V tem smislu je eden izmed kriterijev njene avtonomnosti v komunikacijski spretnosti povezovanja lastnih interesov z interesi partnerskih ustanov. Ker različni merodajni subjekti (udeleženci izobraževanja, šola in njeni partnerji) tako avtonomijo kot tudi ovire in spodbude za njen razvoj različno razumejo, se morajo medsebojno sporazumevati. V državah, ki avtonomijo šole uvajajo, šole lahko izhajajo iz že obstoječih izkušenj šol v državah, kjer ima avtonomija že zgodovinsko tradicijo, vendar jih lahko upoštevajo le na osnovi lastnih izkušenj.

Avtonomija šol je povezana z demokratizacijo družbe in z neuspešnostjo šolskih reform. Izkušnje iz sveta nam povedo, da je avtonomija šole povezana z demokratično tradicijo določene države. Reforme same po sebi ne povečujejo avtonomije šole. Tudi po zadnji kurikulumski reformi pri nas se potrjuje teza, da učitelj ni niti povsem kontroliran, niti docela svoboden (Peček Čuk, 1998). V zadnjem desetletju se je avtonomija slovenske šole krepila na ravni diferenciacije šol, pluralizma pedagoških interesov in notranjih inovacij. Avtonomnost učiteljev v njej je večja kot nekadaj (Peček, 1998), a ni tolikšna, kot je predvideno zakonsko in konceptualno.

1.3. Opredelitev različnih vrst dejavnikov avtonomije

Avtonomija ni le rezultat individualnega poguma za uporabo razuma v smislu lastne zakonodaje. To je le nujni, ni pa zadostni pogoj. Zato govorimo o različnih dejavnikih, ki ta pogoj ustvarjajo, če so, in odpravljajo, če jih ni. Razlikujemo med zunanji, notranji in medinstitucionalni dejavniki šolske avtonomije. Podob-

no kot je Huntington razmišljal o definiciji demokracije, bi lahko rekli tudi za avtonomijo šole. Po Huntingtonu (1991, str. 38)

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

Navidez to pomeni relativizem dejavnikov, dejansko pa so gospodujoči dejavniki prisotni v skritem kurikulumu. Tako bi lahko rekli za prvo trditev, da noben dejavnik ne razloži avtonomije na vseh (različnih) šolah, za drugo, da noben dejavnik ni nujen za avtonomijo na vseh šolah. Glede na tretjo je avtonomija na vsaki šoli rezultat različnih dejavnikov, za četrto, da se kombinacija dejavnikov spreminja od šole do šole, in za peto, da se spreminja od enega razvojnega vala k drugemu. Po šesti je treba upoštevati tudi razvojne faze avtonomije.

Avtonomijo šole torej iščemo v ravnotežju interesov državne politike in trga. V posttranzicijskih državah je šola še vedno bolj odvisna od politike, v zahodnih pa bolj od trga.

Zunanji dejavniki so: zgled avtonomnih šol v drugih državah, decentralizacija šolske politike in financiranja šol s strani države, pravna (de)regulacija, upoštevanje trajanja demokracije v določeni državi (npr. 10, 100 ali 300 let) in šolska oz. kurikulumna prenova. Medinstitucionalni pogojevalni dejavniki pa so: dogovarjanje in interesno povezovanje med šolo in partnerskimi ustanovami, kot so država, lokalne skupnosti, podjetja, širjenje mreže šol. Pomembno je, da se ne izvajajo šolske in kurikularne reforme centralizirano, le od zgoraj navzdol, ker te praviloma propadejo, ampak da šolske oblasti sprejemajo inovativne pobude šol od spodaj navzgor, kot npr. v Švici. To pa zadeva pedagoško in politično kulturni problem interakcijske komunikacije, ki se bo v prihodnosti verjetno okrepila.

Notranješolski dejavniki avtonomije so: spoznana potreba udeležencev izobraževanja po avtonomiji na osnovi analize izkušenj šole, vključevanje v proces avtonomije vseh udeležencev izobraževanja, pripravljenost učiti se od šol v drugih državah, ki so avtonomijo že uvedle, razvijanje sodelovalne, organizacijske pedagoške kulture in šolska oz. razredna klima, pozitivna samopodoba učenca in učitelja, kakovost pouka, razpolaganje s šolskimi prostori itd. Notranješolski pogoji avtonomije so izpolnjeni z razvojem demokratične pedagoške kulture. Pogosto pa ta dejavnik ni dovolj močan. V zadnjem času je država zaradi kontrole izobraževalnih procesov in spremljanja uresničevanja ciljev naložila šolam več administriranja,

ki ga šolniki občutijo kot nepotrebno, ker zelo negativno vpliva na preobremenjenost. Avtonomija ne pomeni zgolj zaprtega znotrajinstitucionalnega odločanja in delovanja, ampak je enotnost v različnosti proizvajalcev znanja, blaga in storitev in potrošnikov teh proizvodov. Pri vključevanju Slovenije v Evropsko unijo se naša šola še bolj izpostavlja tem tokovom. To pomeni, da avtonomija šole in univerze ne more biti v njenem zaprtem delovanju, ampak v povezavi z okoljem (Majerhold et al., 1999, 2001).

Kot smo videli, avtonomije šole kot ustanove z vidika sveta življenja sploh ni mogoče misliti brez sodelovanja z okoljem. Zaprta avtonomija je protislovna (contradictio in adjecto). Tradicionalna, transmissijska šola kot inertna ustanova je zaprt avtarkični sistem. Uresničevanje avtonomije šole je treba presojati širše z vidika sociološke delitve timskega dela, njegove povečane ekstenzivnosti in zaostajanja njegove racionalnosti oz. ekonomičnosti. Opozoriti velja tudi na pogosto enostransko uveljavljanje avtonomije s prelaganjem administrativnih pristojnosti na šolo in povečevanjem učiteljevih nalog. Tako je preobremenjevanje udeležencev izobraževanja je splošen trend razvoja šole, ki pa se različno izraža v različnih delih sveta in v različnih šolah.

Tabela: Ocenjevanja kakovosti avtonomije

1 – Organizacija šole	zaprta	odprta
2 – Koncept učitelja	le predmetni strokovnjak	kompleksno profesionalen
3 – Politika (do) šole	direktivna in kontrolirajoča	decentralizirana
4 – Kakovost politične kulture	konfliktni model reševanja problemov	reševanje konfliktov in sodelovanje državljanov
5 – Kakovost pedagoške kulture	avtokratske značilnosti	demokratske značilnosti

Kjer na šoli prevladujejo odgovori iz prvega stolpca, gre za nižjo stopnjo avtonomije, in kjer prevladujejo iz drugega, gre za višjo stopnjo. Odgovor na odločilno vprašanje, ali lahko določena šola avtonomijo kar najbolj optimalno razvija, je prav zato, ker je avtonomija odvisna od opredeljenih pogojevalnih dejavnikov, specifičen. Avtonomija ni na dveh šolah enaka in tudi ne na isti šoli v dveh različnih obdobjih ali na istem tipu šole v različnih državah. Vemo, kateri dejavniki v šoli prevladujejo pri ohranjanju njene transmissijske paradigme, glede na napore, ki jih določena šola vlaga za doseganje določenih ciljev. Zato je napovedljivo, kateri bodo verjetno prevladovali. Zaradi kompleksnosti in rizičnosti družbe pa ni mogoče napovedati, kateri dejavniki jih bodo zmotili.

Privatne šole so videti bolj avtonomne kot javne morda zato, ker ponekod država manj skrbi zanje. Država je, kot vemo, zastopnica skupnih (partnerskih) in posebnih interesov, s katerimi se pojavlja na vrhu socialne piramide. Avtonomija

šol je tudi zaščitna znamka pred neproduktivnim zunanjim nadzorom, pa naj bo to inšpekcija, starši ali državna oblast. Zato ni odveč vprašanje, ki si ga zastavljajo svobodne šole: koliko države rabimo. Za postsocialistične države morda izročanje javne šole tržnim zakonitostim ni smiselno, ker sicer šole s tem izgubljajo humane in pridobivajo pragmatične cilje.

2. Avtonomija slovenske šole v odnosu do avtonomije šol v vzhodno in zahodnoevropskih državah

Vzhodno in zahodnoevropski šolski sistemi so med seboj primerljivi. Zahodni imajo daljšo demokratično tradicijo v politiki in organizaciji šol. Država ima manj pristojnosti upravljanja, hkrati pa je šolstvo bolje financirano. Države v tranziciji se lahko marsikaj naučijo od zahodno-evropskih šolskih sistemov, ne morejo pa jih enostavno prevzemati zaradi dosedanje drugačne politične in pedagoške kulture. Obenem se lahko tudi zahodne države česa učijo od izobraževanja v t.i. vzhodno-evropskih državah, ker ne gre le za pogled nazaj, ampak za vpogled v moč zaviralnih dejavnikov, s katerimi tudi same ne morejo biti zadovoljne.

Inovacije in izboljšave se lahko v šoli zakoreninijo le z usposabljanjem in treniranjem učiteljev, njihovim medsebojnim sodelovanjem ter v sodelovanju med šolami, lokalnimi oblastmi in centralno oblastjo, skratka v partnerskih odnosih. Zaradi pomanjkanja celovitega pregleda domnevamo, da imajo zahodni šolski sistemi manj težav pri izvajanju demokratičnega, odprtega, avtonomnega decentraliziranega modela šol, čeprav tudi sami ne morejo rešiti vseh dilem in problemov, ki se v izobraževanju pojavljajo.

Slovenija kot posttranzicijska država išče zglede za razvijanje avtonomije, ki jih lahko najde v t.i. vodilnih zahodnih državah v gibanju za avtonomijo šole. Znano je, da ekonomska neenakost v svetu pogojuje tudi neenako razvito avtonomijo šol, vendar so različne stopnje avtonomije šol pogojene tudi s politično zgodovino držav. Stopnja avtonomije šole v določeni državi je odvisna od trajanja demokratične tradicije v smislu premega sorazmerja med njima. Čim daljša je demokratična tradicija države, tem večja je verjetnost, da bo stopnja avtonomije višja in obratno. Glede na te kriterije so zglede avtonomije nekatere vodilne države. Mednje sodijo Velika Britanija, Danska in Nizozemska, ne pa tudi Italija, Avstrija in Nemčija, ki so po Linzu in Stephanu (1978) države, ki niso preživele (t.i. braekdown countries) zgodovinske preizkušnje 2. svetovne vojne in zato ne sodijo med tiste, ki so jo preživele (t.i. survivors). To seveda velja tudi za države vzhodne in jugovzhodne Evrope, vendar imajo slednje najkrajšo demokratično tradicijo v primerjavi z navedenimi državami, kot so Italija, Avstrija in Nemčija.

S tega vidika se zdi, da šole v državah postsocialistične tranzicije z mlado demokracijo nimajo kvalitetne avtonomije, kar pa ne izključuje možnosti, da jo

imajo z vidika lastnih drugačnih kriterijev. Izjema je morda Madžarska, v kateri so začeli uvajati sistem avtonomije šol že v 80-ih letih in ne šele na začetku 90-ih let po padcu socializma. To še ne pomeni, da je imela Madžarska socialistično demokracijo tudi bolj razvito.

V vsaki državi išče šola svoje odgovore na vprašanja razvoja avtonomije, zato se mora opirati na lastne izkušnje. Receptov za vzpostavitev uspešne avtonomije šole ni, ker je ta pojav večstransko kulturno pogojen. V tej točki naletimo na paradokso mobilnosti, da nihče z doseženim stanjem razvoja šolstva in stopnjo avtonomije ni prav zadovoljen, ker so tisti, ki so domnevno najbolj razviti, v nekaterih pogledih prav tako nerazviti kot tisti, ki so, metaforično rečeno, kot hitri Ahili šele v zadnjem desetletju začeli loviti počasno želvo, ki lovi avtonomijo kar več stoletij.

Znano je, da so po l. 1991 nastale bistvene spremembe slovenske šole. Šolska zakonodaja s kurikularno preno (1996-99) formalno omogoča avtonomijo šole in strokovno avtonomijo učitelja. Uveljavljanje vloge civilne družbe (katoliška cerkev, Državlanski forum za humano šolo (deloval 1995-2002), Slovenski forum za upravljanje in razvoj šole) pri odločanju o razvoju šole je pozitivno, vendar pa ima civilna družba še vedno le šibko vlogo. Pluralizacija in diferenciacija bivše enotne socialistične šole na različne tipe šol (javna šola, šola s koncesijo, waldorfska šola, različne vrste gimnazij, razvoj strokovnih in poklicnih šol) je znak formalne avtonomnosti izobraževalnih interesov. K razvoju avtonomije sodi demokratizacija šole z uvajanjem pravic učiteljev in učencev z njihovo avtonomijo individualizacije in diferenciacije pouka oz. integriranega pouka z motom: vsi enaki, vsi različni (več svobode pri izbiri strategij mišljenja in učenja ter stilih poučevanja, večja ponudba izobraževalnih programov učiteljem v vseživljenjskem izobraževanju in učencem znotraj rednega šolanja). Vse to pomeni, da se je kvaliteta avtonomije slovenske šole s spremembami po l. 1991 izboljšala.

V koliki meri k avtonomiji šole prispevajo različni vrednostni sistemi v družbi in šoli (tradicionalno krščanski, socialistični, liberalni itd.), je še odprto vprašanje. Nekateri dejavniki, kot so rast nasilja, zasvojenosti z drogami, zniževanje učne motivacije pri nekaterih učencih, slaba funkcionalna pismenost, prevelik osip in odsotnosti učencev od pouka, kažejo na nizko stopnjo njihove avtonomije. Ti pojavi kažejo, da avtonomija šole naleti na resne ovire, če ni ustreznega razvoja pedagoške in politične kulture, ki jo pogojujeta od znotraj in od zunaj. Ker gre do reformni posegi v slovensko šolstvo v smeri usklajevanja našega šolstva z evropskim, pričakujemo, da se bo avtonomija šole z regionalizacijo in drugimi postopki še povečala.

Slovenska zakonodaja razvoj avtonomije šole in udeležencev izobraževanja (zlasti učiteljev in učencev) formalno odpira, v praksi pa avtonomija še ne more biti dosežena, ker se ne dogaja usklajeno na opisanih štirih koordinatnih oseh. Po drugi strani je avtonomija šole tudi pred zakonodajo. Bela knjiga (1996) poudarja pomen vključenosti naše šole v ekonomsko, politično in moralno tradicijo Evrope. Slovenska šola ohranja svojo specifično kulturno tradicijo zaradi nacionalne kulturne

tradicije, vendar pa bi prav zaradi globalizacijskih in internacionalnih teženj morala posvetiti temu večjo pozornost. Če bi se le mehansko prilagajala evropskim in globalizacijskim trendom, bi njena avtonomija nazadovala. Javna šola še premalo goji partnerske odnose z okoljem zainteresiranih subjektov v smislu mrežnih povezav. To pa tudi ni vedno pripravljeno na podpiranje šole.

V tranzicijskih državah prevladujejo zunanji dejavniki pred notranjimi in medinstitucionalnimi, ki se šele začenjajo uveljavljati, vendar pa bi šola lažje sledila družbenopolitičnim smernicam sprememb, če bi bila pedagoška kultura, ki predstavlja vrsto notranjih pogojev, bolj fleksibilna in demokratično razvita. Ta pa bi bila bolj demokratična in fleksibilna, če bi imela že doslej zunanjo podporo države. Ker pa je zaradi obremenjenosti s preteklimi vzorci ni imela, spremembam za večjo avtonomijo ni posebno naklonjena. Benigna razvojna spirala avtonomije šole nastaja z istočasnim delovanjem na vseh treh sklopih dejavnikov. V tem smislu bodo ravnatelji in slovenska šola postali bolj avtonomni, ko se spremeni zakonodaja, ko bodo za to primerno strokovno usposobljeni, ko se bodo državne ustanove pripravljene odpovedati delu svoje moči, ko se bodo starši pripravljene bolj angažirati v šolskem delu, ko bodo svojo vlogo odigrali krajevni dejavniki, ko bodo drugačnemu načina dela sledili tudi učitelji in učenci. Za vse to rabimo strpnejše ozračje (Bečaj, 2001, str. 87-88). Pri tem bi bilo treba okrepiti:

- izobraževanje vodstvenega kadra šol na osnovi analiz njihovega (pedagoškega) dela,
- podporo psihološki svobodi učitelja in učenca,
- decentralizacijo šole z vodenjem od spodaj navzgor,
- podporo inovativnim prizadevanjem na posameznih šolah,
- medsebojno povezovanje šol za izmenjavo izkušenj in skupno načrtovanje inovativnega dela.

3. Od strokovne h kompleksno profesionalni avtonomiji učiteljev

Ni dovolj, če le šola postaja relativno avtonomen podsistem družbe, če niso avtonomni oz. dialoško komunikativni tudi udeleženci izobraževanja. Notranje merilo avtonomije šole je avtonomija udeležencev izobraževanja, kot so učitelji, učenci, vodstvo šole in starši. Avtonomija vseh udeležencev je še utopični projekt, ker pedocentrižem otroka ni v celoti izvedljiv, po drugi strani pa ugled učiteljev ni zadostno zavarovan. Avtonomije udeležencev ne presojava le po uresničevanju njihovih različnih vlog, ampak predvsem tudi po značajih njihovih osebnosti. Čiste avtonomije ni. Po Pečkovi (1989) je osebnost lahko le heteronomna, družbeno posredovano avtonomna. Podobno lahko rečemo tudi za šolo in udeležence v njej. Vprašanje je, koliko so šole in njeni udeleženci nanjo pripravljene, da bodo v njenem okviru zadovoljili svoje izobraževalne potrebe. Če udeleženci niso pripravljene

sprejeti odgovornosti za določene dodatne naloge in za morebitne negativne posledice, potem jo začnejo slej ko prej odklanjati kot tujek.

Avtonomijo šole pri izbiri didaktičnih alternativnih metod in oblik poučevanja je treba razumeti v pozitivnem smislu uvajanja inovacij v šolo in ne v negativnem smislu njihovega odklanjanja. Tiste šole, ki jo tako razumejo, hitreje napredujejo in so bolj zadovoljne z doseženimi uspehi kot pa tiste, ki avtonomijo razumejo kot odločitev za ohranjanje obstoječega stanja. Avtonomija šole je lahko ovira za rutinskega učitelja, kot je premalo avtonomna šola ovira za inovativnega. Nikogar ni mogoče prisiliti k avtonomni drži. Avtonomijo si izberejo posamezniki ali pa ustanove, okolje je lahko le ovira ali spodbuda pri tem. Vprašanje po teoretski zasnovi avtonomije si zastavimo šele tedaj, ko se nam izmika, ker bi radi vedeli, kako jo ohranjamo in razvijamo.

Avtonomije učitelja ne razumemo le v ožjem, strokovnem smislu, ampak v širšem, profesionalnem. Že tradicionalno je avtonomija učiteljev pomembno vprašanje, ker je učitelj steber, zaradi katerega šola stoji ali pade. Če je strokovna avtonomija hkrati profesionalna v smislu zamisli učitelja, ki ni le strokovnjak, ampak tudi pedagog in človek, ne bi smela biti omejena na njegovo izvajanje učnega načrta v razredu. To je predpostavka za razumevanje teze Silova (2003), po kateri je avtonomijo najbolje opazovati z vidika smisla in z vidika poklica. Ni vseeno, kako široko poklicno področje delovanja razumemo.

Učitelji dobijo osnovno usposobljenost za opravljanje poklica v dodiplomskem izobraževanju in ga izpopolnjujejo v podiplomskem. Učitelji so se doslej premalo izobraževali za osebni razvoj v smislu osvobajanja od preteklih vzorcev občutenja, čustvovanja, mišljenja in obnašanja, kar pa je pri delu z mladimi najpomembnejše. Pozitivni smisel, ki ga skušajo učitelji najti v številnih vsaj navidez negativnih pojavih, je v njihovih sposobnostih (veščinah, spretnostih) za sprejemanje, integriranje, sintetiziranje in uravnoteženje nasprotujočih si vrednot, stališč in prepričanj med udeleženci izobraževanja (Kyriacou, 1997). Za takšno invencijo jim pogosto manjka sintetičnega psihosocialnega znanja in mišljenja. V svoji delovni dobi naj bi si učitelj pridobil naslednje vrste znanja za svojo kompleksno profesionalizacijo:

- vsebinsko, strokovno, predmetno znanje,
- splošno pedagoško znanje (na ravni teorij, empiričnih izsledkov, vizij, pojmovanj in stališč o pouku, vzgoji, šoli, ocenjevanju s področja pedagogike, didaktike in drugih disciplin),
- psihološko znanje (razvojnih posebnosti in individualnih razlik) ter procesa učenja,
- specialnodidaktično znanje (poimenovano tudi pedagoško vsebinsko znanje),
- kurikularno znanje kot "orodje poklica" (o zakonodaji, učnih načrtih, organizaciji šolstva...),

- praktično (akcijsko, izkustveno, situacijsko, implicitno) znanje, akcijski repertoar, praktična modrost, poklicne spretnosti ali kompetence, vedeti kako (Marentič Požarnik, 2000, str. 6-7).

S takšnimi znanji in spretnostmi bi učitelj bolj uspešno zmanjševal odvisnost učenca od njega, dokler ne bi postala nepotrebna, kot z zgolj strokovnim znanjem. Po Rutarju (2002) je učitelj predvsem didaktični inovator za učne pripomočke in ne le njihov uporabnik, kakor tudi avtopoetični iniciator globalizacijskih tokov. Rutar (2000) tudi izhaja iz teze, da sta učitelj in učenec avtonomna kot samostojno misleča subjekta. Z intelektualnega vidika ni avtonomije brez samostojnega mišljenja tistih subjektov, ki o izobraževanju odločajo. S tem, ko postaja šola centralna izobraževalna ustanova družbe, se krog udeležencev, ki jih vprašanje izobraževanja kakorkoli zadeva, povečuje. V tem smislu gre za avtonomijo vseh udeležencev izobraževanja, tako neposrednih (učitelj, učenec, vodstvo šole, svetovalne službe) kot posrednih (starši, svetovalci Zavoda RS za šolstvo, inšpektorji, lokalne oblasti, kritična javnost, centralna šolska politika). Šola postaja avtonomna od znotraj, kadar so njeni neposredni udeleženci avtonomni pri opredeljevanju in doseganju izobraževalnih ciljev in zadovoljevanju izobraževalnih potreb v smislu individualne in šolske uspešnosti.

Avtonomnost učiteljev v šoli je večja kot je bila v preteklosti (Peček, 1998), a ni tolikšna, kot je zakonsko in konceptualno predvideno v zadnji reformi slovenske šole.

Prav zato, ker se strokovna avtonomija podeljuje zaposlenim v šolstvu pri opravljanju poklicnega dela, za katerega so usposobljeni (Lesjak Reichenberg, 2002), ta avtonomija odpira polje razvoja kompleksne profesionalne avtonomije zaposlenih učiteljev za dela, naloge in vloge, ki jih sprejemajo in za katere se še nadalje usposablajo. Omenjene motnje zmanjšujejo občutek učiteljev, da položaj obvladujejo, in njihovo ustvarjalnost pri delu, ki bi moralo biti ustrezno spoštovano in nagrajeno. Potem bi bili bolj zadovoljni tudi učenci (Lesjak Reichenberg, 1999). Nekatere (razredne) učiteljice v osnovni šoli motijo nedisciplinirani otroci, slabe možnosti za delo (preveč otrok v razredu, premalo materialov, neprimerni prostori, hrup, pomanjkanje prostora, natrpani učni načrti), pomanjkanje časa, tekmovalnost, prehitro tempo, slab odnos do šolnikov, padanje moralnih norm, pomanjkanje distance med učitelji in starši, prelaganje odgovornosti na šolo (Lesjak Reichenberg, 1999). Te negativne dejavnike je mogoče selekcionirati.

Večina učiteljev vidi avtonomijo v neposrednem vzgojno-izobraževalnem delu. Zato ne gre le za vprašanje, kaj jih ovira, ampak tudi, kaj jih stimulira pri svobodi izbiranja različnih metod in oblik pouka in posredno tudi različnih stilov poučevanja. Učitelji bi opustili nepotrebno administracijo, vsebinsko in faktografsko prenatrpane učne načrte, konference, dneve dejavnosti itd. Prednostne lastnosti pa so poštenost, razgledanost, delavnost, strokovna podkovanost in odprto srce (Lesjak Reichenberg, 2002), ki spadajo v pedagoško etiko. Podobno so v krizi tudi metode poučevanja študentov naše Univerze, odnos profesorjev do njih, nepraktičnost

učnih vsebin (Majerhold et al., 2001). Gutmannova (2001, str. 107) meni, da zaradi rutine večina učiteljev v šoli ne občuti več navdušenja, razburjenja, poslanstva in izziva. Tudi na univerzi prevladuje predavateljski stil.

Pomanjkanje seznanjenosti učiteljev z didaktičnimi alternativami vodi k preobremenjenosti. Fullan in Hargreaves (2000) sta prepričana, da so danes vsi udeleženci izobraževanja preobremenjeni. Ravnatelji so preobremenjeni z različnimi zahtevami in pritiski okolja na njih, učitelji zaradi hitrih sprememb v šolstvu in zaostajanju njihovega usposabljanja za izpolnjevanje novih nalog in vlog, učenci pa so preobremenjeni zaradi preslabega prilagajanja šole njihovim sposobnostim in interesom in zaostrovanju kriterijev za preverjanje znanja. Zato se je po mnenju obeh avtorjev (Fullan, Hargreaves, 2000) v šoli vredno boriti za čim boljše skupinsko sodelovanje in individualno ustvarjalnost, sicer izboljševanje kakovosti pouka ni mogoče.

Tega, kar bi učitelje najbolj veselilo zaradi motenj, ki nastajajo pri organizaciji dela, ne morejo izvajati, kar pomeni, da niti te funkcije avtonomije kot strokovnosti, ne morejo dobro izvesti. Ker je učiteljevo delo kompleksno, ga dojemajo kot obremenilno in stresno. Učitelji hočejo delati več in bolje, kar je za Appla (1992) ekstenzivnost, ki daje občutek zaposlenosti, potrebnosti, nepogrešljivosti. Zato je samopodoba učiteljev tudi slaba in sebe uvrščajo na dno družbene lestvice. Zahtevano število delovnih nalog je veliko. Možnost za ustvarjalno raziskovalno delo na šolah se je zmanjšalo. Delo učitelja je postalo napornejše. Apple raje govori o ekstenzifikaciji učiteljevega dela namesto o intenzifikaciji, ker vidi le povečevanje števila učiteljevih vlog in nalog, ne pa tudi sodelovanja med učitelji. Prav s timsko delitvijo dela se lahko tudi razbremenijo in pridobijo na času in ne nazadnje na integrativnem razumevanju avtonomije. Učitelj, ki se počuti kot uslužbenec, nima moči samousmerjanja, samoevalviranja in ne samorealizacije.

Učitelji svoj poklic razumejo na dva bistveno različna načina. Nekateri se počutijo kot državni uslužbenci in jim je dovolj strokovna avtonomija v ožjem smislu, drugi stremijo h kompleksni profesionalnosti. Striktno ločevanje zasebne in javne avtonomije izpušča vprašanje avtonomije osebnosti učencev in učiteljev. Šola postaja relativno avtonomen podsistem družbe, če so avtonomni oz. dialoško komunikativni tudi udeleženci izobraževanja. Za to vlogo je najbolj primeren učitelj kot intelektualca, ki stoji za svojimi prepričanji, stališči in vrednotami tudi izven šolskega prostora in v tem duhu vzgaja tudi učence.

Po anketiranju in intervjujih učiteljev po treh osemletkah in treh devetletkah v okviru naše evalvacijske študije (Novak et al., 2002) smo ugotovili, da učitelje k avtonomnemu odločanju o uporabi transmissijskega ali transformacijskega stila pri pouku spodbujajo dejavniki, kot so medsebojno sodelovanje med učenci in učitelji, timsko delo učiteljev, stalno izobraževanje učiteljev, učna tehnologija. Čeprav je bil vzorec opazovanih šol majhen, si izbiro odgovorov učiteljev lahko razlagamo tako, da se učitelji zavedajo bolj vpliva znotrajšolskih in izvenšolskih dejavnikov in od prvih bolj tistih, od katerih so neposredno odvisni (npr. odnosi v razredu) in

nanje lažje vplivajo, kot tistih, od katerih so odvisni posredno (npr. šolska klima, organizacija dela s strani šolskega vodstva) in nanje manj vplivajo.

Učitelj, ki je že tradicionalno odgovoren za količino predelanih učnih vsebin, je čedalje bolj odgovoren za kakovost, ki ima sicer različne pomene, vendar obstaja zanj skupni občutek (ang. common sense). Za njeno doseganje so potrebni mehanizmi avtoregulacije, notranje discipline, avtokorekcije in rekonstrukcije znanja (Novak et al., 2002) z odpiranjem različnih perspektiv poučevanja in učenja. Za doseganje tega cilja bi rabili integracijski kurikulum, ki lahko transformira znanje. Pri nas smo še vedno s strokovno usposobljenostjo učitelja na vladni ravni zadovoljni, medtem ko stopnja profesionalne usposobljenosti učiteljev za transformacijski stil poučevanja, izvajanje procesnega kurikula in proaktivne odzive učitelja na globalizacijske izzive še ni visoka.

4. Sklep

S kvalitativno analizo smo ugotovili, da je avtonomija šole kompleksno in od določene meje dalje še odprto vprašanje, s katerim bi se morala ustvarjalno soočiti vsakokratna politika šole in šolstva. Avtonomija je, tako kot moderna, še "nedokončan projekt" (Habermasova sintagma). Poskušali smo najti podobne razvojne stopnje avtonomije šol za skupine držav, ki imajo enako obdobje trajanja demokracije (od dolgotrajnega, k srednje do kratkotrajnim). To pa še ne pomeni, da nimajo posamezne države znotraj iste skupine specifičnih prioritet in slabosti. Nadalje smo skušali opredeliti štiri splošne družbene pogoje avtonomije šole in tri posebne glede na šolo po razvrstitvi na zunajšolske, medinstitucionalne in znotrajšolske. Ker smo izhajali iz avtonomije odprtih sistemov, je jasno, da šola kot inertna ustanova ne more biti avtonomna. Avtonomijo izpeljemo iz prožnega (fleksibilnega) delovanja, s katero osebnost ali ustanova kot odprta sistema transformirata hkrati kulturno okolje in sebe.

Avtonomije šole nismo presojali z vidika neodvisnosti, ampak soodvisnosti in sodelovanja vseh, ki so za razvoj izobraževanja zainteresirani. Demokratizacija šolske kulture in družbe se medsebojno pogojujeta. Očitno je avtonomija šole še ambivalentna ideja, ki je privlačna za ambiciozne, sposobne šole in njene udeležence in nepriljučna za tiste šole in udeležence izobraževanja, ki že obstoječe standarde komaj dohajajo. Že sedaj se razlike med šolami spoznavajo po stopnji njihove avtonomnosti. Če bi se vsaka šola predstavljala po izpostavljenih preverjenih kriterijih, bi starši pri vpisu otrok vedeli, kaj šola od njih zahteva. Nekateri šole skrbijo za avtonomijo tako, da že na simbolni ravni (simbolni kapital) ustvarjajo identifikacijske znake – posebne značke, embleme, publikacije. Še bolj zanje pa je, če pokažejo, kako razvijajo različne vrste kapitala (človeškega, socialnega in kulturnega).

Razlikovali smo med avtonomijo šole v ožjem in širšem smislu. V ožjem smislu je treba izhajati iz avtonomije šole po formalni zakonodaji, njenih pravic odločanja na več ravneh (od finančne do kadrovske), ki iz zakonodaje izhajajo, strokovne avtonomije učitelja in iz pristojnosti, ki pripadajo avtonomiji ravnatelja oz. vodstva šole. V širšem smislu pa je treba gledati na šolo kot na odprt sistem, ki interakcijsko komunikacijsko deluje v ožjem, lokalnem in širšem globalnem okolju, tako da je dvosmerno fleksibilno spremenljiv. Šolski sistem je strukturno določen z znotrajšolskimi, medinstitucionalnimi (mrežnimi) in zunajšolskimi dejavniki. Kakovost in stopnja avtonomije šole kot sistema je tedaj sinergični učinek pozitivnega in negativnega delovanja teh dejavnikov in možne selekcije motenj (perturbacij). Obenem pa tudi učitelj kot njegov najpomembnejši podsistem postaja kompleksno profesionalen in obojestransko (navznoter in navzven) operativen.

LITERATURA

1. Apple, M.: Šola, učitelj in oblast. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana, 1992.
2. Bečaj, J.: Predgovor k slovenski izdaji Šolske avtonomije v Evropi. V: Doeber, H. et al. (2001): Šolska avtonomija v Evropi. Družina, Ljubljana, Mohorjeva družba, Celje, str. 67-89.
3. Fullan, M., Hargreaves, A.: Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana, 2002.
4. Gutmann, A.: Demokratična vzgoja. Slovensko društvo raziskovalcev, Ljubljana, 2002.
5. Hlebš, J.: Kozmos, evolucija, življenje. Mohorjeva družba, Celje, 2001.
6. Huntington, S.P.: The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century. University of Oklahoma Press, Norman and London, 1991.
7. Kyriacou, Ch.: Vse učiteljeve spretnosti. Regionalni center, Radovljica, 1997.
8. Linz, J., Stephan, A.: The Breakdown of Democratic Regimes. John Hopkins University Press, Baltimore, 1998.
9. Lesjak Reichenberg, M.: Učiteljeva avtonomija quo vadis? V: Vzgoja in izobraževanje (1999), št. 5/1999, str. 33-39.
10. Lesjak Reichenberg, M.: Ravnateljske hospitacije v luči strokovne avtonomije. V: Sodobna pedagogika, št. 1/2003, str. 152-172.
11. Lipset, S. et al.: A comparative analysis of the social requisites of democracy, International Social Science Journal, 136, May: 1993, str. 155-175.
12. Majerhold, K. et al.: Univerza pleše avtonomno. Študentska organizacija univerze, Ljubljana, 1999.
13. Majerhold, K. et al.: Ali se univerza vrti v krogu svoje moči? Študentska organizacija univerze. V Ljubljani, 2001.
14. Makarovič, J.: Logika množic, omrežij in sistemov: V: Mlinar, Z. (ured.): Osamosvajanje in povezovanje v evropskem prostoru. Znanstvena knjižnica Fakultete za družbene vede, Ljubljana, 1995, str. 23-60.
15. Marentič Požarnik, B.: Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. V: Vzgoja in izobraževanje, l. 31, št. 4/2000, str. 4-11.
16. Ministrstvo za šolstvo in šport: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ljubljana, 1995.
17. Novak, B.: Poti do avtonomne osebnosti. V: Žerovnik, A., (ured.): Vzgoja, vrednote, cilji, Ljubljana, Državljanski forum za humano šolo, 1996, str. 58-85.

18. Novak B.: Odnos med politično in pedagoško kulturo. V: Štrajn, D. (ured.): Družbene spremembe in izobraževanje. Pedagoški inštitut. Ljubljana, 1998, str. 115-138.
19. Novak, B. et al.: Pomen uvajanja novih učnih, mišljenjskih in poučevalnih stilov za razbremenitev učencev v novi devetletni osnovni šoli. Evalvacijska študija, zaključno poročilo. (Interno gradivo). Pedagoški inštitut, Ljubljana, 2002.
20. Peček, M.: Institucionalna vzgoja kot proces razvoja posameznikove osebnosti. Magistrska naloga. FF, Ljubljana, 1998.
21. Peček Čuk, M.: Avtonomnost učiteljev nekdanj in sedaj. Znanstveno in publicistično središče. Ljubljana, 1998.
22. Rutar, D.: Šolanje in samostojnost. V: Človek in kurikulum. Državljanski forum za humano šolo. 2000, str. 94-109.
23. Rutar, D.: Učitelj kot intelektualec. Didakta, Radovljica, 2002.
24. Silov, M.: Avtonomija šole in šolsko svetovalno delo. V: Sodobna pedagogika. L. 54, št. 1/2003, str. 184-193.
25. Wilke, H.: Sistemska teorija razvitih družb. Dinamika in tveganost moderne družbe samorganizacije. FDV, Ljubljana, 1993.

Konstruktivizem v izobraževanju

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.2

DESKRIPTORJI: znanje, konstruktivizem, epistemologija

POVZETEK – Avtorici razpravljata o raznolikosti teoretičnih izhodišč konstruktivistično usmerjenega pouka in poskušata vzpostaviti zvezo med teorijo o nastajanju znanja in učinkovitostjo izobraževanja. Ugotavljata, da konstruktivizem ne zahteva le aktivnega učenca, ki si svoje znanje gradi z lastnim miselnim naporom, ampak tudi aktivnega učitelja.

Review

UDC 371.2

DESCRIPTORS: knowledge, constructivism, epistemology

ABSTRACT – The authors discuss the diversity of theoretical starting points in constructivism oriented instruction and try to link the theory on the creation of knowledge with the effectiveness of education. They claim that constructivism does not only require an active student who builds his knowledge on mental effort but an active teacher as well.

Kaj je pravzaprav konstruktivizem? Najprej besedo zaznamo kot tujko in jo poskušamo posloveniti. Pri tem si uspešno pomagamo s slovarjem tujk (Veliki Slovar tujk, 2002), kjer najdemo razlago, da pomeni konstruirati (z)graditi, napraviti (za)snovati kaj ipd. Lahko pogledamo tudi v Slovar slovenskega knjižnega jezika (1975), ki besedo konstruktivizem razlaga v povezavi z umetnostno smerjo, ki se je pojavila po prvi svetovni vojni in je poudarjala obliko, konstrukcijo. Mogoče pa se spomnimo na pesem Srečka Kosovela Kons. 5, s katero smo se srečali – in se dijaki še srečujejo – pri pouku slovenskega jezika (prim. Kos, Virk in Kocijan, 2002) in ob kateri smo se nasmihali, saj se je večini zdela brez logične osnove, ker je povezovala navidezna popolna nasprotja.

Kako pa naj konstruktivizem povežemo z izobraževanjem, s šolo? Glede na to, kar smo povedali, bi na osnovi svojega obstoječega, v tem primeru nepopolnega razumevanja, verjetno zavzeli prej negativno kot pozitivno stališče do “konstruktivizma v šoli”. In prav prvotno pojmovanje ter njegovo odločilno vlogo pri nadaljnem učenju poudarja konstruktivizem kot ena izmed teorij spoznavanja oziroma nastajanja znanja, ki se zadnje čase v mednarodnem okviru širi na pedagoško področje. Plut Preglova (2003) omenja, da se v angleško govorečih državah veliko število strokovne literature s področja konstruktivizma v izobraževanju pojavlja že zadnjih 15 let.

Pravzaprav je nenavadno, da se je šola kot institucija za “proizvodnjo znanja” tako pozno začela intenzivneje ukvarjati s teoretično osnovo nastajanja znanja, z načini in pogoji človekovega spoznavanja, torej z epistemologijo. Zanimanje za

epistemologijo šolskega učenja in poučevanja se je povečalo šele v zadnjem času. Pomembno je k temu prispevalo kopičenje dokazov za krhkost, nestabilnost in premajhno uporabnost znanja, ki ga šola daje. Ernst von Glasersfeld (1995, str. 3), eden vodilnih teoretikov konstruktivizma, je takole utemeljil, zakaj se je njegov interes za konstruktivizem iz prvotnega spoznavnoteoretsko-filozofskega preusmeril v pedagoškega:

“Izobraževanje se morda nikoli ni zdelo dovolj dobro, ampak kakršnekoli so že bile njegove metode in učinki, se zdi, da je zadnjih 20 ali 30 let utrpelo padec. Danes smo si edini v tem, da je nekaj narobe, ker otroci zapuščajo šolo, ne da bi znali brati in pisati, ravnati s števili dovolj dobro za svoj poklic in s tako malo sodobnega znanstvenega pogleda na svet, da velik del še verjame, da lunine mene povzročata Zemljina senca.”

Ob tem kritizira običajno reakcijo na tako stanje: “Dajmo učiteljem več denarja, da bodo učili otroke pravih odgovorov” in meni, da so korenine zla prav v tem, ker je pouk usmerjen v dajanje pravih odgovorov in ne v “rojevanje” globljega razumevanja pojmov in povezav. “V tem smislu je znanost danes nadomestila religijo, saj jo učimo kot zbirko absolutnih resnic.” (Glasersfeld, 2002, str. 3)

Zadnje čase tudi pri nas posvečamo precej pozornosti rezultatom mednarodnih primerjalnih raziskav, v katerih se ne odrežemo vedno najboljše. Pri naših učencih in odraslih je ugotovljena razmeroma nizka raven “funkcionalne pismenosti”; pri matematiki učenci sicer obvladajo rutinske operacije, “šepa” pa njihovo razumevanje osnovnih pojmov, zmožnost povezovanja in uporabe znanja v novih situacijah. Vprašanje, kaj ostane mladim od obsežnega in naporenega učenja za maturo, je osvetlila tudi raziskava o trajnosti gimnazijskega znanja, ki je pokazala izredno “hlapljivost”, neobstojnost zlasti naravoslovnega znanja pri študentih – družboslovcih (prim. Marentič Požarnik, 1999 in 2001). Ti često slabše razumejo nekatere osnovne pojme kot osnovnošolci. Tako jim dela težave razlikovanje med fizikalnimi in kemijskimi pojavi (kam bi uvrstili na primer raztapljanje soli v vodi, rjavenje železa...); le zelo redki znajo razložiti, zakaj je pozimi hladneje kot poleti (in se zatekajo k “naivni” razlagi, da je pač pozimi Sonce bolj oddaljeno od Zemlje): velika večina vidi bistveno razliko med živalmi in rastlinami v tem, da se prve gibljejo, druge pa ne – in je tako pomemben in podrobno obravnavan proces fotosinteze povsem zatonil v pozabo.

Kako torej odgovoriti na osnovno vprašanje, kaj je znanje? Ali to, kar je nakopičeno v tiskanih, elektronskih in drugih, vse obsežnejših virih informacij – ali predvsem to, kar živi “v glavah” ljudi? Objektivistično gledanje se nagiba k opredelitvi, da je znanje vse, kar so nakopičile pretekle generacije; (radikalni) konstruktivisti pa menijo, da znanje obstaja le v vedno novi aktivnosti spoznavanja, ne pa ločeno od nje, tako kot “dih ne obstaja ločeno od dihanja”.

Tudi če ne sprejmemo te, razmeroma radikalne opredelitve, moramo priznati, da se vse hitreje več razkorak med količino nakopičenega znanja kot kulturne

dobrine in količino ter kakovostjo znanja, ki ga iz šol "odnašajo" nove generacije. Razen tega je vse težje napovedati, kakšno znanje bodo učenci v hitro spreminjajoči se in negotovi prihodnosti potrebovali.

Kaj storiti? Večati količino v učnih načrtih in učbenikih vsebovanih informacij – kar je glede na omejene zmožnosti sprejemanja že vnaprej izgubljena bitka – ali poglobljati razumevanje nekaterih osrednjih pojmov, pojavov in njihovih vzajemnih povezav, učence pa opremiti z učinkovitimi strategijami pridobivanja znanja? V svetu gre razvoj v smer poudarjanja "prenosljivega znanja", kamor spada zlasti obvladanje spoznavnih veščin, učnih strategij, postopkov raziskovanja. Ob tem pa se skuša razvijati tudi t.i. metakognitivno znanje – zmožnost razmišljati o svojem načinu spoznavanja, njegovi primernosti, in ga po potrebi spreminjati. In ne nazadnje je treba pri učencih krepiti samostojnost – sposobnost samostojnega uravnavanja lastnega učenja, kritičnost do informacij, etično odgovornost za uporabo znanja, samozavest, iniciativnost in motivacijo za pridobivanje vedno novega znanja in spretnosti.

Podoben premik v ciljih je zaznati tudi v naših dokumentih, ki so osnova šolski prenovi. Tako na primer je v Izhodiščih kurikularne prenove (1996) poudarjeno, da je treba povečati kakovost in trajnost pridobljenega znanja z razvijanjem različnih strategij mišljenja, z omogočanjem učencem, da doživijo proces nastajanja in spreminjanja spoznanj, da je treba razvijati sposobnosti samostojnega ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja, jih usposobiti za dovolj samozavestno srečevanje z življenjskimi problemi in za njihovo reševanje.

Tako radikalnemu premiku v ciljih bi moral slediti tudi premik v prevladujočem razmišljanju o tem, kaj je predvsem učiteljeva naloga in kako poučevati. Medtem ko vsebinsko znanje učitelj lahko dokaj uspešno prenese, razloži učencem in ga je moč s tradicionalnimi postopki tudi dokaj objektivno "izmeriti", pa je pri omenjenih spoznavnih in raziskovalnih veščinah stvar drugačna. Spretnosti npr. kritičnega razmišljanja, iskanja ustvarjalnih rešitev danih problemov ne moreš sprejeti od nekoga drugega v gotovi obliki, ampak jih moraš sam, z lastno mentalno aktivnostjo "zgraditi" oziroma pridelati. Proces je tu enako pomemben ali še pomembnejši od končnega rezultata.

Konstruktivizem poudarja, da je učenje aktivni miselni proces, v katerem učeči sam konstruira svoje lastno znanje v procesu osmišljanja svojih izkušenj, ob nadgrajevanju ali spreminjanju obstoječih idej oz. razlag. O konstruktivizmu danes ne moremo govoriti kot o neki enotni teoriji, saj nekateri poudarjajo bolj ena, drugi pa druga izhodišča. Osnova vsem pa je drugačen pogled na znanje in proces spoznavanja – drugačna epistemologija. Če se vprašamo, kdo vse je prispeval k tej epistemologiji, ne moremo mimo Giambattista de Vica, ki je v 18. stoletju prelomil z večstoletno objektivistično epistemologijo in s predpostavko, da obstaja znanje neodvisno od nas in se postopno pretaka v našo duševnost. Izvor vsega znanja je videl v človeški kulturi oziroma civilizaciji in ne v naravi sami.

Na pedagoškem področju je pot konstruktivizmu gotovo utrl Dewey, čeprav njegov ključni pojem ni bil konstrukcija, ampak otrokova (živa, življenjska) izkušnja. Ko je oblikoval svojo "filozofijo izkušnje", je terjal, da se pouk organizira tako, da pomaga otroku njegove prvotne, neosmišljene izkušnje spremeniti v "reflektirane", osmišljene. Teorijo konstruktivizma na področju učenja in pouka sta bistveno oblikovala Piaget in Vygotski. Razlika med njima je predvsem v tem, da je Piaget izhajal bolj iz procesov, s katerimi posameznik konstruira poznavanje zlasti fizikalnega sveta, ob interakciji – manipuliranju s predmeti in pojavi v svojem okolju. Neskladne izkušnje (npr. ne plavajo le leseni predmeti, ampak tudi kovinski) sprožajo spoznavne konflikte, ob njihovem razreševanju pa pride do ustreznih pojmovnih sprememb in do postopnega razvoja vse ustrežnejših mentalnih predstav zunanjega sveta; te pa omogočajo otroku vse uspešnejše reševanje novih problemov. Vygotski kot utemeljitelj "socialnega konstruktivizma", pa bolj poudarja vlogo socialne interakcije – dialoga pri gradnji znanja oziroma razumevanja. Učitelj učenca uvaja tudi v simbolični svet neke znanosti, v "kulturo znanstvenega diskurza", ko ustvarja stik med učenčevim neformalnim znanjem in znanstvenimi spoznanji. Jedro procesa predstavlja kakovosten, produktiven dialog ob smiselnem problemu, v katerem se razrešujejo konflikti med različnimi pogledi; tu gre za t.i. "socialne kognitivne konflikte". Tudi spoznanja določene vede naj bi učitelj prikazal učencem kot nekaj, kar se razvija skozi čas in predstavlja rezultat "pogajanj" med pripadniki neke znanstvene skupnosti v danih socialno kulturnih razmerah in ne kot seznam večnoveljavnih resnic.

Kljub raznolikosti teoretičnih izhodišč lahko povzamemo nekaj osnovnih značilnosti oziroma načel konstruktivistično usmerjenega pouka: Osrednje mesto je namenjeno učencu, njegovemu predznanju, ki bistveno vpliva na proces učenja. Izhajamo iz predpostavke, da učeči se ne prihajamo v nove učne situacije brez poprejšnjega znanja, ampak s predhodnim znanjem, ki pa je lahko tudi napačno ali nepopolno. Prav napačna znanja pa se najbolj trdovratno upirajo spremembam. Posredovanje novih informacij bo zato lahko imelo le začasne, ne pa trajnih učinkov, ker ne bo rešilo nasprotja med prvotnim in novim razumevanjem, saj ne bo prišlo do "rekonstrukcije" prvotnega razumevanja. Zato sloni tipičen konstruktivistično zasnovan pouk na izzivanju obstoječih intuitivnih idej, na njihovem preoblikovanju prek eksperimentov, raziskav, razprav ali drugih intervencij.

Poudarjanje aktivne vloge učencev v učnem procesu nikakor ne pomeni, da postaja učitelj nepotreben. Ker ne more neposredno vplivati ali "vlivati" znanja v glave učencev, ne pomeni, da ga lahko kar izločimo iz učnega procesa. Obratno – njegova vloga postaja zahtevnejša, saj mora znati oblikovati spodbudno učno okolje in raznolike situacije, ki bodo spodbudile proces aktivnega razmišljanja, eksperimentiranja, sodelovanja in skupinske komunikacije. Čeprav iz konstruktivizma ne moremo izpeljati konkretnih metodičnih napotkov, naj bi bilo manj časa namenjenega enosmerni razlagi oziroma predavanju, več pa plodnemu dialogu, projektne-mu učnemu delu učencev, samostojnemu iskanju po virih, sodelovalnemu učenju.

To pa predpostavlja, da učitelji dobro obvladajo širok razpon metod in postopkov, da imajo zanje zagotovljene pogoje in da so tudi prepričani, da spremenjena učiteljeva vloga (spodbujanje učenja učencev) res vodi do "pravega" znanja.

Seveda pa se učitelj lahko tem bolje znajde v tej vlogi, čim bolj se zaveda procesa gradnje lastnega znanja v dodiplomskem izobraževanju ali ko je odprt in pripravljen na učenje tudi po diplomi dalje graditi svoj poklicni in osebnostni razvoj. Konstruktivizem tako ne zahteva le aktivnega učenca, ki si svoje znanje gradi z lastnim miselnim naporom, pač pa tudi aktivnega učitelja, ki tudi sam gradi in izpopolnjuje svoje znanje na osnovi lastne refleksije, delovanja in raziskovanja. Navedeno potrjuje znana misel, da so najboljši učitelji hkrati aktivni učenci. Take pa pomaga oblikovati model izobraževanja, ki na razne načine podpira stik učiteljev z lastnim razmišljanjem o pouku in učnih odločitvah, ki jim pomaga osebno izkusiti in preizkusiti raznolike metode in pristope, ki se ne zadovolji le s "podajanjem" strokovnega, psihološkega, didaktičnega in še kakšnega znanja. Tak model pa žal v praksi še ni zaživel, razen do neke mere pri izobraževanju razrednih učiteljev.

Konstruktivizem v našem šolskem prostoru hkrati je in ni znan, razumljen in uveljavljen. Najbolj si na njem zasnovani učni postopki utirajo pot v vrtce in na razredno stopnjo osnovne šole. Velike zasluge pri uveljavljanju konstruktivističnih načel v zgodnjem naravoslovju ima projekt Tempus. Na predmetni stopnji pa predstavlja oviro prepričanje predstavnikov posameznih disciplin, da je "podajanje" sistematike vsake stroke nepogrešljiva sestavina pouka, kar ima za posledico še vedno vsebinsko preobremenjene učne načrte in učbenike.

Konstruktivistično naravnemu pouku ni v oporo omejen čas, ki ga ima učitelj, niti ne velike skupine učencev ter vsebinsko prenatrpani učni načrti, niti prevelik poudarek na (zunanjem) ocenjevanju in sploh na teži, ki se pripisuje končnim ocenam na račun učnega procesa. Ena osnovnih dilem je, da v mnogih šolskih sistemih, vključno z našim, učitelji dobivajo "shizofrena sporočila" (Windschitl, 2002); na eni strani naj bi oblikovali kritične, ustvarjalne, samostojne učence s prožnim, v novih situacijah uporabnim znanjem, na drugi pa postaja glavno merilo kakovosti pouka doseganje natančno, vnaprej določenih, objektivno merljivih standardov znanja.

Konstruktivizem gotovo ni čarobna palica, ki bi lahko rešila vse probleme in težave v našem šolstvu. Gotovo pa predstavlja izziv za ponovno kritično presojo odnosa med (deklarirano) vizijo ciljev izobraževanja, prevladujočim dogajanjem v razredu in kakovostjo znanja, ki ga učenci prinašajo iz šole v življenje.

Ob navedenem razmišljanju o konstruktivizmu v izobraževanju še informacija, da je od 20. do 21. marca 2003 v Čatežu potekal znanstveni simpozij na temo Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev z mednarodno udeležbo, v organizaciji Centra Filozofske fakultete za pedagoško izobraževanje in Slovenskega društva pedagogov. Udeležilo se ga je blizu 100 strokovnjakov raznih disciplin, od

vrtca do univerze. Ob tej priliki je izšla publikacija povzetkov, v pripravi pa je tudi zbornik prispevkov.

LITERATURA

1. Izhodišča kurikularne prenove (1996). Ljubljana: NKS.
2. Kos, J., Virk, T., Kocijan, G. (2002). Svet književnosti 3. Maribor: Obzorja.
3. Marentič Požarnik, B. (1999). Kakovost gimnazijskega znanja s konstruktivistične perspektive. Vzgoja in izobraževanje, 30. št. 6, str. 8-12.
4. Marentič Požarnik, B. (2001). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja. Sodobna pedagogika, 52, št. 3, str. 54-75.
5. Marentič Požarnik, B. (ur.) (2003). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo pedagogov.
6. Plut Pregelj, L. (2003). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: Učitelj v vlogi učenca. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, Slovensko društvo pedagogov, str. 7-9.
7. Slovar slovenskega knjižnega jezika (1975), druga knjiga. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
8. Veliki slovar tujk (2002). V Ljubljani: Cankarjeva založba.
9. Von Glasersfeld, E. (1995). A Constructivist Approach to Teaching. V: Steffe, L.P., Gale, J. (ur.). Constructivism in Education. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, str. 3-15.
10. Windschitl, M. (2002). Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemma: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural and Political Challenges facing Teachers. Review of Educational Research, 72, št. 2, str. 131-175.

Dr. Barica Marentič Požarnik, redna profesorica za pedagoško sociologijo na Filozofski fakulteti v Ljubljani, raziskovalka, avtorica številnih člankov in knjig.

Naslov: Pod hrasti 69, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 01 283 14 85

Dr. Majda Cencič, docentka za pedagoško metodologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 01 189 22 00

Multimediji in spodbujanje sodelovanja

Pregledni znanstveni članek

UDK 004.55:37

DESKRIPTORI: multimediji, didaktične funkcije, inovacije, interaktivno učenje, spolnjenje učiteljev

POVZETEK – V prispevku avtor razpravlja o nekaterih didaktičnih vidikih multimedijskih tehnologij in njihovem vplivu na kvaliteto učnega procesa. Predstavi nekatere osnovne pobude za uvajanje multimedijske tehnologije v šole in izpostavi pomembnejše didaktične funkcije medijev, kot so ponazarjanje, motivacija, informativnost in reprodukcija, možnosti individualizacije in interaktivnega učenja. Ugotavlja, da so z novimi multimedijskimi tehnologijami šole dobile številne spodbude za inovativno pedagoško delo, vendar pa mora te procese spremljati nenehno strokovno spolnjenje učiteljev, kajti integracija novih tehnologij je kompleksna naloga, ki terja diferenciranost šolske organizacije.

Pojem kvalitete učnega dela, ki ga navadno povezujemo z učinkovitostjo učnega procesa, je težko enoznačno opredeliti. Navadno se izraža z doseženim rezultatom, torej z nivojem realizacije določenega učnega cilja in s potjo, torej načinom učne aktivnosti. Rezultat učinkovitega pridobivanja znanja vključuje njegovo aktivno in ustvarjalno uporabo. Učinkovitost pouka je povezana z mnogimi dejavniki, ki vplivajo nanj. K nejasnosti so prispevali tudi nekateri didaktični pojmi, ki so pojmu učinkovitost sicer blizu in z njim tesno povezani, niso pa istovetni, kot npr. racionalizacija, ekonomizacija, intenzifikacija, optimalizacija itd. Vsekakor pa bi lahko izpostavili naslednje določilnice, ki karakterizirajo pojem učinkovitosti v didaktičnem smislu, kot npr. obseg in globina obdelane učne snovi, problemska zasnovanost učnih metod in s tem učne strategije, nivo znanja, trajnost, spretnost uporabe znanja v različnih pogojih, možnost ustvarjalnega dela učencev, ekonomičnost in racionalnost učnega dela, notranji organizacijski pogoji itd. Nedvomno iz omenjenih določilnic izhajajo številni drugi elementi, ki vplivajo na kvaliteto učnega dela (Blažič, 1998, str. 78).

Review

UDK 004.55:37

DESCRIPTORS: multimedia, teaching functions, innovations, in-service teacher training

ABSTRACT – The author discusses teaching aspects of multimedia technologies and their impact on the quality of the teaching process. He presents the fundamental incentives for the implementation of multimedia technology into schools and exposes the more important teaching functions of the media, such as the function of illustrating, of motivation, the informative and the reproduction function, the possibility of individualisation and interactive learning. We can establish that with the new multimedia technologies schools have gained numerous incentives for innovative educational work. These processes, however, must be constantly accompanied by professional in-service teacher training because integration of new technologies is a complex task requiring differentiated school organisation.

V okviru našega razmišljanja bi želeli posebej izpostaviti razvijajoče se nove multimedijske tehnologije, ki pomembno vplivajo na kvaliteto učnega dela in s tem v zvezi na učno učinkovitost. Ena najočitnejših pridobitev in tudi ena osnovnih pobud za uvajanje (multi)medijev v učni proces je bila racionalizacija pouka in učenja, s tem pa tudi večja učinkovitost pri uresničevanju učnih ciljev. Uporaba učnih medijev je omogočila učinkovitejše obstoječe procese v šolah in uresničevanje novih, zahtevnejših nalog vzgoje in izobraževanja, ki jih družba postavlja pred učitelje. S tem se je tudi pričel proces prehoda od pretežnega posredovanja dejstev k razvijanju mišljenja učencev, od pretežnega poučevanja k samostojnemu učenju. Prav uporaba učnih medijev v okviru polifaktorskega razumevanja učnega procesa lahko veliko prispeva k vsestranskemu aktiviranju učencev.

Mediji omogočajo učitelju, da razširi svoje omejene možnosti pri ponazarjanju in demonstriranju predmetov, pojavov in različnih procesov. Učitelj doseže z multimediji večjo nazornost, natančnost in dinamiko pri prikazovanju predmetov, pojavov in procesov kot z uporabo klasičnih učnih pripomočkov. Sodobna učna tehnologija omogoča multimedijski pristop, ki s sliko in prikazovanjem gibanja omogoča prezentacijo življenjskih in tehničnih procesov na raznih področjih.

S pomočjo medijev postane za neposredno ponazoritev dostopna težko dosegljiva in predstavljava stvarnost. Ponazarjamo lahko:

- stvarnost, ki je časovno ali krajevno oddaljena in ni neposredno dosegljiva,
- predmete, ki zaradi svoje velikosti niso neposredno opazni,
- dogodke, ki se zgodijo razmeroma redko, vendar so pomembni za pridobivanje spoznanj,
- potek gibanja, ki neposrednemu opazovanju ni vidno,
- povezave, ki v realnosti niso pregledne in opazne (Hendricks, 2000, 93-94).

Pomen opazovanja za pridobivanje spoznanj je nesporen. Ljudje, še posebej otroci in mladostniki, intelektualne aktivnosti povezujejo s predhodnim zaznavanjem. To velja še posebej za učno učinkovitost in sposobnost pomnjenja. Raziskave kažejo, da te procese učinkovito pospešuje kombinacija vizualne in avditivne percepcije.

Če predstavlja znanje oz. informacija refleksijo objektivne stvarnosti v človekovi zavesti, potem lahko ugotovimo, da predstavljajo mejo med človekovo notranjostjo in okoljem, ki ga obdaja, možnosti zaznavanja. Znanje pridobivamo s pomočjo avditivne, vizualne, taktilne, olfaktorične in gustativne percepcije. Običajno igrajo pri tem zadnje tri razmeroma nepomembno vlogo.

S poslušanjem sprejmemo več kot 10% in z gledanjem (opazovanjem) več kot 80% vseh zaznav. Pri preučevanju sposobnosti pomnjenja v okviru kratkotrajnega (po treh urah) in dolgotrajnega spomina (po treh dneh) so prišli do spoznanja, da kratkotrajni spomin omogoča posamezniku, da si pri poslušanju zapomni do 70%

informacij, pri opazovanju pa približno 75%. Kombinacija obeh modalitet zapomnitev še okrepi. Pri dolgoročnem spominu ohranimo 20% tistega, kar slišimo, 30% tistega, kar vidimo, in okoli 50% tistega, kar istočasno slišimo in vidimo. Pregled literature kaže, da avtorji na osnovi lastnih raziskav navajajo tudi druga razmerja (Blažič, 2000, str. 36).

Učna motivacija je skupen pojem za motivacijo v učni situaciji, ki obsega vse, kar daje pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost. Motivacija pri pouku je ustvarjanje in upoštevanje učnih in storilnostnih potreb učencev. Za uspeh pri učenju ni pomembno le, da se znamo učiti, ampak tudi, da smo pripravljeni usmerjati svojo energijo v doseganje zastavljenih učnih ciljev. Kot motivirajoči dejavniki delujejo pri tem: spodbude z nalogami, način posredovanja in predstavitev učne snovi, vsebinske novosti učne snovi, možnost samoaktivnosti in posredovanje uspešnih doživetij.

Učni medij spodbudi razmeroma visoko stopnjo motiviranosti. Odnos z medijem je motivirajoč predvsem takrat, ko pride učeči se skozi primerno težavnostno stopnjo do uspešnih doživetij in dobi (prek povratne zveze) potrebne povratne informacije, ki delujejo stimulatивно. Uspešna doživetja delujejo motivirajoče, kadar omogočajo nadaljnjo pripravljenost za aktivnosti. Neuspehi praviloma motivacijo slabijo.

Ponazarjanje in motivacija močno povečujeta učno učinkovitost medijev. Ker učencu nazorno ponazorimo določene predmete in pojave, spodbujamo in ohranjamo njegovo pozornost, kar mu olajša razumevanje. S tem je motiviran za nadaljnje spoznavanje učne snovi. Abstraktne formulacije in verbalna predstavitev redkeje spodbudijo zanimanje za obravnavano učno snov.

Znanje oz. informacije so pomembne sestavine izobraževalnega procesa. V informacijah se odražajo pojavi realnega sveta, njihove lastnosti, medsebojne vzročno-posledične zveze in zakonitosti njihovega spreminjanja. Uporaba učnih medijev prispeva bistveno k informiranju učencev. Že označitev medija kot vira ali nosilca informacij nas usmerja k tej osnovni funkciji. S pomočjo medijev lahko učencem posredujemo do sedaj neznano učno snov. Mediji omogočajo informiranje o stanju stvari in dogodkov, ki jih je v verbalni obliki pri pouku težko predstaviti. S tem učni mediji spreminjajo vlogo in funkcijo učitelja. Ker prevzemajo del učiteljevega dela pri posredovanju informacij, lahko učitelj več pozornosti posveti organizacijskim nalogam. Več časa ima za individualni pristop, konzultacije in za realizacijo konativnih nalog.

Če se učitelju posreči, da s pomočjo medijev zbudi, ohrani in usmeri pozornost učencev, se informacijski in s tem učni uspeh stopnjujeta. Sicer pa ne smemo misliti, da je pouk izključno organizacija in prezentacija informacije, saj je učna in vzgojna učinkovitost pouka močno odvisna od kvalificiranih informacijskih nosilcev. Načeloma bi morali mediji prispevati k optimizaciji učnega procesa. Uporaba medijev je naložila učiteljem nekaj dodatnih nalog. Učence je treba pripraviti na

medijsko prezentacijo, tako da bodo informacije sprejeli in razumeli, pa tudi preveriti učinke informacij.

Z diferenciacijo in individualizacijo je mogoče omejiti preobremenjenost učencev pa tudi regulirati zahteve do učencev ter bolj upoštevati njihove interese, s čimer se intenzivira delovna aktivnost, učni učinek in težavnostni nivo. Z individualizacijo pouka z mediji pa nastopijo tudi dileme, ki jih mora učitelj upoštevati, saj individualizacija učnega uspeha ne zagotavlja brezpogojno.

Pri udejanjanju individualizacije se postavljajo dodatne zahteve učitelju kot organizatorju učnega procesa. Tu je nujna najboljša možna opremljenost šol in razredov z učnimi mediji, ki vključujejo strojno in ustrezno programsko opremo. Da bi učitelj lahko optimalno upošteval individualne značilnosti učencev, mora organizirati učni proces tako, da s svojimi ukrepi (dodelitev posameznih nalog, programov, programiranih gradiv, uporaba učnih medijev za individualno delo...) ne diskriminira učencev. Težavnostno stopnjo zahtev je treba pri individualizaciji tako prilagoditi učencu, da lahko zaznamo napredovanje v smeri zahtevnejšega nivoja. Da bo učenec lahko primerjal svoje znanje s sošolci in dojel svoje mesto v razredu, ga moramo vključiti tudi v heterogene učne skupine, ki praviloma delujejo na učence stimulatивно (Dichanz, Kolb, 1999).

Z reproduciranjem razumemo možnost, da se lahko učni proces poljubno pogosto ponavlja. Z možnostjo reproduciranja s pomočjo medijev se ponovno aktualizira ponovitev kot pozabljena samoumevnost in prispevek k principu prepričanja v uspeh. S ponovitvijo lahko realiziramo različne didaktične cilje. Z uporabo učnih medijev lahko ponovno posredujemo snov tistim učencem, ki so bili pri prvi obravnavi odsotni zaradi bolezni ali česa podobnega, po drugi strani pa lahko učni proces ponovimo (tudi večkrat) za tiste učence, ki informacije niso razumeli pri prvi obravnavi učne snovi (ponovitev za izravnavo učnih primanjkljajev).

Reproduciranje je smiselno tudi tedaj, ko sledita prvi predstavitvi pogovor in diskusija. S ponovnim vračanjem na nazorno podlago se lahko diskusija razširi in razširi. Reprodukcijska torej ne obstaja le v shematičnem ponavljanju, temveč tudi kot obogatitev s kritičnimi razmisleki, problemskimi analizami ipd.

Na splošno služi reproduciranje zagotavljanju in s tem stabiliziranju naučenega. Po določenem obdobju pozabljanja so nujne ustrezne ponovitve učne snovi, ki služijo zapolnitvi praznin in zavarujejo naučeno pred pozabo.

Učni mediji so s svojim enostavnim in tehnično izpopolnjenim programskim delom, ki ga je mogoče na preprost in ekonomičen način izdelati, skladiščiti in reproducirati, nepogrešljiv sestavni del učnega procesa, ki pogosto prispevajo k multiplikaciji učne učinkovitosti (multiplikacijski efekt učnih medijev) v številnih razredih na različnih krajih, pri različnih učencih in pod različnimi pogoji (Faulstich, 2000, str. 298).

Multiplikacijski efekt je posebej očiten pri radiu in televiziji, ki omogočata premoščanje večjih razdalj in kjer stroški sprejema ne predstavljajo večjih ovir.

Reprodukcijska funkcija medijev je možnost, ki jo je treba udejanjiti z določenim ciljem. Učencu mora biti pri tem cilj ponovitve jasen. Zanj je zelo pomemben tudi podatek, na kaj je treba pri posamezni ponovitvi paziti in kako doseže z vajo izboljšanje rezultatov. Ponovitve bi morale potekati z upoštevanjem individualnega učnega napredka.

Od devetdesetih let naprej se v znanstveni ter javni jezikovni rabi vse bolj uporablja pojem multimediji, leta 1995 pa postane celo beseda leta. Pri tem opazno, predvsem inflacijsko, rabo te besede pogojuje izjemna razširitev in nedoločljivost njenega pomenskega horizonta, tako da je pogosto več nejasnosti kot jasnosti glede tega, kaj je pravzaprav mišljeno s to oznako za "novi" medij.

Tako se multimediji uporabljajo (Faulstich, 2000, str. 296):

- kot čarobna beseda za inovacijo, marketing, globalizacijo, svetovno konkurenco,
- kot geslo za digitalne informacijske tehnike, nove medije, podatkovne avtoceste, internet, telekomunikacijo, elektronsko založništvo, cyberspace, virtualno resničnost,
- kot sinonim za medijsko pomešanost, torej istočasno uporabo različnih medijev,
- kot zbirni pojem za računalniško osnovane informacijske/komunikacijske sisteme in proizvode itd.

Zadnji označeni opis zadeva pomen multimedijev, čeprav so lahko z njimi povezana tudi druga pojmovna razumevanja. Če je nekaj označeno kot multimedijsko, gre vedno za informacijsko in komunikacijsko ureditev, ki integrira več doslej ločenih medijev, meri na več komunikacijskih modusov in je možna šele na osnovi računalniško-tehničnega razvoja.

Z vidika besednega pomena lahko razumemo pod multimediji sicer vsako kombinacijo medijev. V literaturi se označuje kot multimedij dejansko tudi vsak medijski seštevek ali kombinacija (npr. tekst in slika; gibljiva slika in ton). Zaradi pojmovne jasnosti in enoznačnosti je prav, da govorimo v takšnih primerih o medijski pomešanosti, ki je lahko udejanjena tudi pod tradicionalnimi tehničnimi pogoji. Od teh pa se multimediji kvalitativno in kvantitativno jasno razlikujejo kot nova medijska tehnologija.

Od sedemdesetih let naprej se uporablja pojem multimediji oz. multimedijski za opredeljevanje takšnih tehničnih sistemov, katerih cilj je multisenzoričen komunikacijski input/output, torej uporablja več kanalov in modusov medčloveške komunikacije. Multimediji sledijo in se poskušajo približati multisenzorični medčloveški komunikacijski praksi.

Na sedanji stopnji razvoja aktivirajo multimediji tri komunikacijske kanale: vizualnega (barvna dimenzija, gibanje), avditivnega in taktilnega (čutenje, doti-

kanje). V multimedijske prezentacije danes olfaktorični kanal še ni vključen, čeprav laboratorijski poskusi nakazujejo skorajšnjo uporabo.

Multimediji so integracija statičnih in dinamičnih procesov. Statični procesi so tisti, ki se med uporabo multimedijev ne spreminjajo. Zato jih označujemo tudi kot časovno neodvisne ali diskretne podatke. Dinamični podatki pa se med uporabo multimedijev spreminjajo (časovno odvisni ali kontinuirani podatki).

Ta ureditev podatkov pa je postala možna šele na osnovi takšnega informacijsko-tehničnega razvoja, ki omogoča učinkovito integracijo doslej ločenih statičnih in dinamičnih nosilnih medijev za vizualne in akustične informacije, torej še posebej računalniške tehnike, digitalizacije podatkov, kodiranja, zgoščanja in zbiranja, v povezavi s prenosom podatkov preko fizičnih informacijskih omrežij, satelitov, radia ali laserja; a tudi z razvojem na področju filmske, video in tonske tehnike.

Za multimedijske informacijske in komunikacijske sisteme lahko ugotovimo, da so praviloma osnovani na računalniški tehnologiji, ki predstavlja odločilni temelj in predpostavko multimedijskega upravljanja. Pomembne značilnosti so še integrativnost (medijska in modalitetna), komunikativnost (dialoškost, multisenzoričnost) in multifunkcionalnost (visoka stopnja informacijske gostote, kompleksna kakovost vtisov, atraktivnost, afektivnost).

Številne raziskave potrjujejo predpostavke, da uporaba multimedijev prispeva k boljši organizaciji učnega procesa, k večji učni storilnosti v smislu povečanja učenčeve aktivnosti, k dvigu učne motivacije, k bolj ekonomični uporabi razpoložljivega časa, skratka, učni proces je mogoče z uporabo medijev racionalizirati in optimizirati. Racionalizirati pouk pomeni izpeljati premišljene oziroma racionalne spremembe v učnih postopkih, da dosežemo kvalitetnejši rezultat in višji učinek v predpisanem učnem času, s tem pa dosežemo hkrati večjo ekonomičnost učnega dela. Racionalizacijo dosežemo tako, da poenostavljamo delovne operacije, da popolneje izrabljamo materialno opremo in v tem okviru tudi učne medije, da se za tako delo učitelj dodatno usposobi, tako da lahko popolnoma izkoristi duhovne potenciale učencev, pa tudi svoje. Namen racionalizacije je povečati delovni učinek. Učni mediji so sestavni del vsakega učnega procesa, zato ima njihova uporaba z vidika racionalizacije takojšnje praktične učinke. Pogoj za racionalizacijo metodičnih postopkov je poznavanje kriterijev, na osnovi katerih učitelj izbere in uporabi določen učni medij.

Podatki potrjujejo, da dobro informirani učitelji lahko bolj racionalizirajo učni proces s pomočjo učnih medijev kot slabše informirani in da ta proces pospešuje tudi strokovna usposobljenost za konkretno uporabo učnih medijev. Tudi pogostost njihove uporabe kaže na to, da je z njo mogoče bolje organizirati učni proces in tako povečati učno storilnost.

Omenili smo še dva učinka uporabe učnih medijev pri pouku: povečano stopnjo aktivnosti in povečano stopnjo motivacije učencev. Pojava ne moremo obravnavati ločeno, kajti motivacija je proces izzivanja človekove aktivnosti, njenega usmerjanja

na določene predmete in uravnavanja, da bi dosegli določene cilje. Danes opazujemo oba procesa predvsem z vidikov kognitivno usmerjenih teorij. Poudarjena je zahteva po uresničevanju takih aktivnosti, ki bi človeku omogočile razvoj njegovih potencialov. Ko razpravljamo o aktivnostih, mislimo predvsem na miselne aktivnosti, pa tudi na različne oblike zunanje aktivnosti, ki so z miselnimi dialektično povezane. Učni cilj lahko v učenčevi zavesti deluje motivacijsko, zato naj učitelj skuša čim bolj povečati privlačnost posameznega cilja ob uporabi učnega medija (Kron, 2000).

Učitelji, ki pogosteje uporabljajo pri svojem delu učne medije, so prepričani o povečani aktivnosti učencev. Nedvomno obstaja medsebojna zveza med aktivnostjo učencev in racionalno organizacijo učnega procesa. Obe aktivnosti sta medsebojno pogojeni in povezani. Če je pedagoško delo organizirano ekonomično, z veliko verjetnostjo trdimo, da se bo aktivnost učencev povečala.

V zvezi z motivacijo učencev za delo ob uporabi učnih medijev moramo povedati, da pogostost učiteljeve uporabe lahko pozitivno vpliva na stopnjo motivacije. Učitelji, ki medije pogosteje uporabljajo, torej tisti, ki lahko stopnjo motivacije neposredno merijo, menijo, da se ob uporabi učnih medijev motivacija pomembno zviša. Povečana motivacija pa seveda deluje tudi na celotno učinkovitost učnega procesa.

Ugotavljamo, da kvalitetno načrtovana kombinirana uporaba različnih medijev v funkciji posredovalca znanja prispeva k boljšim učnim rezultatom v primerjavi z uporabo enega samega medija. To pomeni, da uporaba multimedijev okrepi procese dvigovanja motivacije in s tem večjo aktivizacijo miselnih aktivnosti. Naše predpostavke potrjujejo tudi empirični podatki številnih akcijskih raziskav.

Vsekakor pa so številne raziskave, posebej pa konkretna učna praksa, potrdile, da je preveliko število učencev v razredu dejavnik, ki zaviralno deluje na njihov razvoj v kognitivnem, konativnem in psihomotoričnem smislu. Menimo, da bi si morali prizadevati za zmanjšanje učencev v razredu, tako da bi v doglednem času ob vzporednem dvigovanju družbene produktivnosti dosegli optimalno število učencev v razredu, ki bi predstavljalo primerno osnovo za razvoj nekaterih didaktičnih inovativnih pristopov v šoli, ki predpostavljajo več skupinskega in samostojnega individualnega dela, pa tudi tradicionalne oblike notranje diferenciacije bi ob pomoči novih multimedijskih tehnologij lahko dobile večje razsežnosti.

LITERATURA

1. Armbruster, B., Hertkorn, O.: Allgemeine Mediendidaktik, Greven Verlag, Köln, 1999.
2. Blažič, M.: Didaktične določilnice kvalitete učnega dela, v: Kvaliteta u odgoju i obrazovanju, Pedagoški fakultet, Rijeka, 1998.
3. Blažič, M.: Osnove komunikacije, Visokošolsko središče, Novo mesto, 2000.
4. Dichanz, H., Kolb, G.: Beitrage zur Medienforschung, VGS, Köln, 1999.
5. Faulstich, W.: Grundwissen Medien, W. Fink Verlag, Paderborn, 2000.

6. Hendricks, W.: Neue Medien, Cornelsen Scriptor, Berlin, 2000.
7. Kron, F.W. Grundwissen Didaktik, Reinhardt Verlag, München, 2000.
8. Peterssen, W.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik, Ehrenwirth, München, 2001.
9. Strmčnik, F.: Temeljni didaktični pogoji kvalitetnejšega pouka, Sodobna pedagogika, št. 7-8/1994

*Dr. Marjan Blažič (1947), docent za didaktiko z izobraževalno tehnologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, raziskovalec, avtor člankov in knjig iz didaktike in izobraževalne tehnologije.
Naslov: Belokranjska 52, 8000 Novo mesto, SLO; Telefon: (+386) 07 337 66 00
E-mail: marjan.blazic@guest.arnes.si*

Položaj učenca v učnem procesu

Izvorni znanstveni članek

UDK 371.3:37.03

DESKRIPTORJI: učenci, raziskovanje, samostojnost, ustvarjalnost, motivacija, participacija, sodelovanje

POVZETEK – Prispevek prikazuje vlogo in položaj učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu. V prvem delu izpostavimo tri ključne pogoje za uresničevanje aktivnejše vloge učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu: ustvarjalna aktivnost učencev, notranja motivacija in položaj učencev v posameznih fazah vzgojno-izobraževalnega procesa. V drugem delu so prikazani rezultati pilotske empirične raziskave, ki odpirajo vprašanje, ali se teoretične sodobne zamisli o vlogi in položaju učencev tudi dejansko uresničujejo v vzgojno-izobraževalni praksi.

Original scientific paper

UDC 371.3:37.03

DESCRIPTORS: student's role, individual research, creative activity, internal motivation, participation, student co-operation

ABSTRACT – The article is about the role students play in the modern educational process. The first part introduces the three basic conditions that have to be fulfilled if the student is to become active in the educational process: the activity must be creative, there must be internal motivation and the student must play a part in the individual stages of the educational process. In the second part the article focuses on the empirical findings about the student's role in the educational process. The results leave us with the question: is the student's role in the educational process really a modern one – in the sense of all the characteristics described in the article.

1. Uvod

Polno in uspešno življenje v informativni družbi zahteva od individuuma sposobnosti, spretnosti in lastnosti, ki mu omogočajo simbiozo, skladnost z naravo, kulturno osveščenost, etiko, estetiko, celovito dojetje in mrežno mišljenje (Trstenjak, 1981). Te zahteve so povzročile tudi novo pojmovanje znanja, učenja, poučevanja in odnosov v didaktičnem trikotniku. Suchodolski (1988, str. 61) pravi, da potrebujemo šolo, katere vloga ni več prilagajati se, posnemati, omejevati, temveč spodbujati, ustvarjati in prispevati k ustvarjanju novega alternativnega stroja. Sodobne naloge vzgoje in izobraževanja zato, kot navaja Pivac (1995, str. 124), predpostavljajo in pogojujejo sodobno organizacijo šole kot skupnost različnih partnerjev s kvalitetno vzgojno-izobraževalno zgradbo, zelo dinamičnega značaja in večkratnega medsebojnega prepletanja.

Glede na vse to se mora spreminjati vzgojno-izobraževalni proces. V nasprotju s tradicionalnimi koncepti (prim. Bajd, Artač, 2002), kjer je poudarjena aktivnost učitelja, namreč sodobni koncepti (ki te vloge prav tako ne izključujejo) opredel-

jujejo učence kot subjekte didaktične interakcije. Ti aktivno sodelujejo v vseh fazah procesa, tudi v funkciji, ki tradicionalno pripada učitelju.

Pri novejših konceptih pouka posredovanje nadomesti spoznavna aktivnost učencev: učenci iščejo, odkrivajo, oblikujejo, verificirajo in vrednotijo (Marentič Požarnik, 2000). Pri tem se razvijajo z lastno aktivnostjo. Izpostavlja se hevristična strategija (Strmčnik, 1994), ki poudarja učenje nasproti poučevanju (Barr, Tagg, 1995), s čimer se veliko ustrežneje rešujejo dileme: med informiranjem in formiranjem, med učenjem danega in učenjem, kako se učiti ter med konvergentnim in divergentnim učenjem.

2. Položaj učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu

Novakova (1996, str. 207) povzema, kaj naj bi bilo značilno za položaj učencev v sodobni šoli. Našteje naslednje značilnosti:

- učenci skupaj z učiteljem načrtujejo in sprejemajo naloge, ki jih uresničujejo v skladu s svojimi potrebami, interesi in sposobnostmi, zato se obremenitve prilagajajo njihovim zmogljivostim,
- ustrezno ustvarjeni delovni pogoji in sproščeno vzdušje, v katerem učitelj spodbuja učence k aktivnemu, samostojnemu in odgovornemu uresničevanju sprejetih nalog,
- pri učenju se učenci učijo medsebojnega sodelovanja, strpnih in demokratičnih odnosov, ustvarjalnega iskanja novih rešitev in kritičnega presojanja,
- z učenjem se učenci ne pripravljajo na življenje, temveč se učijo živeti (Novak 1996, str. 207).

Učenci naj bi torej v vzgojno-izobraževalnem procesu postali subjekti. Ta zahteva ni nova, saj je temeljne konstitutivne značilnosti subjektov vzgoje razvil že J.J. Rousseau (Kramar, 1990, str. 12) in jih nadaljnji razvoj ni bistveno spremenil, je pa treba pri njenem uresničevanju upoštevati, da je položaj učencev v fazah vzgojno-izobraževalnega procesa odvisen od vsebine in didaktičnih sredstev.

Tako Kramar (1990) izpostavlja vprašanje o možnostih razvijanja učencev v subjekte glede na določenost, načrtovanost vsebine. Ta namreč predstavlja program dela in življenja šole, zato sta ji "podrejena" učitelj in tudi učenec. Verjetno si ne moremo predstavljati šole, kjer bi se učenci povsem sami odločali, kaj se bodo učili in česa ne in bi po svojih željah odstranjevali znanstveno verificiran program. Poleg tega moramo upoštevati, da učna vsebina in učni proces ne vključujeta avtomatično učenčeve pripravljenosti, interesov, zanimanja, pač pa je to pri večini učencev treba porajati in vzdrževati. Zato predstavlja vsebina obvezo in možnost. Učencem lahko omogočimo vpliv na konkretno vsebino, obseg, poudarek na

določenih sestavinah, večjo poglobljenost. Pomembno je, da vsebina ni omejevalni dejavnik, ki bi učencem onemogočal, da v procesu obravnave aktivno sodelujejo.

Drugi dejavnik, ki vpliva na položaj učencev, so didaktična sredstva. Čeprav se danes poudarja predvsem, da z uporabo didaktičnih sredstev izboljšujemo položaj učencev (učitelj ni več edini vir informacij), nazornost pouka, komunikacijo med učiteljem in učenci ter večamo racionalizacijo procesa, se postavlja tudi dilema, na katero opozarjajo mnogi strokovnjaki (Kramar, 1990, str. 30), ali bodo sodobna sredstva didaktične tehnologije pospešila proces osvobajanja učencev ali jih bodo potisnila v še bolj odvisen položaj.

Za uresničevanje vloge učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki bi bila v skladu s sodobnimi koncepti, so zato pomembni trije ključni pogoji, ki jih bomo izpostavili v nadaljevanju.

2.1. Ustvarjalna aktivnost učencev

Aktivnost je bistvena oblika – pogoj in rezultat človekovega razvoja in način obstoja (Kramar, 1990, str. 7). Je zavestno in ciljno naravnano ravnanje človeka in jo lahko analiziramo z različnih vidikov: biološkega, filozofskega in sociološkega ter psihološkega. Iz slednjega izhaja tudi didaktičen vidik aktivnosti, ki ga lahko izrazimo v zahtevi, da je treba učno aktivnost organizirati tako, da se v njej učenčeva duševnost ne bi le izražala, pač pa tudi oblikovala, ter da bi bile njene psihofizične funkcije ne samo pogoj, temveč tudi rezultat učenja (Strmčnik, 2001, str. 312). Pri nobenem učenju učenec ne more biti povsem pasiven, vendar obstajajo razlike v stopnji in vrsti aktivnosti učencev. Kot ugotavlja Kramar (1990), namreč vsaka aktivnost v vzgojno-izobraževalnem procesu ne vodi k uveljavitvi učencev kot subjektov. Poleg tega se pod aktivnostjo pogosto misli na zunanje oblike aktivnosti (npr. da učenec dviga roko, posluša, vadi in utrjuje sprejeto) ali se celo, po raziskavi Valenčič Zuljan (1999), zamenjuje s pestrostjo dogajanja pri uri in zaposlenostjo učencev.

Glede na kakovost lahko učno aktivnost razvrstimo v tri temeljne oblike (Strmčnik, 1996). Reprodukтивna aktivnost, ki posnema in obnavlja običajno "končne" informacije in modele ravnanja in je tipična za prenašanje, posredovanje informacij z učitelja na učenca. Manjkajo ji ustvarjalnost, izvirnost, razumevanje in samostojnost. Druga oblika je produktivna aktivnost, za katero je značilna vertikalna razsežnost: učenci se gibljejo po vertikali neke učne snovi od elementarnega, analitičnega spoznavanja k sintetičnemu, celostnemu dojetanju. Čeprav so v ospredju te aktivnosti pretežno konvergentni miselni in ravnanski procesi, ki so precej enosmerni, konvencionalni in naravnani na vnaprej predvidene, logične rešitve, ta aktivnost vendarle prenaša težišče dejavnosti iz poučevanja na relativno samostojno učenje, kar se izraža v postavljanju dilem, vprašanj, beleženju z lastnimi mislimi, besedami... Tretja oblika aktivnosti, ki je ne moremo strogo ločiti od

produktivne, je ustvarjalna aktivnost. Kot tipična ljudska aktivnost je v različni kakovosti in intenziteti dana vsakemu normalno razvitemu človeku. Ustvarjalnost in kreativnost pomenita produktivnost, izvirnost, kritičnost, nove ideje, odpor do dogmatičnosti, tradicionalizma, samoumevnosti... Vendar pa stopnjo ustvarjalnosti neke učne aktivnosti določa vsebinsko ozadje, kar pomeni, da mora učna vsebina ponujati možnosti za ustvarjalnost, ter metodična stran, katere bistvo je v izvedbeni izvirnosti. Posebnih metod ustvarjalne aktivnosti (razen reševanja problemov) ni, zmore jo vsaka metoda, če je rabljena s temi nameni oziroma upošteva zahteve hevrstičnega učenja. Vse tri oblike učne aktivnosti so legitimne in potrebne: nižje so učenčevi starosti in posebnostim prilagojeno sredstvo ter pogoj za višje oblike, so torej kratkoročni cilj na poti do ustvarjalne samoaktivnosti.

2.2. Notranja motivacija učencev

Kot smo že omenili, je za ustvarjalno delo pomembna motivacija ustvarjalca. Vendar pa moramo ločiti med zunanjo in notranjo motivacijo. O zunanji motivaciji govorimo, kadar se učimo zaradi zunanjih posledic, ki niso nujen sestavni del dejavnosti (učenja). Nanaša se torej bolj na zadovoljevanje potreb in deluje, dokler potrebe niso zadovoljene, ko pa spet dosežemo ravnotežje, preneha delovati. Odločilnega pomena pri ustvarjalni aktivnosti je notranja motivacija, kjer je cilj delovanja v dejavnosti sami, vir podkrepitve pa v nas samih. Prednost notranje motivacije je v njeni trajnosti in v zadovoljstvu. "Obnašanje, ki je notranje motivirano, je tisto, ki ne pelje do nagrade, razen do tiste, ki jo nudi dejavnost. Ljudi privlači dejavnost kot taka in ne zato, da bi jih pripeljala do zunanje nagrade. Osebnost dobiva zadovoljstvo ob dejavnosti." (Kvašček, 1981, str. 32)

Vendar pa Marentič Požarnik (2000, str. 189) opozarja na raziskave, ki kažejo, da se obe vrsti motivacije povezuje in vplivata druga na drugo, zato je razdelitev na zunanjo in notranjo motivacijo preveč toga in ne upošteva vmesnih stopenj. Lahko se namreč učimo tudi predvsem zaradi strahu pred kaznijo, ker zunanje zahteve ponotranjimo in sprejmemo za svoje, ker verjamemo, da je znanje nekaj vrednega, in ker nas to, kar se učimo, zanima.

Na podlagi raziskav (Marentič Požarnik, 2002), ki kažejo, da je negativnih učinkov zunanjih pobud na notranjo motivacijo več kot pozitivnih, bi lahko sklenili, da je v vzgojno-izobraževalnem procesu notranje motivacije bolj malo. Tako Rutar (1998, str. 32) opozarja, da je pri tem vsako sprenevedanje povsem odveč: otroci se učijo zlasti za ocene in zaradi njih. Tudi Marentič Požarnik (2002) ugotavlja, da je t.i. uvodna motivacija na začetku ure dokaj razširjena in ustaljena sestavina pouka, mnogo premalo pa se razmišlja, kako izzvano motivacijo vzdrževati in spremeniti v trajnejši interes. Le aktivna vpletenost učencev v zanje smiselne naloge, vpete v realistični kontekst, uveljavljanje različnih aktivnih metod in modelov (npr. projektno učno delo, sodelovalno učenje, povezovanje z izkušnjami...) privede do

temeljitejšega miselnega ukvarjanja z določenim področjem, povezovanja idej, razmišljanja... in tudi uživanja ob tem.

Čeprav učitelja pri spodbujanju notranje motivacije marsikaj omejuje (npr. predpisan učni načrt, razlike med učenci...), Marentič Požarnik (2000, str. 193) predlaga, kako lahko učitelj povečuje zanimivost pouka in zavzetost učencev:

- opre se na obstoječe interese in izkušnje,
- ponudi učencem v izbiro različne naloge, dejavnosti in področja,
- vključuje divergentna vprašanja in naloge – možnost, da učenci uveljavijo svoj način razmišljanja,
- v vzgojno-izobraževalni proces vnaša elemente novosti, raznolikosti, domišljije, igrivosti in možnosti za komunikacijo med učenci samimi,
- učencem daje sprotno in kvalitetno povratno informacijo o uspešnosti,
- zmanjšuje nepotreben strah in napetosti,
- izraža pozitivna pričakovanja do učencev in
- uvaja močne učne izkušnje, kot so projekti učencev, učenje v naravi...

2.3. Aktivnost in položaj učencev v fazah vzgojno-izobraževalnega procesa

Vprašanje aktivnosti in motivacije učencev je povezano z vprašanjem participacije (Resman, 1989). S tem mislimo na delež, ki naj ga imajo v okviru obstoječih organizacijskih odnosov, ne da bi ob tem imeli možnost spreminjanja osnov teh odnosov znotraj šole. Participacija torej pomeni delež, ki ga dobijo in imajo učenci pri načrtovanju organizacije in vsebine vzgojno-izobraževalnega procesa. Pojma participacija ne moremo izenačevati s pojmom demokracije: učenci imajo sicer možnost vnašati svoje zamisli v šolsko delo, vendar ne tako, da bi to rušilo osnovne odnose in cilje. Tako bo učitelj učencem sicer dopuščal določeno svobodo pri odločanju, ne more pa te odgovornosti prenesti na učence. Moore in Lawton (1978, v Resman, 1989) glede na stopnjo in smer aktivnosti učencev in njihov delež pri ustvarjanju in uresničevanju postavljenih ciljev ločita pasivno in aktivno participacijo. Pasivna (logična) izhaja iz vnaprej predpisanih dolžnosti učenca, po katerih se mora ravnati. Zahteva se le aktivno prilagajanje postavljenim zahtevam. Pri aktivni participaciji je osnovno izhodišče, da imajo učenci pravico biti poslušani ter izraziti svoje mnenje.

Učenci torej lahko v skladu s starostjo, zrelostjo in sposobnostmi sodelujejo v vseh fazah vzgojno-izobraževalnega procesa.

Seveda pa je položaj učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu razvojno-dinamičen dialektičen pedagoški pojav, ki se pod vplivom mnogih dejavnikov stalno spreminja. Konkretna vsebina in kvaliteta njegovih konstitutivnih značilnosti je na različnih delovnih področjih in v posameznih fazah vzgojno-izobraževalnega procesa različna (Kramar, 1994, str. 18). Kakšna je, bomo pogledali v nadaljevanju in opisane značilnosti podkrepili z nekaterimi empiričnimi podatki.

3. Nekatera empirična spoznanja o aktivnosti učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu

3.1. Metodologija

V aprilu 2002 smo izvedli manjšo pilotsko raziskavo, katere namen je bil ugotoviti nekatere značilnosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Na podlagi teh lahko sklepamo tudi o položaju in vlogi učencev v posameznih fazah. Zastavili smo si tri raziskovalna vprašanja.

1. Kaj je značilno za pripravo učencev na obravnavo nove učne vsebine?
2. Kaj je značilno za obravnavo nove učne vsebine?
3. Kaj učitelji zahtevajo in cenijo pri preverjanju in ocenjevanju dosežkov učencev?

Raziskava je temeljila na deskriptivni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

V vzorec smo zajeli 68 dijakov dveh gimnazij in dveh srednjih strokovnih šol. Gre za priložnostni neslučajnostni vzorec dijakov, zato rezultatov ne posplošujemo na celotno populacijo.

Podatke smo pridobili z anketnim vprašalnikom za dijake. Anketni vprašalnik je sestavljen iz treh ocenjevalnih lestvic, ki se nanašajo na posamezne faze vzgojno-izobraževalnega procesa: prva se nanaša na fazo priprave na obravnavo nove učne vsebine, druga na fazo obravnave in tretja na fazo preverjanja in ocenjevanja znanja. Dijaki so ocenjevali pogostost pojavljanja posamezne značilnosti pri slovenščini in pri biologiji.

Podatke smo obdelali na nivoju deskriptivne statistike in rezultate (f in f%) tabelarično prikazali.

3.2. Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju prispevka bomo pogledali posamezne faze vzgojno-izobraževalnega procesa. Najprej bomo povzeli, kakšna naj bi bila aktivnost učencev v sodobnih konceptih vzgojno-izobraževalnega procesa, nato pa s predstavitvijo empiričnih rezultatov nakazali, ali je ravnanje v praksi skladno s teoretičnimi opredelitvami.

3.2.1. Faza načrtovanja in priprave

V fazi načrtovanja in priprave vzgojno-izobraževalnega procesa naj bi dobili učenci vnaprejšnje informacije o tem, kaj bodo delali, saj se bodo le tako lahko pripravili za sodelovanje z učiteljem. Sodelujejo naj predvsem pri operativnem načrtovanju, to je pri konkretizaciji splošno veljavnih vzgojno-izobraževalnih programov konkretnih učnih načrtov (Kramar, 1994). Pri tem spoznajo vsebino, cilje

(Klafki, 1994), razmišljajo o delovnih pristopih, časovni razvrstitvi in potrebnih sredstvih. Vzgojno-izobraževalni proces naj bo vzajemna dejavnost učitelja in učencev (Boettscher, 1976, v Kramar, 1990). Participacija učencev vodi pri načrtovanju in pripravi pouka v neposredno aktivnost. Vzgojno-izobraževalni proces ni več le prenašanje izkušenj iz starejših na mlajše, ampak proces sodelovanja učiteljev in učencev pri odkrivanju, posredovanju, oblikovanju in usvajanju znanja (Kramar, 1994, str. 41).

Kako se dijaki pripravljajo na obravnavo nove učne vsebine, smo jih povprašali tudi v naši (pilotski) raziskavi. Rezultate prikazuje naslednja preglednica.

Tabela 1: Priprava dijakov na obravnavo nove učne vsebine

	slovenščina						biologija					
	nikoli	redko	občasno	pogosto	vedno	skupaj	nikoli	redko	občasno	pogosto	vedno	skupaj
	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%
učitelj dijake seznanil z vsebino, ki je predvidena za obravnavo v naslednjih urah	23 33,8	19 27,9	12 17,6	6 8,8	8 11,8	68 100,0	5 7,4	15 22,1	16 23,5	19 27,9	13 19,1	68 100,0
z dijaki se vnaprej dogovoril, kaj je potrebno opraviti do naslednje ure	17 25,0	20 29,4	15 22,1	12 17,6	4 5,9	68 100,0	13 19,1	19 27,9	11 16,2	11 16,2	14 20,6	68 100,0
vzpodbudi dijake, da predlagajo, kaj bi obravnavani vsebini še dodali, spremenili	46 67,6	13 19,1	5 7,4	4 5,9	0 0,0	68 100,0	23 33,8	19 27,9	17 25,0	9 13,2	0 0,0	68 100,0
pouk prilagodi željam in interesom dijakov	60 88,2	7 10,3	1 1,5	0 0,0	0 0,0	68 100,0	23 33,8	13 19,1	19 27,9	8 11,8	5 7,4	68 100,0

Iz preglednice je razvidno, da učitelji pri slovenščini le redko seznanijo dijake z vsebino, ki je predvidena za obravnavo v naslednjih urah. 33,8% in 27,9% dijakov je namreč odgovorilo, da jih učitelji nikoli ne seznanijo oziroma jih redko. Pri biologiji je odstotek dijakov, ki so ocenili, da jih učitelji nikoli ne seznanjajo z vsebino, bistveno nižji (le 7,4%), redko je odgovorilo 22,1% vseh dijakov. Pri biologiji učitelji pogosteje seznanjajo dijake z vsebino, predvideno za obravnavo. Prav tako se pri biologiji z njimi pogosteje (vedno 20,6% in pogosto 16,2%) kot pri slovenščini (vedno 5,9%, pogosto 17,6%) dogovorijo, kaj je treba opraviti do naslednje ure. Pri slovenščini in biologiji je največji odstotek (67,6% in 33,8%) dijakov menilo, da jih učitelji nikoli ne vzpodbujajo, da bi predlagali, kaj bi vsebini dodali, spremenili... 88,2% dijakov meni, da učitelji pri slovenščini nikoli ne prilagajajo

godijo pouka njihovim interesom in željam. Nekoliko vzpodbudnejši je rezultat pri biologiji, kjer jih tako meni 33,8%, 19,1% jih navaja, da redko, 27,9% občasno, 11,8% pogosto in 7,4% vedno.

Glede na rezultate v preglednici lahko rečemo, da so dijaki pri biologiji bolje seznanjeni z vsebinami, ki jih bodo obravnavali v naslednjih urah, z njimi se učitelji tudi pogosteje dogovarjajo o tem, kaj je treba narediti do naslednje ure ter pouk tudi pogosteje kot pri slovenščini prilagajajo njihovim interesom.

3.2.2. Faza obravnave

Sodelovanje (pri pripravi in načrtovanju procesa) naj bi se nadaljevalo in poglobljalo tudi v naslednjih fazah. Zlasti tako, da se z dvosmerno komunikacijo, z bolj prepričevalnim dokazovanjem, z zavestnejšim znanjem, z razvijanjem znanstvenih pristopov, produktivnega problemskega mišljenja in operacij ravnanja ter odločanja, s pospeševanjem opazovanja, z motiviranjem... omogoča učencem ustvarjalno sodelovanje (Strmčnik, 1978). V fazo obravnave učne vsebine je treba vključevati sestavine anticipatornega učenja (ustvarjalnost, aktiviranje domišljije...) in uporabljati metode, ki omogočajo izkustveno, aktivno, konstruktivno učenje, kot zahteva tudi sodobna didaktika (Marentič Požarnik, 1986).

Kako je s tem v praksi, ponazarjajo naslednji rezultati.

Tabela 2: Značilnosti obravnave nove učne vsebine

	slovenščina						biologija					
	nikoli	redko	občasno	pogosto	vedno	skupaj	nikoli	redko	občasno	pogosto	vedno	skupaj
	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%
učitelji sami podrobno razložijo vso učno vsebino	9 13,2	9 13,2	13 19,1	14 33,8	23 33,8	68 100,0	2 2,9	5 7,4	8 11,8	9 13,2	44 64,7	68 100,0
dijake vzpodbujajo, da postavljajo vprašanja o obravnavani vsebini	26 38,2	16 23,5	11 16,2	10 14,7	5 7,4	68 100,0	10 14,7	5 7,4	13 19,1	31 45,6	9 13,2	68 100,0
dijake vzpodbujajo, da navajajo svoje primere	33 48,5	16 23,5	9 13,2	9 13,2	1 1,5	68 100,0	12 17,6	18 26,5	12 17,6	21 30,9	5 7,4	68 100,0
vzpodbujajo diskusijo	23 33,8	17 25,0	10 14,7	13 19,1	5 7,4	68 100,0	14 20,6	17 25,0	17 25,0	13 19,1	7 10,3	68 100,0
navajajo dodatne vire, sredstva... za pomoč pri učenju	28 41,2	14 20,6	14 20,6	10 14,7	2 2,9	68 100,0	23 33,8	19 27,9	14 20,6	10 14,7	2 2,9	68 100,0

Iz preglednice je razvidno, da tako pri biologiji kot tudi pri slovenščini učitelji najpogosteje sami razložijo vso učno vsebino: pri slovenščini v 33,8% vedno, 33,8% pogosto, pri biologiji pa v 64,7% vedno in 13,2% pogosto. Med razlago učitelji dijake pri biologiji pogosteje (vedno 13,2%, pogosto 45,6%) kot pri slovenščini (vedno 7,4%, pogosto 14,7%) vzpodbujajo, da postavljajo vprašanja o obravnavani vsebini in sami iščejo ter navajajo primere (pri slovenščini vzpodbud za lastne dijakove primere največkrat ni: 48,5%, pri biologiji pa so pogostejše: vedno 7,4% in pogosto 30,9%). Iz podatkov lahko razberemo, da učitelji pri biologiji med obravnavo nove učne vsebine bolj vzpodbujajo diskusijo kot pri slovenščini. Pri obeh predmetih učitelji redko navajajo dodatne vire, literaturo in sredstva za pomoč pri učenju: največ dijakov je namreč odgovorilo, da nikoli (pri slovenščini 41,2%, pri biologiji 33,8%) in redko (20,6% in 27,9%).

Tabela 3: Aktivnost dijakov med obravnavo nove učne vsebine

	slovenščina						biologija					
	nikoli	redko	občasno	pogosto	vedno	skupaj	nikoli	redko	občasno	pogosto	vedno	skupaj
	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%
dijaki sprašujejo, če česa ne razumejo	20 29,4	18 26,5	12 17,6	11 16,2	7 10,3	68 100,0	12 17,6	6 8,8	18 26,5	19 27,9	13 19,1	68 100,0
izražajo svoja mnenja o obravnavani vsebini in iščejo primere	19 27,9	24 35,3	12 17,6	6 8,8	7 10,3	68 100,0	16 23,5	16 23,5	13 19,1	12 17,6	11 16,2	68 100,0
samostojno oblikujejo zaključke o novi vsebini	31 45,6	17 25,0	11 16,2	5 7,4	4 5,9	68 100,0	23 33,8	16 23,5	14 20,6	11 16,2	4 5,9	68 100,0
samo poslušajo profesorjevo razlago	10 14,7	10 14,7	11 16,2	24 35,3	13 19,1	68 100,0	11 16,2	7 10,3	9 13,2	15 22,1	26 38,2	68 100,0
samo prepisujejo s table in prosojnic	5 7,4	11 16,2	9 13,2	10 14,7	33 48,5	68 100,0	3 4,4	6 8,8	3 4,4	8 11,8	48 70,6	68 100,0

Tabela prikazuje aktivnosti dijakov med obravnavo nove učne vsebine. Rezultati kažejo, da dijaki med obravnavo tako pri slovenščini kot tudi pri biologiji najpogosteje samo prepisujejo s table in prosojnic (pri slovenščini je vedno tako v 48,5%, pogosto v 14,7%, pri biologiji pa v 70,6% in 11,8%) ter poslušajo profesorjevo razlago (pri obeh predmetih je namreč več kot 50,0% vseh dijakov odgovorilo, da je tako vedno in pogosto). Pri vprašanju, ali dijaki med obravnavo sprašujejo, če česa ne razumejo, prevladujejo kategorije nikoli, redko in občasno (pri slovenščini 73,5%, pri biologiji 52,9%). Takšni so rezultati tudi pri vprašanju o pogostosti izražanja dijakovih mnenj in navajanja primerov o novi učni vsebini: pri

slovenščini namreč 80,8%, pri biologiji pa 66,1% vseh dijakov nikoli, redko in občasno navaja svoje primere in izraža mnenja o obravnavani vsebini. Prav tako dijaki redko samostojno oblikujejo zaključke o novi učni vsebini (pri slovenščini jih vedno in pogosto v 13,3%, pri biologiji pa v 22, 1%).

3.2.3. Verifikativna faza

Svojo aktivnost naj bi učenci sklenili v verifikativni fazi, kjer lahko uvidijo zvezo med načrtovanjem priprave, izvajanjem dela in doseženimi rezultati ter tako spoznajo tudi svoj prispevek k doseženim rezultatom. Pri preverjanju in ocenjevanju je zato treba doseči: "da pride do določene intelektualne komunikacije, da je to hkratni moralni odnos subjektov, da je določen emocionalni odnos oz. emocionalno doživljanje teh odnosov in da se javlja določeno voljno-motivacijsko stanje. To ustvarja splošno klimo, ki je sočasno odnos in stanje, spoznanje in doživljanje, ambicija in bojazen, ogroženost in napor, da se dokaže vrednost. Izpitna situacija je doživljanje celokupnosti komunikacij, v katerih učenec dokazuje svojo vrednost." (Babić, 1983, cit. po Kramar, 1990, str. 47-48). Zato je pomembno, da je kljub morebitni negativni vrednostni sodbi o učenčevem delu ali slabi oceni prisoten pozitiven pedagoški odnos, ki vliva zaupanje in služi kot most za nadaljnjo komunikacijo (Jelavić, 1980).

Tabela 4: Značilnosti ocenjevanja in preverjanja znanja

	slovenščina						biologija					
	nikoli	redko	občasno	pogosto	vedno	skupaj	nikoli	redko	občasno	pogosto	vedno	skupaj
	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%	f f%
učitelji zahtevajo od dijakov točne odgovore po razlagi in zapisu v zvezku, učbeniku	6 8,8	11 16,2	19 27,9	16 23,5	16 23,5	68 100,0	11 16,2	15 22,1	16 23,5	22 32,4	4 5,9	68 100,0
cenijo, če dijaki navajajo svoje primere	19 27,9	14 20,6	13 19,1	10 14,7	12 17,6	68 100,0	1 1,5	8 11,8	15 22,1	24 35,3	20 29,4	68 100,0
cenijo, če dijaki izražajo svoja mnenja in poglede	29 42,6	18 26,5	12 17,6	7 10,3	2 2,9	68 100,0	14 20,6	25 36,8	14 20,6	5 7,4	10 14,7	68 100,0
cenijo, če dijaki odgovore navezujejo na vsebine drugih predmetov	30 44,1	15 22,1	12 17,6	7 10,3	4 5,9	68 100,0	11 16,2	18 26,5	16 23,5	14 20,6	9 13,2	68 100,0

Iz podatkov v preglednici lahko razberemo, da učitelji pri ocenjevanju od dijakov pri slovenščini (vedno 23,5%, pogosto 23,5%) pogosteje kot pri biologiji (vedno 5,9%, pogosto 32,4%) zahtevajo točne odgovore po razlagi in zapisu v učbeniku ali zvezku, kar je presenetljivo, saj slovenščina kot družboslovno-huma-

nistični predmet gotovo (zlasti pri književnosti) dopušča več možnih interpretacij in razlag kot biologija. Iz preglednice je razvidno tudi, da je največji odstotek dijakov ocenilo, da učitelji pri slovenščini nikoli in redko cenijo, če pri ocenjevanju navajajo svoje primere (48,5%), če izražajo svoje poglede in mnenja (69,1%) in če svoje odgovore navezujejo na vsebine drugih predmetov (66,2%). Pri biologiji je rezultat nekoliko vzpodbudnejši, saj so ti odstotki nekoliko nižji. Učitelji namreč redko cenijo dijakove lastne primere oz. nikoli ne cenijo le-teh le v 13,3%, v 57,4%, nikoli ne cenijo dijakovega mnenja in pogledov oz. jih redko cenijo ter v 42,7% redko cenijo dijakova medpredmetna povezovanja oz. jih ne cenijo.

4. Sklep

Rezultati so sami po sebi dovolj zgovorni. Kažejo, da aktivnost in vloga učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu nista v skladu s sodobnimi zahtevami. Učenci so še vedno poslušalci učiteljeve razlage in prepisovalci s table. Njihove (miselne) aktivnosti, ki naj bi se kazala zlasti v samostojnem oblikovanju zaključkov, je malo. Prav tako učitelji dijake le malo vzpodbujajo pri pripravi na obravnavo nove učne vsebine in tudi med obravnavo in pri preverjanju znanja. Najpogosteje pri ocenjevanju od njih zahtevajo točne odgovore po razlagi in zapisih, manj cenjeno pa je dijakovo povezovanje vsebine z drugimi predmeti, lasten odnos in pogledi na vsebino ter navajanje lastnih (nešolskih) primerov glede določene vsebine.

Podatkov seveda ne moremo posploševati. Prav tako moramo upoštevati, da je položaj učencev v vzgojno-izobraževalni praksi vsake konkretne družbe v svoji osnovi pogojen z značilnostmi obstoječih splošnih in posebnih družbenih odnosov. Ti se zakonito transformirajo v vzgojno-izobraževalni proces in se reflektirajo v vseh njegovih bistvenih obeležjih. Konkreten položaj učencev je torej produkt posrednega in neposrednega vpliva mnogih družbenih dejavnikov (Kramar, 1990, str. 48).

Kljub temu pa so rezultati odprli vprašanje, ali je Kramarjevo (1990) opozorilo na močan anahronizem še vedno aktualno. Namreč, da na pragu učeče se družbe šola učence še vedno samo poučuje in zahteva od njih, da si zapomnijo, kar jim sporoča, odzivajo pa se le na neposredne učiteljeve dražljaje (vprašanja, določene naloge, pobude in zahteve), ki pa niso takšni, da bi jih spodbujali k razmišljanju, iskanju in ustvarjanju.

Ali je torej položaj (in vloga) učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu res sodoben – ob upoštevanju in prisotnosti vseh (v prispevku opisanih) značilnosti ali pa ga tako poimenujemo samo zato, ker se vzgojno-izobraževalni proces odvija danes, v sodobnosti? Odgovor nameravamo dobiti z obširnejšo raziskavo.

LITERATURA

1. Barr, R., Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – a New Paradigm for Undergraduate Education. *Change Magazine*, 27, št. 6, str. 13-25.
2. Bajd, B., Artač, S. (2002). Nekateri vidiki postopnega prehajanja tradicionalnega modela poučevanja k procesnemu. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 2, str. 108-122.
3. Jelavić, F. (1998). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. V: Gudjons, H. (ured.). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 15-33.
5. Kramar, M. (1990). Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole. *Radovljica: Didakta*.
6. Kramar, M. (1994). Načrtovanje in priprava izobraževalno- vzgojnega procesa. *Nova Gorica: Educa*.
7. Kvaščev, R. (1981). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
8. Marentič Požarnik, B. (1986). Nova pojmovanja učenja in preseganje avtoritornih odnosov v izobraževalnem procesu. *Sodobna pedagogika*, 37, št. 1-2.
9. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
10. Marentič Požarnik, B. (2002). Notranja učna motivacija kot pogoj in cilj kakovostnega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 33, št. 3, str. 8-14.
11. Novak, H. (1996). Osnovna šola med dvema opcijama. *Sodobna pedagogika*, 47, št. 5-6, str. 205-214.
12. Pivac, J. (1995). Šola v svetu sprememb. *Nova Gorica: Educa*.
13. Resman, M. (1989). Dileme inštitucionalizacije šolskega dela ter položaj učitelja in učenca. *Sodobna pedagogika*, 40, št. 5-6, str. 270-279.
14. Rutar, D. (1998). Šola za odprto družbo. *Didakta*, 8, št. 40/41, str. 32-37.
15. Strmčnik, F. (1978). *Sodobna šola v luči programiranega pouka*. Ljubljana: DDU Univerzum.
16. Strmčnik, F. (1994). Temeljni didaktični pogoji kvalitetnejšega pouka. *Sodobna pedagogika*, 45, št. 7-8, str. 309-317.
17. Strmčnik, F. (1996). Učna aktivnost učenca in učitelja. *Sodobna pedagogika*, 47, št. 3-4, str. 101-114.
18. Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
19. Suchodolski, B. (1988). *Permanentno obrazovanje i stvaralaštvo*. Zagreb: Školske novine.
20. Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.
21. Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.

Marija Javornik (1976), asistentka za didaktiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

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

E-mail: marija.javornik@uni-mb.si

Razvijanje motivacije za likovno-ustvarjalno delo

Izvorni znanstveni članek

UDK 372.87

DESKRIPTORJI: osnovna šola, likovna vzgoja, motivacija, materiali in orodja, motiv, skupinsko delo

POVZETEK – Članek obravnava izboljšanje motivacije za likovno-ustvarjalno delo pri učencih v višjih razredih osnovne šole. Cilji izpeljane akcijske raziskave so bili izboljšati obstoječe načine dela pri likovni vzgoji, omogočiti učencem večjo samostojnost v procesu likovne vzgoje in povečati interes učencev za likovno vzgojo. Akcijska raziskava, ki je bila izvedena v dveh fazah, je potekala na eni izmed mariborskih osnovnih šol in je vključevala sodelovanje dveh sedmih in dveh osmih razredov ter tamkajšnje likovno pedagoginjo. Dobljeni rezultati so pokazali, da na motivacijo učencev dobro vplivata samostojna izbira materialov in orodij za delo ter delno samostojna izbira motiva.

Original scientific paper

UDC 372.87

DESCRIPTORS: primary school, art education, motivation, materials and tools, motif, group work

ABSTRACT – The article focuses on the improvement of motivation for creative work of children at the higher primary level. The objective of our action research was to improve the existing methods of art education work, to allow children greater independence in the process, and also to enhance their interest in art education. The action research was conducted in two rounds at a primary school in Maribor and included two seventh and two eighth grades and an art education teacher. The results have shown that independent selection of materials and partly independent selection of motifs have positive effects on motivation for creative work.

1. Uvod

Učenci višjih razredov osnovne šole so pri likovnem pouku pogosto nepripravljeni za delo in se dolgočasijo. Vsebine so jim nezanimive, likovno vzgojo pa doživljajo kot nekaj, kar je za majhne otroke. Tudi likovni razvoj je naravnan tako, da je v tem času njihova likovna ustvarjalnost v zatonu. Svoja dela primerjajo z deli odraslih umetnikov in pogosto niso zadovoljni s svojimi izdelki.

Z akcijsko raziskavo smo poskušali odgovoriti na vprašanje, kako ustrezno motivirati učence višjih razredov pri likovni vzgoji, da bodo ure kvalitetnejše in zanimivejše za učence. Pri tem smo učencem omogočili večjo samostojnost pri izbiri materialov in orodij za delo ter možnost delne izbire motiva.

Akcijsko raziskavo smo izvedli v dveh krogih. V prvem so se učenci ukvarjali z likovnim področjem risanja, v drugem krogu so se seznanjali z nekaterimi likovnimi problemi s področja slikanja.

2. Teorije motivacije

Psihologija motivacije poskuša dognati, kaj sproži človekovo dejavnost. Z iskanjem vzrokov so se izoblikovale različne teorije motivacije. Vsaka od njih si prizadeva čim ustrezneje razložiti, kaj vpliva na človekovo motiviranost za določeno dejavnost.

Zgodnje teorije motivacije izhajajo iz človekovih bioloških potreb ali nagonov in temeljijo na homeostazi. To pomeni, da je človek aktiven zato, da zadovolji osnovne biološke potrebe, ko pa doseže ravnovesje (homeostazo), obmiruje (Hayes in Orrell, 1998). Vendar to hkrati pomeni, da "človek ni zmožen nobene dejavnosti iz lastnih nagibov, ampak le pasivno čaka, da bodo nanj delovali razni zunanji in notranji dražljaji oziroma pobude" (Marentič Požarnik, 1980, str. 81). Takšne teorije si za vedenje, ki ga ne razumejo, nagone kar izmislijo (Maslov, 1982).

Kasneje se je na osnovi teh teorij razvila Hullova behavioristična teorija, ki pravi, da je vsako človekovo vedenje povezano z zadovoljevanjem osnovnih bioloških potreb, kot sta lakota in žeja (Long, 2000). Po tej teoriji je nagon vir energije za človekovo vedenje. Da bi razložil bolj kompleksna vedenja, je Hull nagone ločil na primarne in sekundarne (Evans, 1978). S povezavo med njima je hotel razložiti več vsakodnevnih situacij. Tako je služenje denarja sekundarni nagon, s katerim zadovoljimo primarni nagon, saj lahko z denarjem kupimo hrano (Long, 2000). Kljub temu, da je Hull s povezavo med primarnimi in sekundarnimi nagoni poskušal pojasniti različna vedenja, je težko verjetno, da bodo učenci v šoli naredili povezavo med učenjem in dobro službo v prihodnosti, ki bo zadovoljila njihove primarne potrebe (Long, 2000).

Medtem ko so Hull in njegovi sodelavci razumeli učenje in motivacijo z vidika odnosa med dražljajem in reakcijo in se niso ukvarjali s posameznikom in njegovimi pričakovanji, so kognitivne teorije v ospredje postavile prav to (Evans, 1978). Tako so kognitivisti verjeli, da človekove dejavnosti ne usmerjajo zgolj nagoni, temveč "kognitivni dejavniki, kot so pričakovanje, predvidevanja, zavest ciljev in tehtanje poti do njih, presojanje situacije glede na verjetnost uspešnosti akcije..." (Marentič Požarnik, 1980, str. 82).

Znotraj kognitivnih teorij je Atkinson razvil teorijo storilnostne motivacije, kjer je razlikoval dva pomembna motiva, ki usmerjata človekovo vedenje; to sta želja po uspehu in strah pred neuspehom (Evans, 1978). Vsaka naloga, ki jo postavimo pred učenca, ponuja možnost za uspeh ali neuspeh. Medtem ko vsi doživljamo prijetne občutke ob uspehu, jih nekateri doživljajo bolj intenzivno kot ostali in takšni ljudje se nagibajo k dejavnostim, kjer je možen uspeh (Galloway, 1998). Prav tako močna je lahko motivacija, ki izvira iz strahu pred neuspehom. Močnejši kot so neprijetni občutki posameznika ob neuspehu, večja je verjetnost, da bodo zanj manj privlačne naloge, povezane z doseganjem (Galloway, 1998).

Na osnovi teh ugotovitev je Atkinsonov učenec Bernard Weiner razvil teorijo atribucije. Dogodkom, ki so se nam zgodili, pripisujemo vzroke. Pri tem je bistveno, ali lahko posameznik na ta vzrok vpliva ali ne, kar bomo orisali z naslednjim primerom. Učenca doživita neuspeh. Prvi pripiše neuspeh pomanjkanju truda, drugi pa neuspeh pripiše slabim sposobnostim. Ker je prvi neuspeh pripisal vzroku, na katerega lahko vpliva, bo bolj optimističen glede uspehov v prihodnosti kot drugi učenec, ki je neuspeh pripisal nespremenljivemu vzroku lastnih sposobnosti (Galloway, 1998). Pričakovanja, ki si jih ustvarimo na osnovi atribucije, pomembno vplivajo na naše vedenje v prihodnosti (Owen et al., 1981).

Vendar s kognitivnimi teorijami ne moremo pojasniti vseh oblik vedenja, kot npr. zakaj počnemo stvari, ki jih počnemo. Na tem mestu lahko marsikaj pojasnijo psihoanalitične teorije. Freud je izpostavil obrambne mehanizme, ki lahko močno vplivajo na naše vedenje (Evans, 1978). V šolskem okolju so najpogostejši obrambni mehanizmi represija (potlačitev), racionalizacija (učenec krivi za neuspeh slabega učitelja in ne pomanjkanje učenja), projekcija (učenec opravičuje goljufanje pri testu s tem, da goljufajo vsi), preusmeritev (učenec, ki je jezen na učitelja, lahko svojo jezo preusmeri na sošolca) (Long, 2000).

Vsaka od omenjenih razlag motivacije pojasni le del človekovega vedenja. Hullova behavioristična teorija dražljaja in reakcije prepričljivo pojasni enostavne reakcije, ki jih sprožijo primarni nagoni. Vendar si težko predstavljamo, da je človek bitje brez volje, ki reagira le na dražljaje. Dosti bolj so prepričljivi kognitivisti, ki dajejo velik pomen človekovim duševnim procesom. Res pa je, da se marsikdaj teh procesov niti ne zavedamo in lahko vzrok za marsikatero dejanje razumemo kot delovanje obrambnih mehanizmov.

Od tradicionalnega razumevanja človeka so se oddaljili humanistični psihologi, ki so predpostavili, da človekovo vedenje ne poteka le v smeri zadovoljevanja bioloških potreb, prav tako ne reagira zgolj na dražljaje. Opozorili so, da takšni pristopi zanemarjajo to, kar je lastno človeku – doživljanje sebe kot osebe (Evans, 1978).

Predhodnik humanističnih psihologov je bil Abraham Maslow, ki je sestavil hierarhijo potreb. Potrebe si v piramidi sledijo po naslednjem vrstnem redu: fiziološke potrebe, potreba po varnosti, ljubezni in pripadnosti, potreba po potrditvi, po znanju, lepoti in potreba po samoaktualizaciji (Maslov, 1982). Pri posamezniku se določena potreba pojavi, ko so zadovoljene vse predhodne potrebe. Maslow je s hierarhijo potreb nekako povezal vse prejšnje teorije, pri tem pa ni zanemaril nobenega vidika človekovega delovanja.

2.1. Notranja in zunanja motivacija

Glede na to, od kod izvira motivacija, ki vzpodbudi določeno vedenje pri posamezniku, ločimo notranjo ali intrinzično in zunanjo ali ekstrinzično motivacijo.

Vzroki za delovanje v določeni smeri so pri notranji motivaciji v človeku. "Učenec je intrinzično motiviran, če se uči iz zanimanja za določeno področje, da bi o njem več vedel, ali da bi ob težki nalogi pomeril in razvil svoje zmožnosti" (Marentič Požarnik, 1980, str. 85). Učitelj lahko vpliva na večji interes učencev predvsem s pozitivnim odnosom do predmeta, ki ga poučuje, z vzpodbujanjem aktivnega sodelovanja učencev, z upoštevanjem zmožnosti posameznika, z ustvarjanjem prijetnega vzdušja v razredu ipd. (Marentič Požarnik, 1980). Na motiviranost učencev pomembno vpliva njihova lastna radovednost. Prav radovednost vodi majhne otroke k odkrivanju novega in neznanega (Rakič, 1970).

Medtem ko posameznik pri notranji motivaciji deluje zaradi lastnih vzgibov, pri zunanji motivaciji dejavnost vzpodbudijo zunanji dražljaji. "Če smo ekstrinzično motivirani, se učimo pretežno zaradi zunanjih posledic, ki niso nujen sestavni del same dejavnosti (na primer ocena, nagrada ali pohvala), vir podkrepitve pa so predvsem drugi ljudje." (Marentič Požarnik, 1980, str. 85)

Marsikdaj je težko ločiti zunanjo in notranjo motivacijo. Dejavnost, ki jo je vzpodbudila zunanja motivacija (npr. pohvala), lahko sčasoma sama postane vir zadovoljstva za učenca (Rakič, 1970).

2.2. Motiviranje učencev pri likovni vzgoji

Motiviranje učencev pri likovni vzgoji je proces, ki je prisoten v vseh etapah vzgojno-izobraževalnega dela in zahteva od učitelja veliko načrtovanja in domiselnosti.

Učitelj lahko motivira učence z likovnim problemom, z likovno tehniko, zanimivimi materiali in orodji ter z likovnim motivom (Berce Golob, 1993).

Gerlovičeva pravi, da moramo v učencih zbuditi "živo, čustveno razmerje do izbrane naloge, navdušenje za delo in vero v uspeh", kar pa lahko dosežemo le takrat, ko smo sami prepričani v uspeh (Gerlovič, 1968, str. 147). To pa zahteva od učitelja dobro pedagoško pripravo na pouk in veselje do poučevanja likovne vzgoje. Prevodnik pravi: "Za uspešno motiviranje otrok so vsekakor ključni dejavniki njihovi učitelji. Če ti niso notranje motivirani za likovno pedagoško delo, potem praviloma tudi učenci niso." (Prevodnik, 2001, str. 55)

Roca (1979) govori o stimuliranju in motiviranju učencev za likovno aktivnost. Stimuliranje vzpodbudi učenca, da postane aktiven, motivacija pa se odkriva z zvišanjem stopnje učenčeve angažiranosti pri likovnih aktivnostih in je lahko zunanja ali notranja.

Motivacija je zelo pomemben del procesa likovne vzgoje in je pogoj za kvaliteto likovno – ustvarjalno delo učencev. Učitelj lahko pri uvodni motivaciji izbira med različnimi načini, s katerimi bo vzbudil zanimanje učencev. Z dobro izbranimi likovnimi nalogami ter metodami in oblikami dela pa lahko vpliva na večje zanimanje učencev za likovno – ustvarjalno delo.

3. Opredelitev problema

Proces vzgojno-izobraževalnega dela pri likovni vzgoji je uspešen takrat, ko so učenci dobro motivirani. Izkušnje v praksi so pokazale, da so učenci višjih razredov osnovne šole marsikdaj nepripravljeni za delo, likovno vzgojo prevečkrat razumejo kot prosti čas med "resnimi predmeti", k pouku prihajajo brez ustreznih potrebščin. Malo število ur, ki so namenjene likovni vzgoji v sedmem in osmem razredu, neštivilčne ocene in vsebine, ki marsikdaj učencem niso blizu, dodatno vplivajo na njihovo nemotiviranost.

Ob zunanjih dejavnikih lahko iščemo vzroke za nemotiviranost učencev tudi v likovnem razvoju. Spontanost zamenja zavestno delo (Berce Golob, 1993). V tem obdobju postanejo mladostniki zelo samokritični in svoja dela primerjajo z videzom narave. Čas izdelave likovnih del se izrazito podaljša, zmanjša se zbranost, neposlušno vedenje pa ovira delovno vzdušje (Gerlovič, 1968). "To najtežje obdobje otrokovega likovnega razvoja je odločilno za otrokov nadaljnji razvoj in podlaga za njegovo nadaljnje likovno izobraževanje." (Berce Golob, 1993, str. 49)

Ob tem se pojavlja vprašanje, kako bolj učinkovito motivirati učence pri likovni vzgoji, kako izboljšati že utečene načine, metode in oblike dela, da bi pri učencih dosegli večje zanimanje za likovno – ustvarjalno delo.

4. Metodologija

Ker nas je zanimalo, kako pri učencih vzpodbuditi zanimanje za delo in s tem izboljšati izobraževalno-vzgojni proces, smo se odločili za akcijsko raziskavo. Poglavitni namen akcijske raziskave je izboljšati prakso, zato vedno izhaja iz nekega konkretnega problema (Elliott, 1991). V našem primeru je bil to problem motiviranja učencev za likovno – ustvarjalno delo. Pri načrtovanju raziskave smo se naslonili na Kemmisov in McTaggartov Načrtovalnik akcijskega raziskovanja (Kemmis, McTaggart, 1991).

V raziskavo smo vključili dva sedma (7.a in 7.b razred osemletke) in dva osma (8.a in 8.b razred osemletke) razreda mariborske osnovne šole in tamkajšnjo likovno pedagoginjo. Ker je na izbrani osnovni šoli v sedmem in osmem razredu likovna vzgoja predvidena vsakih štirinajst dni, smo v skladu s šolskim urnikom načrtovali potek posameznih korakov.

Nestrukturiran intervju z likovno pedagoginjo v začetnem obdobju je omogočil osvetlitev problema in nakazal kasneje uvedene spremembe. Opazovanje dogajanja v omenjenih razredih je omogočilo spremljanje dinamike učnega procesa in znotraj tega vedenje učencev (verbalno in neverbalno) pri likovni vzgoji. Nestrukturirani intervju z učenci ob koncu raziskovalnih obdobji je podal njihovo videnje samega procesa. Z opazovanjem, intervjuvanjem učencev in likovne pedagoginje

ter analizo nastalih likovnih del smo dobili podatke, ki so osvetlili vsak svoj del dogajanja. Triangulacija pa je podala novo videnje celotnega procesa. Podatke smo obdelali s kvalitativno analizo (Mesec, 1998).

Analiza je potekala tako, da smo po vsakem krogu rekonstruirali potek dogajanja. Pri tem smo izhajali iz prepisov beležk, ki so nastajale med opazovanjem, in posnetih fotografij. Sestavili smo potek dogajanja za posamezne razrede ter iskali ključne momente, ki so učence pritegnili k likovnemu delu ali pa so negativno vplivali na motivacijo. Nato smo analizirali komentarje učencev, učiteljice in opazovalca ter ponovno iskali momente, ki so zanimanje učencev približali ali oddaljili od likovnega dela, in primerjali vzroke, ki so jih, vključeni v raziskavo, pripisovali le-tem. V zadnjem delu smo likovno ovrednotili nastale izdelke, ki smo jih razvrstili na tiste, ki so upoštevali likovno nalogo, in na tiste, ki so se od nje oddaljili.

5. Rezultati in interpretacija

5.1. Prvi krog

Prva sprememba, ki smo jo uvedli v obeh sedmih in osmih razredih, je bila ta, da smo učencem ponudili možnost samostojne izbire risarskega materiala in delno izbiro motiva ter skupinsko delo ob koncu blok ure. Učenci sedmih in osmih razredov so risali po opazovanju, pri tem so uporabljali risarske materiale po lastni želji. S pomočjo okenc so opazovali motiv in samostojno izbirali detajl, ki so ga nato upodobili. Ob koncu so nastale izdelke sestavili v nov skupinski izdelek.

Analiza podatkov, pridobljenih z opazovanjem poteka vzgojno-izobraževalnega procesa, je pokazala, da so učenci sedmih razredov pri uvodni motivaciji in pridobivanju nove snovi zelo dobro sodelovali. Skozi pogovor so učenci utrdili in razširili znanje o teksturi, strukturi, prostorskih planih in risarskih tehnikah. Učni proces je bil nekajkrat prekinjen zaradi zunanjih dejavnikov (učenci so odnašali stole in klopi v drugo učilnico, zamudniki, ki so prišli v razred prepozno). V obeh osmih razredih so nekateri učenci pouk zamudili in prišli v razred prepozno. Ob tem je bilo slišati takšne komentarje: "Zakaj moramo imeti likovno? Jaz sem zaspan, gremo domov!" Učiteljica je nekaj minut porabila za to, da so sedli za mize in se umirili. Pri pogovoru o likovnem problemu niso sodelovali, nekateri učenci so se pretegovali, pogovarjali, igrali z mobiteli. V obeh osmih razredih sta dinamiko ure narekovali dve skupini treh do štirih dečkov, ki so s svojim vedenjem (obračanjem, zbadanjem, žaljenjem) onemogočali sodelovanje ostalih učencev

Po napovedi likovne naloge in navodilih za delo je sledila izbira risarskega materiala in začetek samostojnega likovnega dela učencev. V obeh sedmih razredih so bili učenci navdušeni nad veliko izbiro raznovrstnega materiala. Izbirali so lahko med svinčnikom, ogljem, tušem in peresom, tušem in trsko ter praskanko. Z okenci

so izbirali detajl, ki ga bodo upodobili. Vzdušje v obeh razredih, še posebej v 7. a, je bilo zelo delovno, sproščeno in prijetno. Nekateri učenci so se med delom pogovarjali o materialu in izmenjevali izkušnje: "Z ogljem je ful fajn risat!" Med petminutnim odmorom je večina učencev ostala v razredu in nadaljevala z delom.

Pri obeh osmih razredih delovno vzdušje ni bilo prisotno, le redke učence je pritegnila svobodna izbira materiala. V 8. a so bili učenci med delom nemirni, glasni in nesramni do sošolcev in učiteljice. Skupina štirih dečkov je prepevala rap glasbo in s tem motila ostale učence. V obeh osmih razredih so imeli učenci veliko težav pri samostojnem delu. Niso vedeli, kaj naj počnejo, in učiteljica je morala vedno znova pojasnjevati likovno nalogo. Težave so imeli tudi pri samostojni izbiri detajla, ki ga bodo upodobili: "Kaj te naj narišem? To je brezveze!" Med odmorom je večina učencev zapustila razred, iz 8.b so trije učenci tekli v kuhinjo po kruh in zamudili naslednjo uro.

Ob koncu je sledilo še skupinsko delo in vrednotenje likovnih del. Skupinsko delo se je izkazalo za neuspešno v vseh razredih, saj so učenci že nestrpno čakali, da gredo domov in niso bili pripravljeni sodelovati. V obeh sedmi razredih in v 8.b razredu so učenci s težavo sestavljali novo kompozicijo, v 8.a zaradi neresnega pristopa učencev skupinskega dela ni bilo.

Analiza izdelkov obeh sedmih razredov je pokazala, da je večina učencev dobro razumela likovno nalogo. Izbirali so med različnimi ponujenimi materiali. Najbolj jih je pritegnilo risanje z ogljem in svinčnikom. Kar nekaj učencev je naredilo še drugi izdelek, vendar so se pri tem bolj odločali za risbo s tušem ali praskanko. Pri delu so upoštevali likovni problem, o katerem so se pogovarjali. V 8. a razredu so le redki učenci upoštevali likovno nalogo, nastali izdelki so bili nedokončani, narejeni "na hitro", učenci so zelo slabo opazovali motiv. Večina učencev je za delo izbrala svinčnik. Analiza izdelkov učencev 8.b je pokazala, da je več kot polovica razumela in upoštevala likovno nalogo in navodila za delo, ki so jih dobili pred začetkom samostojnega dela. Za risanje so izbirali predvsem svinčnik in oglje, redki so se odločali za praskano ali risbo s tušem.

V pogovoru z učenci sedmih razredov so le-ti izrazili navdušenje nad svobodno izbiro risarskega materiala. Ko so iskali detajl, ki ga bodo upodobili, so lahko hodili po razredu in sedli na mesto, ki jim je ustrezalo, zato sedežni red ni bil določen, tako kot je pri drugih predmetih. Risanje po opazovanju so označili kot zelo zahtevno in bi raje delali po domišljiji. Pohvalili so dobro voljo učiteljice. Pri pouku jih je najbolj motilo neprimerno vedenje nekaterih sošolcev. Učiteljica je bila z delom sedmošolcev zadovoljna, saj so bili zastavljeni cilji doseženi. Povedala je, da so učenci sposobni in pripravljeni za delo, vendar se hitro naveličajo ustaljenih načinov in je ure potrebno popestriti z vedno novimi pristopi.

Za učence 8.b razreda je bilo najbolj zanimivo risanje detajla (je lažje kot risanje celote), hkrati pa je bilo za njih samostojno izbiranje detajla zelo zahtevno. Zanimivo bi bilo, če bi lahko kdaj sami izbrali motiv. Za učence 8. a razreda je bilo vse

"brezveze", tako razlaga kot samostojno delo. Materialov niso izbirali, ker se jim to "ne ljubi". Hkrati so povedali, da se pri likovni vzgoji ni potrebno truditi, ker ni ocen. Učiteljica je v pogovoru izrazila zaskrbljenost nad 8. a razredom, saj jih nič ne zanima in ne ve, s čim jih naj pritegne, cilji niso bili doseženi. V 8.b razredu je bilo stanje nekoliko boljše. Učiteljica je bila mnenja, da je uvodni del v obeh razredih trajal predolgo, zato učenci niso bili zbrani in niso sodelovali.

Raznolika izbira materialov in delno samostojna izbira motiva se je v obeh sedmih razredih izkazala za zelo pozitivno, predvsem pri učencih, ki so hitro končali prvi izdelek. Če bi imeli na voljo le oglje in natančno določen motiv, drugi izdelek za njih ne bi bil več zanimiv. Tako pa so imeli možnost raziskovanja in so se pri drugem izdelku bolj odločali za risarske materiale, ki ne omogočajo brisanja in popravljanja. Kot drugi material so izbirali predvsem tuš ali praskanko. Učenci osmih razredov v večini primerov niso izkoristili možnosti izbire materialov in so se večinoma odločali za risanje s svinčnikom. Nastali izdelki so bili neustrezni, saj učenci, zaradi nesodelovanja v uvodnem delu, niso vedeli, kaj naj počnejo. Skupinsko delo je bilo zanimivo le redkim sedmošolcem, medtem ko osmošolcev ni pritegnilo.

5.2. Drugi krog

Pri izvajanju drugega kroga smo spremembe, ki smo jih načrtovali v začetku raziskave, delno spremenili. Ohranili smo svobodno izbiro materiala, delno izbiro motiva; skupinsko delo, ki je bilo prej postavljeno na konec, smo prestavili v začetek ure. V obeh sedmih in osmih razredih smo pripravili delovne liste, s katerimi so učenci v začetnem delu ure v skupinah spoznavali likovni problem. Osmi razred se je ukvarjal s tonsko modelacijo, sedmi razred pa se je seznanjal z vrednostnim kontrastom.

Namen delovnih listov, ki so jih učenci reševali v skupinah, je bil ta, da bi učenci aktivno sodelovali med seboj, si pomagali in se ob pomoči delovnih listov, reprodukcij likovnih del in učbenikov seznanili z novim likovnim problemom. Naš namen je bil le delno dosežen. Učenci 7. a so imeli pri delu v skupinah veliko težav. Ker so svobodno razporeditev v skupine izkoristili predvsem za klepetanje, niso natančno prebrali navodil in njihovo skupinsko delo ni bilo uspešno. Pri delu so bili zelo nesamostojni. Pojavila so se vprašanja: "Na kateri strani v učbeniku je to?" Učenci 7.b so k delu pristopili z večjim zanimanjem. Kljub temu da so izrabili delo v skupinah za klepetanje, so se ob tem pogovarjali tudi o likovnem problemu. Pri skupinskem delu so si pomagali in med seboj dobro sodelovali, prisotno je bilo delovno vzdušje. Učenci osmih razredov so imeli pri delu z delovnimi listi podobne težave kot sedmošolci, vendar so bili pri tem bolj zavzeti za likovni problem. Učenci 8. a so bili zelo glasni, navodil niso prebrali natančno, bili so zelo nesamostojni: "Kaj naj tu napišem?" Skupinsko delo z delovnimi listi je dosti bolj pritegnilo učence 8.b. Učenci so med seboj sodelovali, pri delu so bili zbrani, učiteljica pa se je lahko bolj posvečala učencem oz. tistim skupinam, ki so imele več težav z

delovnimi listi. V obeh sedmih in 8. a razredu se je učiteljica bolj ukvarjala z disciplinskimi težavami.

Po končanem delu v skupinah je vsaka skupina predstavila ugotovitve. Sedmošolci so predstavili vrednostni kontrast, osmošolci pa tonsko modelacijo. Pri tem je večina učencev poslušala sošolce in sodelovala, vendar je bilo tako med sedmošolci kot osmošolci veliko takih, ki so z neprimernim vedenjem motili pouk.

Po odmoru sta sledila napoved likovne naloge in navodila za delo. Nekateri učenci niso poslušali, zato je morala učiteljica ponavljati navodila. Sedmošolci in osmošolci so samostojno pristopali k izbiri slikarskega materiala. Pri izbiri motiva pa so imeli sedmošolci kar nekaj težav. Učenci sedmih razredov so slikali po domišljiji (izbirali so med domišljijско rastlino, živaljo ali predmetom). Kljub temu, da smo pri tem izhajali iz njihovih predlogov (delo po domišljiji), se je večkrat zaslilo vprašanje: "Kaj naj naslikam?" Osmošolci z motivom niso imeli težav. Vsaka skupina si je izbrala tri predmete in jih postavila po svoji želji. Pri tem so se predvsem nemirni učenci zelo zabavali, ker so iskali postavitev, ki jo bo "najlažje naslikat".

Pri praktičnem delu je bilo v vseh razredih večinoma prisotno delovno vzdušje. Kljub temu da so se pogovarjali o najrazličnejših stvareh, da so si nagajali in se zbadali, so del svojega zanimanja usmerili v likovno delo. Ker slikarsko delo zahteva veliko časa, je večina učencev končala izdelke šele čez štirinajst dni, ko je bila na urniku ponovno likovna vzgoja. Še nedokončane izdelke so ob koncu ure ovrednotili, utrdili pridobljeno znanje in iskali nove rešitve. Pri vrednotenju izdelkov so učenci sedmih in osmih razredov sodelovali.

Pregled delovnih listov je pokazal, da so bili učenci pri delu zelo nenatančni. Svoje zanimanje so preusmerili v "čečkanje" po robovih delovnih listov (veliki podpisi, risbice ipd). Večina delovnih listov obeh sedmih razredov in 8.a je bila neustrezno izpolnjena, le delovni listi 8.b razreda so bili ustrezno izpolnjeni.

Analiza likovnih del učencev sedmih razredov je pokazala velika odstopanja med obema razredoma. Medtem ko večina učencev 7.a razreda svojih izdelkov ni dokončala, pri delu so iskali že poznane rešitve (šablone) in bili pri tem skrajno nedomiselnosti, so učenci 7.b razreda v svojih likovnih delih pokazali več domiselnosti, tako pri izbranem motivu kot pri izbiri barv in upoštevanju likovnega problema (vrednostni kontrast). Vendar podrobna analiza likovnih del sedmošolcev pokaže, da večina učencev ni upoštevala likovnega problema. Vzroke za to lahko iščemo v neustreznem pristopu k delovnemu listu. Učenci niso usvojili ustreznega likovnega znanja, da bi lahko zadovoljivo rešili likovno nalogo. Analiza likovnih del učencev obeh osmih razredov je pokazala, da so učenci dobro razumeli likovni problem in so v večini primerov nalogo ustrezno rešili, vendar je bilo nekaj izdelkov nedokončanih.

V pogovoru po koncu ure so učenci sedmih razredov povedali, da je bilo delo z delovnimi listi dolgočasno, pri delu pa so jih motili sošolci, ki so bili glasni. Všeč

jim je bilo delo po domišljiji, izbira slikarske tehnike, mešanje barv in svobodni sedežni red. Učencem osmih razredov je bilo všeč svobodno izbiranje slikarskega materiala in postavljanje tihožitja, o delovnih listih pa so bila mnenja zelo deljena. Nekaterim je bil ta način dela zelo všeč, nekaterim pa ne. Učencem 8.b razreda je bilo všeč skupinsko delo, ker so si pri tem lahko medsebojno pomagali.

Učiteljica z delom sedmošolcev ni bila zadovoljna, saj so bili po njenem mnenju "zelo površni", od njih je pričakovala boljši odziv. Za učence bi bilo boljše, če bi dobili le kratka navodila in začeli takoj praktično delati, saj so skupinsko delo izkoristili za klepetanje in motenje pouka. Skupinsko delo se je po njenem mnenju bolj obneslo pri delu osmošolcev. Učenci so dobro izkoristili svobodno izbiro materiala. Ob gvašu in slikanju s tempero so se odločali tudi za slikanje z voščenkami.

Večina učencev sedmih in osmih razredov je bila pri skupinskem delu aktivna. Učenci so si prizadevali pravilno izpolniti delovne liste in so pri tem sodelovali in si pomagali. Ob tem so nekateri skupinsko delo izkoristili za klepetanje in so z neprimernim vedenjem tako motili sam proces, da je bilo delo učencev oteženo. To so učenci tudi sami ugotovili. Svobodna izbira slikarskega materiala se je ponovno izkazala za zelo pozitiven pristop. Rešila je naslednji problem. Učenci (predvsem učenci osmih razredov) k likovnem pouku ne prinašajo redno slikarskega materiala. Tako se njihovi izdelki razdelijo na izdelke, ki so naslikani v "pravi" tehniki (tisti, ki jo zahteva likovna naloga) in drugi slikarski tehniki (učenci uporabijo slikarski material, ki ga imajo na razpolago). Posledica svobodne izbire slikarskega materiala je bila ta, da so bili vsi izdelki (glede na tehniko) enakovredni. Hkrati je bila likovna naloga bolj individualizirana. Skoraj povsem svobodna izbira motiva je bila za sedmošolce prezahtevna naloga. Preveč časa so porabili za razmišljanje, kaj naj naslikajo in so bili pri samem delu zelo negotovi, zato bi bilo boljše, če bi bil motiv bolj določen. Za osmošolce je bilo postavljanje tihožitja nekaj novega in nenavadnega in jih je zelo pritegnilo.

6. Zaključek

Ugotovili smo, da na motivacijo učencev pri likovni vzgoji pozitivno vpliva svobodna izbira materialov in delna izbira motiva.

Na interes učencev je najbolj vplivala svobodna izbira materialov za delo. Ta pristop se je izkazal kot ustrezen na več nivojih. Najprej je v učencih vzpodbudil interes za delo. Tudi če niso izbrali možnosti izbire, je bil material na voljo in je rešil problem učencev, ki hitreje končajo izdelek in se potem pri pouku dolgočasijo. Prav za te učence je bilo delo drugega izdelka zanimivo, saj so izbrali nov ali manj poznan risarski material. Svobodna izbira materiala je rešila tudi problem prinašanja ustreznega likovnega materiala v šolo. Učenci višjih razredov pogosteje "poza-

bljajo" materiale in orodja za delo doma, kot učenci nižjih razredov. Takšne probleme potem učitelji rešujejo z nadomestnimi materiali. Rezultat tega so "neenakovredni" izdelki. Možnost uporabe različnih materialov je vse izdelke postavila v enakovreden položaj. Na tem mestu moramo opozoriti, da ta način dela ni primeren za vse likovne naloge. Ustrezen je v primeru, ko učenci že poznajo izrazne možnosti različnih materialov in orodij in lahko med njimi samostojno izbirajo.

Prav tako se je kot zelo pozitivna izkušnja izkazala delno samostojna izbira motiva. Popolna svoboda in delo po domišljiji se pri učencih višjih razredov nista obnesla. Ta ugotovitev se sklada z likovnim razvojem na tej stopnji. Vendar pa so učenci bolj motivirani za likovno – ustvarjalno delo, kadar lahko sami vplivajo na že izbran motiv (npr. iskanje zanimivega detajla ali postavljanje tihožitja).

Učence je potrebno vedno znova pridobiti za likovno – ustvarjalno delo, zato jim je potrebno vsebine podati na zanimiv način. Metode, kot so pogovor, prikazovanje reprodukcij in demonstracija likovne tehnike, so pri likovni vzgoji zelo pogoste, manj pogosto je delo z delovnimi listi. V našem primeru se delo z delovnimi listi v večini primerov ni obneslo, ker učenci niso vajeni takšnega načina dela pri likovni vzgoji. Naleteli smo na odpor pri učencih in izkazalo se je, da učenci višjih razredov likovne vzgoje ne doživljajo kot pouk, ampak kot več ali manj svobodno uro, v kateri nekaj naslikajo ali narišejo, medtem ko se med seboj pogovarjajo o bolj zanimivih rečeh. Delovni listi prav zato v njih niso vzpodbudili radovednosti.

LITERATURA

1. Berce Golob, H.: Likovna vzgoja, Načini dela pri likovni vzgoji, DZS, Ljubljana, 1993.
2. Cerar, M., Marentič Požarnik, B. (ur.): Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju, zbornik kolokvija, Slovensko društvo pedagogov, Ljubljana, 1990.
3. Cerar, M. (ur.): Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli, Didakta, Slovensko društvo pedagogov, Radovljica, 1991.
4. Elliot, J.: Action research for educational change, Open University press, Milton Keynes (Philadelphia), 1991.
5. Evans, F.: Motivacija, Nolit, Beograd, 1978.
6. Fontana, D.: Psychology for teachers, Macmillan, Leicester BPS books, Basingstoke, London, 1995.
7. Galloway, D.: Motivating the difficult to teach, Longman, London and New York, 1998.
8. Gerlovič, A.: Likovni pouk otrok, Mladinska knjiga, Ljubljana, 1968.
9. Hayes, N., Orrell, S.: Psihologija, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1998.
10. Kemmis, S., McTaggart, R.: Načrtovalnik akcijske raziskave. V: Cerar, M. (ur.), Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Slovensko društvo pedagogov, Didakta, Radovljica, 1991.
11. Long, M.: The psychology of education, Routledge Falmer, London and New York, 2000.
12. Marentič Požarnik, B.: Dejavniki in metode uspešnega učenja, Univerzum, Ljubljana, 1980.
13. Maslov, A.: Motivacija i ličnost, Nolit, Beograd, 1982.

14. Mesec, B.: Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu, Visoka šola za socialno delo, Ljubljana, 1998.
15. Owen, S.V. et al.: Educational Psychology, An Introduction, Little, Brown and Company, Boston, Toronto, 1981.
16. Prevodnik, M.: Nekateri vidiki učnega uspeha pri pouku likovne vzgoje s poudarkom na notranji in zunanji motivaciji, Vzgoja in izobraževanje, XXXII, 2001.
17. Rakić, B.: Motivacija i školsko učenje, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo, 1970.
18. Roca, J.: Likovni odgoj u osnovnoj školi, priručnik za nastavnike likovnog odgoja i razredne nastave, Školska knjiga, Zagreb, 1979.
19. Skinner, B. F.: Nauka i ljudsko ponašanje, Obod, Cetinje, 1969.
20. Tacol, T.: Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog, Debora, Ljubljana, 1999.

Janja Batič, asistentka za didaktiko likovne vzgoje na oddelku za razredni pouk na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Koroška 124, 2000 Maribor, SI; Telefon: (+386) 02 229 36 00

E-mail: janja.batic@uni-mb.si

Poučevanje tujih jezikov in izobraževanje tujejezikovnih učiteljev ter njihov vpliv na programe za izobraževanje

Izvirni znanstveni članek

UDK 372.8:811

DESKRIPTORJI: izobraževanje tujejezikovnih učiteljev, pojmovanja o poučevanju in izobraževanju učiteljev, programska evalvacija

POVZETEK – Avtor ugotavlja, da proces profesionalizacije pedagoškega poklica še ni končan, med drugim tudi zaradi preskromne baze znanja o poučevanju in izobraževanju učiteljev. To velja tudi za teorijo tujejezikovnega poučevanja in izobraževanja tujejezikovnih učiteljev. Prispevek sestoji iz dveh delov. Prvi del vsebuje pregled sodobnih pojmovanj o tujejezikovnem poučevanju in izobraževanju tujejezikovnih učiteljev in ugotavlja vpliv teh pojmovanj na programe za izobraževanje tujejezikovnih učiteljev. Drugi del prispevka predstavlja rezultate empirične raziskave, s katero je avtor ugotavljal stališča visokošolskih učiteljev, ki izvajajo program za izobraževanje učiteljev angleškega jezika, do programa in njegovega izvajanja, še posebej z vidika ustreznosti programa za pedagoško profesijo.

1. Uvod

Iz zgodovine sodobnih profesij vemo, da je ustrezna baza specializiranega znanja eden od osnovnih pogojev za to, da si lahko nek poklic pridobi status in veljavo profesije (drugi pogoji so, med drugim, visoka stopnja profesionalne avtonomije, raziskovalna usmerjenost, etični kodeks ipd.). Kar zadeva pedagoški poklic, so mnenja o tem, ali ga lahko uvrstimo med profesije, deljena. Večina avtorjev sicer soglaša, da je za pedagoški poklic v zadnjih desetletjih značilen razvoj v smeri profesije, vendar hkrati ugotavljajo, da ta razvoj še ni končan, med drugim tudi

Original scientific paper

UDC 372.8:811

DESCRIPTORS: foreign language teacher education, conceptions of teaching and teacher education, programme evaluation

ABSTRACT – The author agrees with those who believe that the process of professionalisation of teaching is not yet finished, one of the reasons being the insufficient knowledge base of teaching and teacher education. This is also true for the theory of foreign language (FL) teaching and for the education of foreign language teachers. The paper consists of two parts. The first part gives an overview of contemporary conceptions of FL teaching and FL teacher education, and aims to identify the impact of these conceptions on FL teacher education programmes. In the second part of his paper the author presents the results of his empirical research, which aimed to identify the attitudes and opinions held by the Faculty of Education academic staff, who participate in the programme for future English language teachers, towards the programme and its implementation, with a particular focus on its appropriateness for the teaching profession.

zaradi preskromne baze znanja o poučevanju in izobraževanju učiteljev. To velja tudi za področje (tuje)jezikovnega poučevanja in izobraževanja (tuje)jezikovnih učiteljev, in to kljub obilici strokovne literature o tem poučevanju. Ta je, kot ugotavljata Freeman in Richards (1996), polna zgodb o načinih in metodah poučevanja v razredu, dobrih učnih programih ali uspešni praksi. Toda te zgodbe, čeprav informativne in včasih celo zabavne, večinoma ne vsebujejo globljega premisleka o tem, kar opisujejo, niti niso jasne glede svojega nastanka (Freeman in Richards, 1996, str. 2).

Da je stanje na področju teorije tujejezikovnega poučevanja nezadovoljivo, ugotavljajo mnogi avtorji. Bernhardt in Hammadou (1987, povz. po Lange 1990, str. 252-253), na primer, na osnovi analize člankov o izobraževanju tujejezikovnih učiteljev, objavljenih v ameriški znanstveni in strokovni publicistiki v obdobju od 1977 do 1987, ugotavljata, da je to področje deležno minimalne pozornosti, in sicer tako v konceptualnem kot raziskovalnem pogledu. Podobno meni Johnsonova (1992), ko povzema ugotovitve različnih avtorjev (npr. Freemana, 1989; Richardsa, 1987; Richardsa in Nunana 1990) o nezadostnosti oz. pomanjkljivosti teoretičnega okvira, ki naj bi služil kot podlaga programom za izobraževanje tujejezikovnih učiteljev. Vsi ti avtorji, kot pravi Johnsonova, opozarjajo na to, da moramo, če želimo razumeti pedagoško vedenje tujejezikovnih učiteljev, najprej razumeti razmišljanja in presojanja, ki so podlaga takšnemu vedenju.

“Čeprav večina učiteljev učiteljev soglaša, da morajo ti programi prihodnjim učiteljem omogočiti, da se naučijo veščin in si pridobijo kompetence za učinkovito poučevanje tujega jezika, pa si mora področje šele priti na jasno o tem, kaj je učinkovito tujejezikovno poučevanje ali kako se tujejezikovni učitelji v resnici naučijo poučevati.” (Johnson, 1992, str. 507-508).

2. Sodobna pojmovanja o tujejezikovnem poučevanju

Splošno je znano, da imajo vsi programi za izobraževanje učiteljev dva nasprotujoča si cilja. Prvi cilj je v tem, da se študenti, prihodnji učitelji, opremijo z osnovnimi metodološkimi znanji, ki jih bodo lahko uporabili, ko bodo začeli poučevati. Drugi cilj je v tem, da se študenti naučijo učiti iz lastnih izkušenj in na tej osnovi zavzamejo kritičen odnos do te iste metodologije in začno eksperimentirati z alternativami, ker brez tega ni mogoč profesionalni razvoj. Kot poudarja Jarvis (1992), je to nasprotje ciljev ena ključnih značilnosti in hkrati eden največjih paradoksov vsakega izobraževanja.

Sodobni teoretiki in raziskovalci na področju tujejezikovnega poučevanja in izobraževanja tujejezikovnih učiteljev so si edini, da tradicionalna pojmovanja o tem, kaj je znanje in kaj morajo znati tujejezikovni učitelji, da bi lahko uspešno in učinkovito poučevali, ne morejo biti osnova za izobraževanje bodočih tujejezikovnih učiteljev. Eden pomembnih razlogov za to je, kot ugotavljata Freeman in

Johnsonova (1999), v dejstvu, da je znanje v teh pojmovanjih utemeljeno v binarni strukturi, npr. vsebina (angleški jezik) nasproti učencem, teorija nasproti praksi, slovnica nasproti komunikaciji, znanje, ki se predava na fakulteti, nasproti znanju, ki se pridobi na praksi v šoli. V takšni strukturi predstavlja metodika oz. metodologija nekak most med vsebino poučevanja in učenci oz. študenti. Za razliko od tega mora po mnenju obeh avtorjev znanje, ki je podlaga izobraževanju tujejezikovnih učiteljev, izhajati iz razumevanja učenja za poklic učitelja v družbenih, kulturnih in institucionalnih kontekstih, v katerih se dogaja, zaradi česar je potrebno bazo znanja o tujejezikovnem poučevanju in izobraževanju tujejezikovnih učiteljev opredeliti širše in vanjo vključiti tudi delo učiteljev – praktikov. To seveda ne pomeni zanikanja vloge teorije, temveč da rezultati takšnih raziskav sami po sebi niso relevantni ali uporabni za razumevanje tujejezikovnega poučevanja in učenja.

“S ciljem izobraževanja tujejezikovnih učiteljev in razumevanja tujejezikovnega poučevanja, ki se dogaja v razredu, je treba sleherno teorijo o tujejezikovnem usvajanju, metodiko poučevanja ali vsebinski opis angleškega jezika razumeti skozi zastor profesionalnih življenj učiteljev, v okoljih, kjer delujejo, in v okoliščinah tega dela. Tako si bomo prizadevali za združitev konceptualnega znanja (znanega kot teorija) in perceptualnega znanja (znanega kot praksa), pri čemer bo naš namen informirati in reformirati tujejezikovno pedagoško prakso in izobraževanje tujejezikovnih učiteljev.” (Freeman in Johnson, 1999, str. 2)

Podobno Gonzalez in Darling-Hammondova (2000) kritično ocenjujeta učinkovitost tradicionalnih programov izobraževanja tujejezikovnih učiteljev, ki se večinoma izvajajo v okviru specializiranih oddelkov fakultet, kar je vzrok njihove razdrobljenosti in pomanjkanja komunikacije med disciplinami. Poseben problem predstavlja, po mnenju avtorjev, dejstvo, da se programi pogosto osredotočijo na posamezne jezikovne sestavine, zanemarjajo pa družbeno naravo jezika kot sredstva komunikacije in mehanizma, skozi katerega je mogoče raziskovati in proučevati vsebino. Študij jezika je pogosto dekontekstualiziran in brez povezave z življenjem študentov ali skupnostjo, jezikovno poučevanje pa temelji na slovnici. Tradicionalnim programom avtorja očitata tudi prevelik poudarek na poučevalnih metodah in načinih organiziranja in posredovanja vsebin ter premajhna povezanost med jezikovnimi in kulturnimi vidiki izobraževanja učiteljev.

Richards v svoji analizi pojmovanj o tujejezikovnem poučevanju in izobraževanju tujejezikovnih učiteljev izhaja iz Zahorikove (1986, povz. po Richards 1998, str. 34) delitve teh pojmovanj na znanstveno-raziskovalna, teoretično-filozofska in umetniško-obrtniška. Medtem ko je za prva značilno razumevanje poučevanja na podlagi principov, ki veljajo za znanstvenoraziskovalno delo (npr. poučevanje na osnovi avdiolingvalne teorije), iščejo teoretično-filozofska pojmovanja o poučevanju utemeljitev na logični, filozofski, politični, moralni ali podobni podlagi, pri čemer se v utemeljevanju svoje “resnice” pogosto naslanjajo na pojem moralno dobrega. Tretji tip, umetniško-obrtniška pojmovanja, gleda na poučevanje kot na umetnost ali obrt, pri čemer je “umetniški” vidik pogosto razložen kot neka mistična izkušnja,

ki jo je težko opisati, ali celo čudež, ki se dogaja dnevno, medtem ko “obrtniški” vidik poudarja osebni repertoar veščin in tehnik, ki se razlikuje od učitelja do učitelja in je torej na nek način nepredvidljiv (Richards 1998, str. 34). Avtorju se zdi pomembno, da načrtovanje programov za izobraževanje učiteljev vključuje tudi odločitve o tem, katero pojmovanje o poučevanju bo osnova za študijski program, to pa zato, ker se, bodisi implicitno ali eksplicitno, v vsakem programu za izobraževanje učiteljev uteleša filozofija poučevanja, v kateri se cilji programa povezujejo z vsebino in metodami izobraževanja. Sam se pri tem zavzema za t.i. “razvojni kontinuum”, z vidika katerega je za učitelje začetnike primerno znanstveno-raziskovalno pojmovanje, ki temelji na trdnih in “dokazanih” principih. Kasneje, na podlagi izkušenj, lahko učitelji prilagodijo in spremenijo te začetne teorije v smeri bolj interpretativnih vidikov poučevanja, ki izhaja iz teoretično-filozofskih pojmovanj. Slednjič, ko že imajo svoje lastne teorije poučevanja, lahko v večji meri uporabljajo umetniško-obrtniški pristop in svoje poučevanje prilagodijo trenutnim okoliščinam in situacijam, v katerih delujejo.

Kar zadeva bazo znanja o izobraževanju tujejezikovnih učiteljev, Richards (1998) meni, da tvori jedro te baze šest vsebinskih področij, od katerih vsako zadeva specifična vprašanja izobraževanja učiteljev. Ta področja so: poučevalne teorije, poučevalne spretnosti, komunikacijske spretnosti, predmetno oz. vsebinsko znanje, pedagoško razmišljanje in odločanje ter kontekstualno znanje. Pri poučevalnih teorijah gre za to, da se poučevanje dogaja v okviru različnih mišljenjskih kontekstov učiteljev, ki bistveno vplivajo na načrtovanje in izvajanje pouka. Poučevalne spretnosti se nanašajo na dimenzije poučevanja, ki naj bi jih imel vsak učitelj, od izbire učnih aktivnosti do preverjanja naučenega in po potrebi ponovnega poučevanja in učenja. Komunikacijske spretnosti deli Richards na splošne komunikacijske spretnosti in jezikovno proficienco. Prve so ključnega pomena za vsako poučevanje, vendar običajno niso del programov za izobraževanje učiteljev. Druga, proficienca, je še posebej pomemben del izobraževanja tujejezikovnih učiteljev, ki niso nativni govorci, zato pogosto sodi med temeljne sestavine teh programov. Richards soglaša s Freemanom (1989, povz. po Richards 1998, str. 9), ki meni, da vlada na področju tujejezikovnega poučevanja zmeda glede same predmetne osnove tega poučevanja, to pa zato, ker profesiji ni uspelo doseči razlikovanja med jezikovnim poučevanjem in področji, ki so podlaga jezikovnemu poučevanju (npr. lingvistiko, aplikativno lingvistiko in osvajanjem tujega jezika). Predmetno oz. vsebinsko znanje avtorju pomeni znanje o tem, kar morajo učitelji vedeti o tem, kar učijo, in ne o poučevanju samem. Sem po njegovem mnenju sodijo fonetika in fonologija, skladnja, usvajanje drugega/tujega jezika, načrtovanje kurikuluma in predmetnika, diskurzna analiza, sociolingvistika, analiza metod poučevanja drugega/tujega jezika in preverjanje ter vrednotenje znanja. Pri pedagoškem razmišljanju in odločanju gre za posebno sposobnost razmišljanja in reševanja problemov, ki jo učitelji uporabljajo pri poučevanju. Avtor povzema Shulmanovo (1987, povz. po Richards, 1998, str. 10) trditev, da je pedagoško razmišljanje bistveno za poučevanje,

saj učitelju omogoča, da svoje predmetno znanje preoblikuje v pedagoško preverjene oblike, ki pa mu kljub temu omogočajo prilagajanje različnim zmožnostim in predhodnemu znanju učencev, ob tem pa sprejema tudi "interaktivne" odločitve med samim poučevanjem (npr. spremlja in vrednoti to, kar se dogaja v določenem trenutku med potekom ure, izbira ustrezne ukrepe oz. odločitve, vrednoti posledice svojih odločitev ipd.). Pri kontekstualnem znanju gre, kot pravi Richards, za učiteljevo razumevanje konteksta (širše družbe, ožje skupnosti, ustanove), v katerem se dogaja poučevanje. Pri tem se sklicuje na ugotovitve Ashwortha (1985) in Hollidaya (1994, oba povz. po Richards, 1998, str. 13), ki poudarjata, da so didaktični pristopi, ki ne upoštevajo kontekstualnih dejavnikov, pogosto nerelevantni in neučinkoviti ter da se morajo študenti usposobiti za ugotavljanje in razumevanje relevantnih kontekstualnih dejavnikov v svojih učnih situacijah. Pri tem je pomembno poznavanje tako lokalnih dejavnikov, šole kot ustanove in učiteljev, s katerimi sodelujejo.

Freeman (1990) izhaja pri svojem preučevanju načrtovanja in izvajanja programov za izobraževanje učiteljev angleščine kot tujega jezika iz prepričanja, da je glavni cilj teh študijskih programov razviti pri študentih, prihodnjih učiteljih, sposobnost samostojnega sprejemanja razumnih pedagoških odločitev in ocenjevanja učinka, ki ga imajo te odločitve na znanje učencev in njih samih. Ta usmeritev je odvisna od dveh širših vzgojnoizobraževalnih strategij, od katerih eno Freeman imenuje "praktično izobraževanje in usposabljanje" in drugo "razvoj" učiteljev (angl. teacher training, teacher development). Zanj je bistvenega pomena uravnoveženost med obema strategijama; pretirana uporaba strategije praktičnega izobraževanja oz. "treninga" lahko vodi do prevelikega poudarka na poučevalnih spretnostih oz. veščinah, kar negativno vpliva na razvoj študentovih "notranjih virov" in njegovo prevzemanje odgovornosti za ravnanje v razredu. Svoj pogled na odnos didaktik-študent v procesu začetnega izobraževanja učiteljev Freeman podrobneje obrazloži skozi tri vrste intervencij, do katerih prihaja v okviru tega odnosa, odvisno od ciljev, ki jih didaktik pri tem želi doseči, in sicer gre za t.i. direktivne, alternativne in nedirektivne intervencije. Namen vsake od njih je doseči spremembo v študentovem celostnem razumevanju tujejezikovnega poučevanja, pri čemer je didaktikova naloga v tem, da študentu pomaga bolje razumeti, kaj je učinkovito poučevanje, in tako doseči samostojnost pri poučevanju (Freeman, 1990, str. 116-117).

Z nekoliko drugačnih izhodišč se loteva opredelitve baze znanja, ki je podlaga poučevanju, Edwardsova (1996), ki najde vzporednice med procesom učenja za poklic tujejezikovnega učitelja in procesom učenja tujega jezika in ugotavlja, da potrebujejo študenti, prihodnji učitelji, podobno kot učenci tujega jezika na začetni stopnji, "osnovno besedišče" tujejezikovnega poučevanja, ki jim omogoča preživetje v različnih situacijah v razredu (npr. obvladovanje dela v skupinah in parih, uporaba učnih sredstev, doseganje in ohranjanje motivacije učencev, načrtovanje učnih enot ipd.). Avtorica predlaga, da naj bo v programih za izobraževanje

učiteljev angleščine kot tujega jezika bistveno večji poudarek na usposabljanju študentov za uporabo različnih učnih sredstev, podobno kot naj bi učence začetnike učitelji spodbujali k uporabi pripomočkov za učenje, še zlasti slovarjev. Zavzema se tudi za tako organizirano in vodeno pedagoško prakso, pri kateri študenti, prihodnji učitelji, ne vrednotijo svojih pedagoških izkušenj zgolj na podlagi vnaprej postavljenih kriterijev o tem, kaj je "dobro" poučevanje, temveč je podlaga za povratno informacijo neposredna izkušnja študenta – proces, ki je podoben Lewisovemu (1996) modelu oz. ciklu – "opazovanje, postavljanje domnev, eksperimentiranje". Študenti pri opazovanju pouka postavljajo domneve, s katerimi v luči svojih izkušenj in prejetega znanja vrednotijo učne ure, nakar te domneve preizkušajo skozi oblike dela z razredom ter tako ugotavljajo, kaj deluje in kaj ne. Študenti na osnovi izkušenj in refleksije, torej z lastnim odkrivanjem, pričenjajo razumevati, kaj je mogoče doseči z različnimi tehnikami poučevanja in kako naj jih uporabijo. Podobno meni Grosmanova (1994), ki premišluje o vlogi in pomenu učenja in poučevanja angleščine v Sloveniji v kontekstu globalnih sprememb in novih dognanj o jeziku, še posebej z vidika povezave med slovenščino in angleščino v procesu učenja in poučevanja v šoli. Izhajajoč iz stališča, da mora pouk angleščine izhajati iz potreb "naših" učencev, se avtorica zavzema za to, da bi učitelji skozi tehnike akcijskega raziskovanja ugotavljali spremenjene potrebe in interese učencev in na podlagi rezultatov takšnih raziskav prilagajali oz. dopolnjevali učna gradiva, skladno s potrebami in interesi učencev.

Ena ključnih značilnosti sodobnega tujejezikovnega izobraževanja (kot tudi izobraževanja na splošno) je *odmik od tradicionalnega pristopa k načrtovanju, izvedbi in evalvaciji izobraževalnih programov*, po katerem so kurikularni cilji, opisi predmetnikov in metodični postopki stvar "ekspertov", učitelj pa jih prejme v paketu (t.i. pristop "od zgoraj navzdol"). Cilj izobraževalnih programov, zasnovanih po tem principu usposabljanja, je predvsem ta, da bi študente, prihodnje učitelje, naučili uporabljati te kurikularne načrte, predmetnike in metode. Kot poudarja Nunan (1996, str. 129), teh pristopov tudi ni težko prepoznati, ker vsi izhajajo iz domneve o enem in edinem "pravem" načinu učenja tujega jezika in vsi ponujajo zaporedje principov in postopkov, ki naj bi jim učitelj v razredu bolj ali manj zvesto sledil. Avtor vidi alternativo tem ("od zgoraj navzdol") pristopom v vsebinskem in metodološkem razvoju tujejezikovnih programov skozi proces dogovarjanja in usklajevanja z učenci ("od spodaj navzgor"), v katerem se, kot pravi avtor, ponovno odkriva kurikulum, vendar ne kot zaporedje navodil, ki jih je treba upoštevati, temveč kot dokumentacija in sistemizacija razredne prakse. Ta vidik se po avtorjevem mnenju odraža v trenutnem zanimanju za raziskovanje, ki izhaja iz razreda.

Pomembna značilnost sodobnih pristopov k tujejezikovnem poučevanju in izobraževanju tujejezikovnih učiteljev je *zmanjšanje pomena metode kot sredstva za reševanje ključnih problemov jezikovnega poučevanja*. Za Richardsa (1990) je problematičnost metode kot sredstva za tujejezikovno poučevanje predvsem v dejstvu, da predstavljajo metode podlago za izrekanje domnev o naravi poučevanja, ki ne

izhaja iz proučevanja samega poučevanja. Drug problem je v tem, da uporaba določene metode zahteva učiteljevo pasivno sprejemanje vnaprej določenih ravnanj, medtem ko empirične raziskave ugotavljajo, da je učiteljevo poučevanje odvisno od interakcijskih procesov med učiteljem in učenci ter od pedagoških aktivnosti in nalog, ki potekajo v določenem obdobju, neodvisno od metod. To po mnenju avtorja zahteva od učitelja drugačen pristop k poučevanju, ki vključuje opazovanje in refleksijo lastnega poučevanja, kot tudi učnega vedenja svojih učencev. Richards se zavzema za redefinicijo vloge učitelja, ki ni zgolj razlagalec snovi ali izvrševalec metode. Njegova vloga ni le kompleksnejša, temveč tudi pomembnejša, saj obsega tudi razvoj in izdelavo učnih gradiv, analizo potreb, preučevanje lastnega razreda in usklajevanje vsebine in metodologije pouka z učenci. Bolj kot metoda pa je za določanje kurikulumu pomemben kontekst, ki ga dajeta šola in razred. Vse to ima po mnenju avtorja številne implikacije za izobraževanje in razvoj učiteljev, in sicer:

- Programi za izobraževanje učiteljev morajo preseči razumevanje izobraževanja kot "treeninga" (angl. training) in videti izobraževanje kot "edukacijo" (angl. education) – ta priznava, da vključuje uspešno poučevanje visoko zahtevne kognitivne procese, ki jih ni mogoče poučevati na neposreden način.
- Učitelji in študenti, prihodnji učitelji, morajo zavzeti raziskovalen odnos do svojih razredov in svojega poučevanja.
- V jezikovnih programih mora biti manj poudarka na predpisovanju in navodilih od zunaj, več poudarka pa na pristopih k učenju in poučevanju, ki izhajajo iz raziskovanja in odkrivanja – bolj iz vidika od spodaj navzgor.
- Programi za izobraževanje učiteljev bi morali vključevati izkustva, na osnovi katerih naj bi študenti, prihodnji učitelji, oblikovali teorije in hipoteze in bi skozi zbiranje podatkov o poučevanju in učenju kritično premišljevali o poučevanju.
- Neizogibno se bo zmanjšala odvisnost od jezikoslovja in jezikovne teorije kot izvorne discipline za poučevanje in izobraževanje učiteljev, večji pa bo poudarek na povezovanju premišljenih in edukativno zasnovanih pristopov (Richards, 1990, str. 165).

S podobnih izhodišč izhajajo mnogi avtorji na področju tujejezikovnega poučevanja in izobraževanja tujejezikovnih učiteljev, tako teoretiki in raziskovalci kot učitelji praktiki, ki se zavzemajo za *alternativne načine posredovanja znanja študentom*, prihodnjim učiteljem. Tako npr. Woodwardova (1992, str. 18-50) predlaga, da naj visokošolski učitelji strukturirajo svoja predavanja tako, da bodo vključevala aktivno sodelovanje študentov na osnovi odkrivanja in izkustva le-teh. Avtorica je v ta namen razvila posebno tehniko (t.i. zankasti vnos oz. loop input; gl. Woodward, 1991), kjer sta v aktivnostih vključena in medsebojno povezana vsebina in proces. O prednostih drugega takšnega (alternativnega) pristopa k izobraževanju tujejezikovnih učiteljev, t.i. pristopa, ki temelji na nalogi (task-based approach), poroča Bailey na osnovi raziskave (Bailey, 1996, povz. po Richards, 1998, str. 16-17), v kateri je bil predmet o metodah tujejezikovnega poučevanja organiziran na osnovi

kolaborativnega učenja, učenja v majhnih skupinah in timskega poučevanja. Študenti, organizirani v skupine po šest udeležencev, so imeli nalogo, da raziščejo določeno temo s področja tujejezikovnega poučevanja, ki so jo nato v obliki šolske ure predstavili kolegom. Prednost takšnega pristopa vidi Bailey predvsem v dejstvu, da študenti obravnavajo ključna vprašanja tujejezikovnega poučevanja skozi pristop, ki je osredinjen na učenca oz. študenta in zahteva medsebojno sodelovanje, hkrati pa postajajo študenti soodgovorni za uspešnost poučevanja in učenja v kontekstu samega predmeta.

Za soodgovornost študentov v procesu izobraževanja prihodnjih učiteljev se zavzema Ellis (1990, str. 27), ko poudarja pomen tako izkustvenih aktivnosti, ki so zasnovane na pedagoški praksi v razredu ali na mikropouku, kot t.i. ozaveščevalnih aktivnostih, katerih cilj je doseči pri študentih zavestno razumevanje principov, ki so podlaga tujejezikovnemu poučevanju, ter tehnik, ki jih lahko uporabljajo učitelji pri različnih tipih ur. Avtor na osnovi analize in razvrstitve aktivnosti za usposabljanje učiteljev predlaga okvir za opisovanje teh aktivnosti, ki ne bi vseboval vrednostnih kriterijev (to je, kriterijev, kako naj bi izgledala "dobra" aktivnost), temveč bi te aktivnosti opisali z navedbo podrobnosti o (1) različnih načinih pridobivanja podatkov in (2) različnih vrstah nalog, ki jih lahko opravljajo študenti, prihodnji učitelji. Med prve uvršča video ali avdioposnetke učnih ur, transkripcije učnih ur, poučevanje v razredu, poučevanje v parih, mikropouk, literaturo (članke in knjige o poučevanju ATJ, učbenike in učna gradiva, učne priprave, študije primerov in vzorce pisnih izdelkov študentov). Druge naloge si Ellis zamišlja kot operacije, ki jih opravljajo študenti na osnovi podatkov, in sicer predlaga naslednje operacije: primerjanje (npr. dveh učnih priprav), pripravljane določene aktivnosti, vrednotenje (npr. aktivnosti, ki so jo pred tem opazovali), izboljšanje določene aktivnosti, prilagajanje posamezne aktivnosti specifičnim ciljem, naštevanje, izbiranje, razvrščanje, dodajanje oz. zaključevanje in ponovno razvrščanje. Vsaka izobraževalna aktivnost lahko po avtorjevem mnenju sestoji bodisi iz ene naloge ali iz zaporedja več nalog.

Z vidika kurikularne teorije imajo zavzemanja avtorjev, kot so zgoraj omenjeni, precej podobnega s Kellyjevim (1989) zavzemanjem za odmik od obeh doslej prevladujočih modelov načrtovanja kurikulumu, torej učno-vsebinskega in učno-ciljnega modela v smeri procesnega pristopa k načrtovanju kurikulumu. Kot pravi avtor, gre za pomembno razliko med cilji in principi. Medtem ko so cilji izven dejavnosti samih in naj bi bili doseženi na zaključnih stopnjah procesa, so principi del samih dejavnosti in morajo biti prisotni na vsaki stopnji procesa. To seveda ne pomeni, da cilji in rezultati pri procesnem načrtovanju kurikulumu niso več pomembni, temveč gre za to, da so ti izraženi v smislu intelektualnega razvoja in kognitivnega delovanja, ne pa kot količina absorbiranega znanja ali spremembe v načinih vedenja. Kelly je prepričan, da procesni model načrtovanja kurikulumu bolje ustreza učitelju, ker poudarja interaktivno naravo izobraževalnega odnosa na

način, kot to oba prej opisana modela ne moreta, saj zagotavlja učitelju jasna načela, ki so podlaga in utemeljitev njegovih vsakodnevnih profesionalnih odločitev.

Med najpomembnejše značilnosti sodobnih pristopov k tujejezikovnemu poučevanju in izobraževanju tujejezikovnih učiteljev pa brez dvoma sodi *spremenjen odnos med teorijo in prakso v programih za izobraževanje tujejezikovnih učiteljev*, ki izhaja iz skupne ugotovitve tako sodobnih teoretikov in raziskovalcev kot učiteljev in učiteljev učiteljev, da se poučevanja ne da naučiti oz. se zanj usposobiti s pretežno teoretično zasnovanim študijem, temveč morata biti študijski program in proces organizirana tako, da se študenti že v času študija usposobijo za učinkovito poučevanje in za lastni profesionalni razvoj. Poglejmo, kako odnos med teorijo in prakso v programih za izobraževanje tujejezikovnih učiteljev opredeljujejo nekateri avtorji.

Ellis (1997) preučuje odnos med teorijo in prakso na področju izobraževanja učiteljev angleščine kot tujega jezika z vidika načina, na katerega lahko teoretično znanje, ki izhaja iz refleksije in raziskovanja, vpliva na dejansko prakso in kako ga je mogoče uporabiti v procesu ustvarjanja praktičnega znanja, ki spremlja delo učiteljev, pri čemer izhaja iz Weissovega (1977, povz. po Ellis, 1997, str. 9) opisa treh modelov uporabe rezultatov raziskovalnega dela. Pri prvem, t.i. modelu, ki izhaja iz odločitve (angl. decision-driven model), je cilj raziskovanja v pridobitvi informacij, potrebnih za neko odločitev, pri drugem, t.i. modelu, ki izhaja iz znanja (angl. knowledge-driven model), pa je cilj raziskovanja prispevati k bazi znanja določene znanstvene discipline. Pri tretjem, t.im. interaktivnem modelu (angl. interactive model), se tehnično in praktično znanje povezuje pri opravljanju določene praktične dejavnosti. Način oz. proces povezovanja tehničnega in praktičnega znanja je zelo kompleksen, med drugim tudi zaradi narave obeh znanj, zato se zdi Weissu ta model problematičen. Prav ta problematičnost nam po mnenju avtorja pomaga razumeti, zakaj tujejezikovno raziskovanje ne more biti samo po sebi koristno za tujejezikovno poučevanje in, še posebej, za učitelje – praktike. "Razlika med usvajanjem tujega jezika in njegovim poučevanjem je produkt tako vrst znanja, ki ga ti dve področji običajno uporabljata, kot pomanjkanja priložnosti, da bi premostili prepad med njima." (Ellis, 1997, str. 10).

Urova (1997, 2000) razlikuje med "dobro" in "slabo" teorijo, pri čemer je zanjo "slaba" teorija tista, ki je ni mogoče prevesti v prakso, vrednost "dobre" teorije pa je v tem, da generira ogromno prakse. Pri naštevanju kriterijev za "dobro" teorijo Urova povzema stališča avtorjev, kot so Popper (1963), Huberman in Miles (1994) in Swan (1994, vsi povz. po Ur, 2000, str. 9), in pravi, da mora biti "dobra" teorija med drugim verodostojna, enostavna, jasna in nedvoumna. Omogočati mora razlago tega, kar se dogaja, kot tudi napoved o tem, kaj se bo zgodilo, in dajati osnovo za inovacijo. Še najboljše pa se zdijo Urovi tiste teorije, do katerih se študenti dokopljejo sami. To seveda ne pomeni, da bi morali nenehno odkrivati "toplo vodo", temveč gre za to, da študenti skozi prakso sami preverijo od zunaj posredo-

vane teorije. Kot trdi avtorica, se namreč dobra teorija izraža skozi bogastvo praktičnih tehnik in jo je mogoče razumeti ter se iz nje naučiti le po tej poti. Urova je kritična do nekaterih programov za izobraževanje učiteljev, ki ne omogočajo učinkovite priprave študentov za učiteljski poklic. V teh programih dobijo študenti teoretično znanje na univerzi, medtem ko naj bi praktične izkušnje dobili kasneje, v šoli.

"Toda to, kar potrebujejo študenti, je povezava med teorijo in prakso: kadar se jim posreduje teorija ali pa se do nje dokopljejo sami, morajo dobiti takoj priložnost, da vidijo, kako deluje v praksi, ali pa da jo preizkusijo sami." (Ur 2000, str. 9).

Urova (1997, str. 3) dvomi v uporabnost najrazličnejših praktičnih napotkov za učitelje, ki najbrž izhajajo iz uspešnih minulih dogodkov, vendar ne temeljijo na vzročno-posledičnem razmišljanju ali posploševanju, ki bi morda razložilo, v čem je njihova koristnost. Prav tako se tudi ne strinja s tistimi, ki trdijo, da mora biti raziskovalno delo na področju učenja in poučevanja ATJ vselej relevantno in uporabno za profesionalno prakso, ker bi s tem zanikali akademsko svobodo in željo po odkrivanju novega znanja zaradi znanja samega. Enako pa velja tudi v obratni smeri – učitelji praktiki morajo imeti do raziskovalnega dela in razmišljanja raziskovalcev selektiven in kritičen odnos ter jih ne smejo jemati kot vseveljavno podlago svojega profesionalnega znanja. Avtorica ugotavlja, da je resnični cilj mnogih aktivnosti, ki se izvajajo pod okriljem šolskih ministrstev ali ekspertnih skupin kot t.i. razvoj učiteljev (angl. teacher development), v resnici ta, da učitelje pripravijo do tega, da sprejmejo inovacije, ki so bile pripravljene "od zgoraj", s strani ministrstev ali ekspertnih skupin. To sicer ne pomeni, da so tovrstni projekti slabi, vendar bi se po mnenju avtorice morali zavedati, da pri teh projektih ne gre za razvoj učiteljev v pravem pomenu besede (Ur, 1997, str. 4).

Malderezova in Bodockyjeva (1999, str. 13) razlikujeta med t.i. kolektivno teorijo (T), ki predstavlja nekakšno celoto teoretičnega znanja v profesiji, in osebnimi teorijami (t) učiteljev. Po mnenju avtoric pomeni v mnogih programih za začetno izobraževanje učiteljev angleškega jezika kolektivna teorija predvsem znanje o predmetu (angleškem jeziku) in morda še nekoliko teoretične pedagogike. Ti programi po mnenju avtoric temeljijo na sporni predpostavki, da je kolektivno teorijo, pridobljeno v času študija, mogoče prenesti v prakso po končanem študiju, saj do prenosa zelo pogosto ne pride zato, ker so povezave med teorijo, ki je bila posredovana, in stvarnostjo poučevanja v razredu nejasne. Avtorici se zavzemata za takšno pojmovanje profesionalnosti učiteljevega dela, po katerem sta teorija (t) in praksa v nenehnem dinamičnem medsebojnem razmerju, v katerem so dogodki v razredu informacijska podlaga osebnim teorijam, te pa skupaj s kolektivno teorijo informacijska podlaga pedagoški praksi. Kar družijo ene in druge, je stvarna razredna izkušnja in načrtovanje prihodnjega ravnanja v razredu na osnovi te izkušnje.

V tako zamišljenem začetnem izobraževanju učiteljev, v katerem predstavlja razredna praksa ključno vez, ima skrbno načrtovan praktikum bistveno pomembno vlogo in nanj ne gledamo več kot na luksuzni dodatek. V nasprotnem primeru imajo

učitelji sicer znanje o poučevanju, ki ga ne morejo uporabiti, ali pa izkazujejo učiteljsko vedenje v enem kontekstu, vendar se ne morejo učiti iz izkušnje, niti ne morejo uporabiti profesionalnih analitičnih veščin, da bi osmislili pedagoške situacije in ravnali na ustrezen način.

Za Malderezovo in Bodockyjevo (1999) je učiteljevo predmetno znanje in profesionalno vedenje le vrh "ledene gore", katere nevidni del sestoji iz učiteljevih znanj, pojmovanj in vrednot, ki določajo njegova ravnanja v konkretnih situacijah. Proces je dvosmeren: dogodek iz "vidnega" dela ledene gore lahko sproži gibanje v "nevidnem" spodnjem delu, ki nato vpliva na načrtovanje prihodnjega ravnanja in tako naprej. Izkušen učitelj lahko "črpa" iz vseh plasti ledene gore, kar študentom, prihodnjim učiteljem, ni mogoče, ker njihove izkušnje, ki temeljijo večinoma zgolj na opazovanju, dosega le vidni del učiteljeve ledene gore. Pomemben cilj začetnega izobraževanja učiteljev je zato pomagati študentom, prihodnjim učiteljem, odkrivati in raziskovati spodnje plasti ledene gore. Pri tem imajo ključno vlogo učitelji-mentorji v šolah, kjer poteka pedagoška praksa oz. praktikum.

Prav slednje, pedagoška praksa oz. praktikum, postaja po ugotovitvah mnogih teoretikov in raziskovalcev osrednja sestavina programov za izobraževanje tujejezikovnih učiteljev. Lahko bi celo rekli, da gre razvoj na celotnem področju poučevanja oz. pedagoške profesije v smeri profesij, ki temeljijo na praksi, in da izobraževalna teorija danes izhaja iz izobraževalne prakse.

"Praksa je v središču tega pristopa. Šele takrat ko začno študenti, prihodnji učitelji, kritično vrednotiti in si prizadevati razumeti svoje lastne pedagoške izkušnje, lahko razvijejo tisti intuitivni profesionalni "know-how", o katerem piše Schoen." (Kennedy, 1996, str. 171)

Podobno kot Kennedyjeva imata tudi Edge in Richards (1998, str. 569) prakso za ključni element izobraževanja tujejezikovnih učiteljev. Pri tem pa avtorja nasprotujeta konceptu t.i. najboljše prakse, v skladu s katerim bi bil cilj izobraževanja v posnemanju metod in tehnik, ki so se v praksi pokazale kot najboljše, temveč se zavzemata za "teoretiziranje prakse", to je raziskovanje prakse in ciljev, ki so podlaga praksi, kot tudi družbene situacije, iz katere izhajajo izobraževalni cilji. Avtorja sta prepričana, da je prihodnost izobraževalne prakse in teorije v marsičem odvisna od razvoja teoretizirane prakse specifičnih situacij, dokumentacija o teoretizirani praksi pa bo tudi pomemben vir za profesionalni razvoj prihodnjih učiteljev in učiteljev učiteljev.

"Izziv, ki čaka učitelje učiteljev, je najprej in predvsem ta, da priznajo svoj privilegirani položaj v izobraževalnem sistemu. Če je praksa smiselna, potem mora biti smiselna prav tu. Učitelji učiteljev morajo privzeti takšen stil izobraževanja učiteljev, v katerem je njihov lastni razvoj kot učiteljev vseskozi v središču pozornosti, medtem ko ga proučujejo in izboljšujejo učitelji učiteljev sami in v sodelovanju s svojimi kolegi in svojimi študenti, prihodnjimi učitelji." (Edge in Richards, 1998, str. 574)

Kot ključni način za povezovanje teorije in prakse v programih za izobraževanje tujejezikovnih učiteljev (kot tudi učiteljev nasploh) se v zadnjih dveh desetletjih v Evropi in svetu uveljavlja t.i. *reflektivni pristop oz. model*, kot so ga znanstveno utemeljili Kolb (1984), Schoen (1983, 1987) in mnogi drugi (gl. Wallace, 1991) in katerega bistveni element je t.i. kritični premislek na osnovi izkušnje. V osnovi gre pri tem pristopu za proces, ki sestoji iz samega dogodka, obuditve dogodka v spominu in ocene ter odziva na dogodek. Med najbolj znane tehnike oz. postopke za spodbujanje kritične refleksije sodijo različni avtobiografski dnevniki, v katerih študenti zapisujejo svoje izkušnje in o njih razpravljajo v tedenskih oblikah skupinskega dela z učiteljem, avdio in videoposnetki učnih ur, analize kritičnih dogodkov, igre vlog in simulacije. Sem sodijo tudi tehnike, kot so akcijsko raziskovanje, študije primerov, listovniki oz. portfoliji ipd. Kar je skupno tem pristopom in tehnikam, je prepričanje, da je za profesionalni razvoj študentov, prihodnjih učiteljev, ključnega pomena njihovo razumevanje odnosa med teorijo in prakso, do katerega prihajajo skozi lastno izkustvo. Poglejmo nekaj primerov.

Johnsonova (1992) je preučevala pedagoška ravnanja in odločitve študentov, prihodnjih učiteljev angleščine kot drugega jezika, v času pedagoške prakse. V raziskavi je uporabljala metodo "spodbujenega spominskega priklica" (angl. *stimulated recall*); študenti so ob gledanju videoposnetkov svojih ur podrobneje opisovali svoje pedagoške odločitve med poučevanjem. Rezultati so pokazali, da so bila pedagoška ravnanja in odločitve študentov večinoma izzvani z nepričakovanimi odzivi učencev in željo po ohranitvi načrtovanega toka učnih aktivnosti. Raziskava je poudarila pomen kognitivnih zahtev, s katerimi se soočajo študenti pri poučevanju v razredu, in potrebo po tako načrtovanem kurikulumu, ki bi študentom omogočal, da se že v času študija usposobijo za zaznavanje in ravnanje na podlagi informacij, ki jih prejmejo med samim učnim procesom. Avtorica s tem v zvezi pravi:

"Namen takšnih priložnosti je v tem, da študenti, prihodnji učitelji, ne le razumejo to, kar počno med tujejezikovnim poučevanjem, temveč tudi zakaj to počno, to je, kako njihove misli in sodbe o tem, kaj se dogaja med tujejezikovnim poučevanjem, oblikujejo njihova pedagoška ravnanja." (Johnson, 1992, str. 531)

Nissil (1999, str. 15) je z raziskavo med drugim ugotavljal razvoj procesov samorazumevanja in razvijanja profesionalne identitete pri študentih na osnovi študijskih dnevnikov, v katere so študenti redno zapisovali svoja opažanja in spoznanja, do katerih so prišli na podlagi kritičnega premisleka o različnih temah oz. vsebinah, npr. o svojih prejšnjih izkušnjah v vlogi učencev, o prednostih in slabostih, ki jih imajo kot prihodnji učitelji. Rezultati so pokazali, da študenti pripisujejo velik pomen podobi, ki jo imajo o sebi kot (prihodnjem) učitelju. Analiza zaporednih opažanj in razmišljanj istih študentov je pokazala očiten razvoj študentov, ki so v svojih razmišljanjih postajali vedno bolj stvarni. Avtor na osnovi rezultatov raziskave ugotavlja, da je treba profesionalni razvoj razumeti kot dina-

mičen in aktiven proces, ki sestoji iz prizadevnosti (predanosti), raziskovanja in refleksije.

Wright (1990) se posebej zavzema za navezavo študijskih programov na vloge učiteljev in učencev kot skupno osrednjo temo oz. vsebino. Sklicujoč se na študije avtorjev, kot so Richard in Rodgers (1986), Riley (1984), Gremo in Abe (1984), Brumfit (1984), Breen (1985, vsi cit. Wright 1990, str. 82-83), Wright poudarja pomen, ki ga ima odnos med učiteljem in učenci v procesu poučevanja v razredu. Ta pomen se kaže že v fizični organiziranosti razreda, predvsem pa skozi interakcijo med udeleženci, učno vsebino in nalogami, ki jih opravljajo učenci. Skozi poglobljeno obravnavo vlog, ki jih imajo v razredu učitelj in učenci, se razkrivajo stališča in vrednote posameznikov in skupin ter njihova pričakovanja glede učne vsebine in načinov, v katerih bo potekalo poučevanje in učenje. Razumevanje socialnih in psiholoških procesov v razredu je zato bistvenega pomena za profesionalni razvoj učiteljev, še zlasti začetnikov, ki si pogosto zastavljajo vprašanja, kot npr. "Kaj pravzaprav počnem, ko poučujem?" ali "Kaj lahko ponudim svojim učencem?"

Langeu (1990) pomeni reflektivni proces integracijo različnih področij znanja in prakse. Na področju tujejezikovnega poučevanja bi, kot ugotavlja Lange, šlo potemtakem za integracijo petih elementov, to pa so (1) kompetentnost v tujem jeziku (usposobljenost v štirih spretnostih, znanje o jeziku, njegovi uporabi, kulturi in osvajanju tujega jezika), (2) razumevanje tujejezikovnega poučevanja (poznavanje teoretičnih in praktičnih osnov poučevanja nasploh in poučevanja v šoli), (3) praksa v uporabi znanja o predmetu in poučevanje v pedagoških situacijah (načrtovanje jezikovnega poučevanja in razvoj alternativnih oblik poučevanja ipd), (4) priložnosti za doseganje razumevanja o umetnosti oz. veščini poučevanja (opazovanje poučevanja, mikropouk, razgovori na podlagi opazovanja, razgovori o teoretičnih domnevah o jeziku, kulturi, poučevanju na splošno, priložnosti za ponovno načrtovanje in poučevanje ter vrednotenje učnih ur po opravljenih razgovorih ipd.) in (5) evalvacija poučevanja (preverjanje ustreznosti domnev o poučevanju, posameznih učencih in skupinah, poznavanje in uporaba evalvacijskih orodij in sredstev za ugotavljanje učinkovitosti poučevanja v določenem kontekstu).

Avtor je prepričan, da mora model, po katerem se izobražujejo tujejezikovni učitelji, ustrezati značilnostim "tehnološke družbe 21. stoletja." Kot izhodišče postavi splošni model, ki sta ga predlagala Tetenbaum in Mulkeen (1986, povz. po Lange, 1990), katerega osnovne značilnosti so:

- šola (t.i. učni center) kot osnovni kraj, na katerem poteka izobraževanje, ob sodelovanju univerze,
- problemska zasnovanost študija (reševanje stvarnih problemov v razredih oz. šolah),
- tehnološka podlaga programov (računalniki, videodiski, satelitske povezave),

- sodelovanje učiteljev začetnikov, izkušenih učiteljev, mentorjev in univerzitetnih učiteljev pri ugotavljanju pedagoških problemov in odločanju o njihovem razreševanju,
- prilagajanje programa naraščajočim potrebam razvijajočih se profesionalcev,
- zasnovanost na kompetencah v smislu znanja, veščin (spretnosti) in vrednot,
- ustrezna kadrovska zasedba in timsko delo (učitelji – praktiki, univerzitetni učitelji, predstavniki skupnosti ipd.),
- kritična masa v smislu visoke koncentracije profesionalnega osebja, ki se ukvarja z razvojem učiteljev,
- odprtost oz. princip vseživljenjskega profesionalnega razvoja.

Kot poroča Lange, je zgoraj opisani model služil kot podlaga novemu programu za izobraževanje učiteljev na Univerzi v Minnesoti (ZDA). Program (podiplomski oz. zaporedni model) ni omejen na določen tuji jezik in traja 15 mesecev. V prvem delu izvajanja programa pridobijo študenti osnovo, na kateri sloni praktični del izobraževanja, ki traja devet mesecev. V tem času (devetih mesecev, op. avt.) se v okviru programa izvajajo predmeti (seminarji) in pedagoška praksa, ki so namenjeni razvijanju kompetenc in analiziranju ter razreševanju vprašanj, ki se nanašajo na kurikulum in poučevanje. Po končani pedagoški praksi je del programa ponovno namenjen teoretskim osnovam in povezovanju prakse s teorijo.

Pogoj za vpis v program je zaključen univerzitetni program, v katerem je glavni predmet jezik, ki ga bo kandidat, prihodnji učitelj, poučeval, za sprejem pa so pomembni še naslednji kriteriji oz. kvalitete: predprofesionalne spretnosti (te se dokazujejo s testom iz bralnih in pisnih spretnosti ter računanja), splošna zmožnost (ta se dokazuje s testom splošne verbalne zmožnosti), pisni odgovori kandidata na vprašanja, povezana z razlogi, zakaj se je kandidat odločil za poklic tujejezikovnega učitelja, povprečje ocen v univerzitetnem programu, predhodna usposobljenost, predhodne izkušnje pri delu z otroki ali mladostniki, proficienca v tujem jeziku in kulturna ozaveščenost. Osnovni program, t.i. vzgojnoizobraževalne osnove, sestoji iz naslednjih vsebin oz. predmetov: Računalniška pismenost, Koncepti učenja, pomembni za šolanje: kognitivni, afektivni, psihomotorni, Kultura in vloga šol v ameriški družbi, Kurikulum in šolanje: vsebine in razvoj, Vodenje in organizacija razreda, Vstopanje v poklic: intervjuji za sprejem v službo, služba za iskanje zaposlitve, pisanje rezimejev in podobno, Ozaveščenost o drogah, Učinkovito poučevanje/učinkovite šole, Posebej nadarjeni otroci, Vrednotenje učenja in interpretacija, Medčloveški odnosi v izobraževanju, Multikulturna vzgoja, Narava mladostnikov/mlajši odrasli in izobraževanje, Osebna dobrobit: čustvena, telesna, Profesionalizem: osebnotna, etična in pravna vprašanja, Učenci, podobnosti/razlike med njimi: behavioristične, intelektualne, telesne, spolne, socialne, Pedagoška priprava na učence, Raziskovalni procesi v izobraževanju.

Praktični del izobraževanja se dogaja v šoli in obsega tečaje, seminarje in pedagoško prakso, ki potekajo v treh stopnjah: ozaveščanje, praksa in uvajanje v poklic. Na stopnji ozaveščanja študenti opazujejo učence in učitelje in proučujejo kulturo razreda. Na stopnji prakse prevladujeta mentorsko delo, ki ga opravljajo izkušeni učitelji (individualno in v majhnih skupinah), in mikropouk. Na stopnji uvajanja v poklic se študenti pod vodstvom učiteljev-mentorjev učijo reševanja pedagoških problemov, s katerimi se soočajo na praktični stopnji, pri čemer uporabljajo strategije, ki so se jih naučili v osnovnem programu oz. so jih pridobili s pomočjo kolegov študentov in izkušenih učiteljev. Z uporabo istih procesov in strategij se tudi učijo vrednotiti svoje delo.

Program namenja veliko pozornost raziskovalnemu delu, študenti pa ga zaključijo s projektom po lastni izbiri, v katerem proučujejo odnos med teorijo in prakso in dokažejo svoje razumevanje in usposobljenost za uporabo raziskovalnih procesov pri reševanju pedagoških problemov. Lange ob tem ugotavlja, da mnogi principi in modeli, ki so bili podlaga opisanemu programu, niso novost in so bili v preteklosti pogosto obravnavani v literaturi. V programu Univerze v Minnesoti so se uresničili, čeprav je o uspehu programa v tej fazi še prezgodaj govoriti.

Pri zgoraj opisanem programu ne gre za osamljen primer. Johnsonova (2000) govori o "tihu revoluciji", ki da se dogaja na področju izobraževanja tujejezikovnih učiteljev v ZDA. Revoluciji zato, ker spodkopava sam temelj tradicionalnega izobraževanja učiteljev angleščine kot tujega jezika, to pa je njegov prevelik poudarek na vsebini jezikovnega poučevanja in premajhen delež na družbenih in kulturnih procesih učenja za učiteljski poklic (Freeman & Johnson, 1998; cit. po Johnson, 2000, str. 1). Kot ugotavlja avtorica, je med značilnostmi te "tihe revolucije" na prvem mestu spoznanje učiteljev o potrebi po skupnem delu in partnerstvu vseh, ki so udeleženi pri profesionalnem razvoju učiteljev. To spoznanje se kaže v oblikah "interdisciplinarnega kurikularnega partnerstva" med akademskimi oddelki, prizadevanjih za premagovanje tradicionalnih pregrad, ki ločujejo učitelje-praktike od učiteljev-supervizorjev in učiteljev učiteljev, povezovanju akademskega študija na univerzi s praktičnim izobraževanjem v šoli, povečani izmenjavi idej in izkušenj med učitelji-praktiki, visokošolskimi učitelji in zunanjimi strokovnjaki, sodelovanje pri skupnih raziskovalnih projektih ipd. Prav tako pomembna značilnost "tihe revolucije" je po mnenju avtorice spoznanje o ključni vlogi refleksije in reflektivne prakse za profesionalni razvoj študentov, prihodnjih učiteljev.

"Reflektivni učitelj proučuje, strukturira in poizkuša reševati dileme razredne prakse; se zaveda stališč in vrednot, ki jih sam(-a) prinaša v pedagoški proces in jih kritično preverja; je pozoren(-na) do institucionalnih in kulturnih kontekstov, v katerih poučuje; sodeluje pri razvoju kurikuluma in si prizadeva za spremembe v šoli; prevzema odgovornost za svoj lastni profesionalni razvoj." (Johnson, 2000, str. 3)

Za avtorico je pomembna značilnosti "tihe revolucije" tudi spoznanje, da se tako poučevanje kot izobraževanje za poklic učitelja dogajata v določenem času in kraju ter v skupinah ljudi z določenimi značilnostmi. To dejstvo morajo po mnenju

avtorice upoštevati institucionalne oblike in procesi izobraževanja. Ne nazadnje je značilnost "tihe revolucije" tudi spoznanje, da teorija ni nujno omejena na aktivnosti, ki so ločene od samega poučevanja, ampak lahko gre za "živ odnos, ki izhaja iz praktičnega obstoja ljudi in je odvisen od procesa interpretacije in spremembe." (Britzman, 1991, cit. po Johnson 2000, str. 5)

Kot je razvidno iz zgoraj opisanih pojmovanj o tujejezikovnem poučevanju in izobraževanju tujejezikovnih učiteljev ter vpliva teh pojmovanj na programe za izobraževanje tujejezikovnih učiteljev, je za sodobno poučevanje in izobraževanje tujejezikovnih učiteljev bistveno pomembna medsebojna povezanost in odvisnost teoretičnega in praktičnega znanja. Profesionalna usposobljenost pri tem ne pomeni zanikanja vrednosti znanstvenih teorij, ker te služijo študentu, bodočemu učitelju, kot vodilo pri raziskovanju pedagoških situacij in ravnanj. Vendar pa zgolj teoretično znanje študentu ne omogoča razumevanja posameznih konkretnih primerov in kompleksnih ali nejasnih situacij. Za razumevanje teh situacij je potreben pedagoški način razmišljanja, katerega glavna značilnost je povezovanje teorije s prakso. V skladu s temi pojmovanji je za določanje kurikuluma in sprejemanje pedagoških odločitev bolj kot metoda pomemben kontekst, ki ga dajeta razred in šola, izobraževanje tujejezikovnih učiteljev pa izhaja iz ključnih pojavov in problemov prakse in se dogaja kot proučevanje in reševanje teh problemov, kar počno študenti, bodoči učitelji, visokošolski učitelji in učitelji-praktiki skupaj v skladu cilji programa in na podlagi izdelane strategije. Za dosego tega cilja pa so, kot je razvidno iz vsebine tega prispevka, bistvenega pomena prav pojmovanja visokošolskih učiteljev, ki izvajajo program za izobraževanje bodočih tujejezikovnih učiteljev.

3. Pojmovanja visokošolskih učiteljev, ki sodelujejo pri izvajanju programa za izobraževanje učiteljev angleškega jezika na Pedagoški fakulteti v Mariboru, o programu in njegovem izvajanju

V slovenski pedagoški znanstveni in strokovni publicistiki se je v zadnjih dveh desetletjih nabralo kar precej prispevkov, v katerih avtorji opozarjajo, da na področju izobraževanja učiteljev v Sloveniji zaostajamo za sodobnim razvojem v Evropi in svetu, kot razlog za to pa avtorji omenjajo tudi pojmovanja visokošolskih učiteljev o poučevanju in izobraževanju učiteljev. Glede na to, da poteka izobraževanje osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev v Sloveniji po enotni konceptualni zasnovi, lahko z razlogom domnevamo, da ugotovitve veljajo tudi za izobraževanje tujejezikovnih učiteljev. Kljub razmeroma velikemu številu prispevkov pa je med njimi le malo takšnih, v katerih avtorji svoje trditve utemeljujejo z rezultati empiričnih raziskav.

3.1. Namen raziskave

Glavni namen raziskave je bil ugotoviti stališča in mnenja učiteljev, in sicer:

1. o pomembnosti, ki jo pripisujejo pedagoškemu in raziskovalnemu delu,
2. o ciljnih programa Angleški jezik in književnost (v nadaljevanju "program AJK") in uresničevanju teh ciljev,
3. o pomembnosti predmetov, ki jih poučujejo, za program AJK kot celoto in o uresničevanju ciljev predmetov,
4. o relevantnosti predmetov za usposobljenost študentov za opravljanje poklica učitelja angleškega jezika,
5. o vključenost znanj oz. vsebin, povezanih s poučevanjem, v program oz. predmete, ki jih poučujejo,
6. o notranji povezanosti programa,
7. o pomembnosti teoretičnih in praktičnih znanj ter o zastopanosti praktičnih znanj v programu,
8. o ustreznosti programa in posameznih predmetov z vidika priprave študentov na poklic učitelja angleškega jezika,
9. o ustreznosti obstoječega sistema organiziranja in izvajanja pedagoške prakse študentov.

3.2. Metodologija

V raziskavo sem zajel visokošolske učitelje in sodelavce, ki na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru poučujejo oz. sodelujejo v programu AJK, in sicer skupaj 14 učiteljev in sodelavcev, od tega 9 od skupaj 10 visokošolskih učiteljev in sodelavcev Oddelka za anglistiko in amerikanistiko in pet učiteljev z drugih oddelkov Pedagoške fakultete, ki so v študijskem letu 2000/01 sodelovali pri izvajanju programa AJK.

Pri raziskovalnem delu sem uporabljal deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Podatki so bili zbrani z uporabo standardiziranega intervjuja z nedirektivnim sondiranjem (gl. Sagadin, 1995, str. 108), v katerem so se intervjuvanci opredeljevali do različnih vprašanj, povezanih s programom AJK in njegovim izvajanjem. Zvočni posnetki intervjujev so bili ustrezno protokolirani. Podatki so bili zbrani v juliju (in deloma v oktobru) 2001. Obdelani so bili s statističnim programskim paketom SPSS, uporabljeni so bili programi za izračun frekvenc in osnovne deskriptivne statistike.

3.3. Rezultati in interpretacija

1. Pomembnost pedagoškega in raziskovalnega dela

Za veliko večino intervjuvancev (86%) sta pedagoško in raziskovalno delo enako pomembna. Večina intervjuvancev svoja mnenja utemeljuje s tem, da je raziskovalno delo podlaga za pedagoško delo. Od dveh intervjuvancev, ki sta menila, da je raziskovalno delo bolj pomembno od pedagoškega dela, je eden svoje mnenje utemeljil s tem, da bodo rezultati njegovega raziskovalnega dela olajšali učiteljem delo v šolah, kajti to, kar dela učitelj v predavalnici, se lahko vsak študent nauči iz knjig. Drugi intervjuvanec je dejal, da ga raziskovalno delo osebno bolj zanima oz. veseli, kot pa poučevanje.

Prevladujoče mnenje intervjuvanih visokošolskih učiteljev in sodelavcev o enakovrednosti pedagoškega in raziskovalnega dela je pričakovano, saj gre za enega temeljnih postulatov sodobne univerze. Iz literature o osebnih teorijah (npr. Argyris in Schoen, 1974) pa vemo, da se "uradna teorija", ki jo uporablja v praksi. Ze na osnovi pogosto izražene mnenja o raziskovalnem delu, kot podlagi za pedagoško delo, je mogoče sklepati, da gre pri večini intervjuvanih učiteljev za tradicionalno razumevanje vloge in pomena raziskovalnega in pedagoškega dela v univerzitetnem izobraževanju, v okviru katerega ima raziskovalno delo večji pomen ter s tem povezan status kot pedagoško delo. Pravilnost te ugotovitve potrjujejo tudi odgovori intervjuvancev na druga zastavljena vprašanja.

2. Poznavanje ciljev programa AJK in mnenja o njihovem uresničevanju

Od 14 intervjuvanih učiteljev je samo eden sodeloval pri zasnovi oz. oblikovanju študijskega programa AJK kot celote. Šest intervjuvancev (43%) je sodelovalo pri pripravi programa posredno, skozi pripravo ciljev in vsebin predmetov, ki jih poučujejo, medtem ko ostali intervjuvanci pri oblikovanju programa AJK niso sodelovali. Omeniti velja, da so intervjuvanci, ki so pri pripravi programa AJK sodelovali posredno (skozi pripravo ciljev in vsebin predmetov, ki jih poučujejo), na to vprašanje praviloma najprej odgovorili nikalno, namreč da niso sodelovali. Šele kasneje, po enem ali več sondažnih vprašanih intervjuvarja, so ti intervjuvanci prišli do "logičnega zaključka", da so s tem, ko so oblikovali svoj predmet, (so)oblikovali tudi program AJK kot celoto.

Samo dobra petina intervjuvancev (21%) po lastni oceni zelo dobro oz. v celoti pozna cilje programa AJK. Osem intervjuvancev (57%) pozna cilje delno oz. okvirno, dva (14%) pa jih sploh ne poznata. Na vprašanje o poznavanju ciljev programa so intervjuvanci skoraj praviloma najprej odgovorili, da poznajo cilje programa AJK zelo slabo oz. da jih ne poznajo. Kasneje, po enem ali več sondažnih vprašanih intervjuvarja, pa so menili, da poznajo cilje predmetov, ki jih poučujejo oz. pri poučevanju katerih sodelujejo. Štirje intervjuvanci so ob tem pripomnili, da v programu AJK cilji niso natančno opredeljeni oz. da imajo težave z razumevanjem

formalnih opisov ciljev. Trije intervjuvanci so ob ugotovitvi, da poznajo cilje programa le delno oz. okvirno, menili, da so glede na to, da gre za Pedagoško fakulteto, cilji verjetno v tem, da izobražujemo kvalitetne učitelje.

Eni polovici intervjuvancev ni znano, ali oz. kako se cilji programa AJK uresničujejo. Dva intervjuvanc (14%) menita, da se cilji uresničujejo v zelo veliki meri oz. v celoti, pri čemer en intervjuvanec pripominja, da se ugotovitev nanaša le na njegov predmet oz. področje. Dva intervjuvanc menita, da se cilji uresničujejo kar precej, dva pa da bolj malo. Na splošno so odgovori intervjuvancev glede uresničevanja ciljev programa AJK precej nedoločeni.

Iz odgovorov je razvidno, da večina intervjuvancev sicer ima določeno predstavo o ciljnih programa AJK, vendar jim ti cilji z izjemo ciljev predmetov, ki jih poučujejo, niso znani. Lahko bi rekli, da gre pri večini intervjuvancev za poznavanje oz. zavest o osnovnem namenu oz. smotru programa (izobraževanje učiteljev), ne pa tudi o konkretnih ciljnih, ki naj bi jih program dosegel. Ugotovitev se sklada z ugotovitvami vsebinske analize programa, ki je bila opravljena v sklopu racionalne evalvacije programa AJK.

3. Mnenja o pomembnosti predmetov za študijski program AJK kot celoto in o uresničevanju ciljev predmetov

Vsi intervjuvanci menijo, da je predmet, ki ga poučujejo oz. pri izvajanju katerega sodelujejo, pomemben ali zelo pomemben za študijski program AJK.

Skoraj dve tretjini intervjuvancev (9 oz. 64%) menita, da so cilji predmetov, ki jih poučujejo, kar dobro doseženi. Dva intervjuvanc (14%) menita, da so cilji bolj slabo doseženi, dva, da so zelo dobro oz. v celoti doseženi, en intervjuvanec pa tega ne ve.

Čeprav je večina intervjuvancev mnenja, da so cilji njihovih predmetov kar dobro doseženi, je iz njihovih komentarjev in odgovorov na druga vprašanja v intervjuju mogoče sklepati, da ustreznih podatkov o tem nimajo. Iz odgovorov in mnenj intervjuvancev je tudi razvidno, da mnogi med njimi gledajo na doseganje cilja pri svojem predmetu kot na izvajanje oz. izvršitev samega pedagoškega procesa (poučevanja) in ne v smislu učinka tega procesa, namreč količine in kvalitete doseženega znanja študentov. Ugotovitev potrjuje izhodiščno domnevo o prevladujočem tradicionalnem, v proces usmerjenem pojmovanju poučevanja in izobraževanja učiteljev.

4. Mnenja o relevantnosti predmetov za usposobljenost študentov za opravljanje poklica učitelja angleškega jezika

Večina intervjuvancev (10 oz. 71%) je z najvišjo možno oceno ocenila relevantnost predmeta, ki ga poučujejo, za usposobljenost študentov za opravljanje poklica učitelja angleškega jezika. Trije učitelji (21%) so svoj predmet ocenili kot kar precej relevanten, samo en učitelj pa meni, da je predmet, ki ga poučuje, bolj malo

relevanten za usposobljenost študentov za opravljanje poklica učitelja angleškega jezika. Za razliko od učiteljev so odgovori anketiranih študentov na isto vprašanje pokazali, da študenti zelo različno vrednotijo posamezne predmete glede na njihovo relevantnost za poklic učitelja, odgovorom študentov pa so podobne tudi ugotovitve na osnovi rezultatov vsebinske analize programa AJK, ki je bila izdelana v okviru racionalne evalvacije. Da je treba odgovore učiteljev na to vprašanje jemati s precejšnjo rezervo, potrjujejo tudi odgovori učiteljev na druga zastavljena vprašanja, iz katerih je mogoče razbrati precejšen dvom v ustreznost programa AJK za poklic učitelja.

5. Vključenost znanj oz. vsebin, povezanih s poučevanjem

Po mnenju večine (9 oz. 64%) intervjuvancev so pri izvajanju predmetov, ki jih poučujejo, le v majhni meri vključena, poleg strokovno-teoretičnih znanj, tudi znanja, povezana s poučevanjem, en intervjuvanec pa meni, da sploh niso vključena. Trije intervjuvanci (21%) menijo, da so pri predmetih, ki jih poučujejo, znanja o poučevanju zelo dobro vključena, eden pa se glede tega vprašanja ni opredelil. Iz utemeljitev odgovorov je razvidno, da si intervjuvanci precej različno razlagajo povezovanje t.i. strokovnih in pedagoških znanj pri predmetih, ki jih poučujejo.

Iz odgovorov in komentarjev intervjuvancev sledi, da se večina med njimi zaveda teoretične usmerjenosti programa oz. predmetov, ki jih poučujejo, vendar v tem ne vidijo posebnega problema. Takšni odgovori so v skladu s tradicionalnim pojmovanjem, po katerem so praktična znanja odrinjena v predmetno didaktiko oz. v čas po vključitvi v pedagoški poklic.

6. Mnenja o notranji povezanosti programa

Dobra polovica intervjuvancev (8 oz. 57%) meni, da so predmeti, ki sestavljajo študijski program AJK, med seboj bolj slabo povezani. En učitelj meni, da so predmeti med seboj povsem nepovezani, trije pa, da so kar dobro povezani. Dva učitelja sta izjavila, da tega ne vesta. Intervjuvanci, ki menijo, da so predmeti programa AJK med seboj bolj slabo povezani, v svojih komentarjih za to ne navajajo razlogov, temveč se omejujejo na ugotovitve oz. mnenja o potrebi po izboljšanju komunikacije med člani oddelka, krepitvi medsebojnih stikov ipd. Enaka ugotovitev velja za intervjuvance, ki menijo, da so predmeti med seboj kar dobro povezani; obrazložitve, ki jih dajejo, v glavnem ne podpirajo mnenj, ki jih imajo ti učitelji o medsebojni povezanosti predmetov programa AJK.

Ugotovitve o slabi medsebojni povezanosti predmetov programa AJK so skladne z ugotovitvami vsebinske analize programa, da namreč predmeti v okviru programa niso medsebojno povezani niti v horizontalnem niti v vertikalnem smislu. Zanimivo pri odgovorih na to vprašanje je, da problem slabe notranje povezanosti programa AJK opaža več kot polovica anketiranih učiteljev, pri nekaterih drugih pa je o tem mogoče sklepati posredno (gl. npr. zadnjo navedbo zgoraj).

7. Mnenja o pomembnosti teoretičnih in praktičnih znanj in o zastopanosti praktičnih znanj v programu AJK

Skoraj vsi intervjuvanci (13 oz. 93%) so mnenja, da so teoretična in praktična znanja enako pomembna za usposobljenost študentov za poklic učitelja angleškega jezika. Kar zadeva zastopanost praktičnih znanj v študijskem programu AJK kot celoti, večina (9 oz. 64%) intervjuvancev meni, da so praktična znanja bolj slabo zastopana v programu. En intervjuvanec meni, da so praktična znanja precej zastopana v programu, eden, da zelo veliko, medtem ko se trije intervjuvanci glede tega niso opredelili.

Mnenja intervjuvancev o vključenosti praktičnih znanj pri predmetih, ki jih poučujejo oz. pri izvajanju katerih sodelujejo, so precej porazdeljena. Štirje intervjuvanci menijo, da v predmetih, ki jih poučujejo, praktična znanja sploh niso vključena, trije menijo, da bolj malo, šest, da kar precej, en intervjuvanec pa meni, da zelo veliko.

Mnenja, komentarji in obrazložitve intervjuvancev o vključenosti praktičnih znanj v programu AJK in pri predmetih, ki jih poučujejo, kažejo na to, da pojmovanja večine intervjuvancev ostaja v okviru tradicionalne delitve na "akademsko" teorijo in "neakademsko" prakso in to ne glede na to, ali menijo, da je praktičnih znanj v programu oz. predmetih, ki jih poučujejo, dovolj ali premalo. Ugotovitve o neustrezni zastopanosti praktičnih znanj tako v programu kot celoti kot v posameznih predmetih programa AJK so skladne z ugotovitvami drugih raziskav v okviru empirične evalvacije, enako tudi rezultati vsebinske analize programa.

8. Mnenja o ustreznosti programa AJK in posameznih predmetov z vidika priprave študentov na poklic učitelja angleškega jezika

Učitelji, ki izvajajo program AJK, imajo dokaj različna mnenja o tem, ali je program ustrezen z vidika priprave študentov na poklic učitelja angleškega jezika. Dobra četrtina (28%) jih meni, da je program neustrezen, nekoliko več (36%) pa, da je ustrezen. Prav toliko (36%) učiteljev ne ve, ali je program ustrezen ali ne. Učitelji, ki menijo, da je program neustrezen, v svojih obrazložitvah navajajo, da je program presplošen, neprilagojen današnjim potrebam učitelja, da vsebuje preveč teorije in premalo prakse ipd. Učitelji, ki menijo, da je program ustrezen, v svojih obrazložitvah pogosto podvomijo v to "ustreznost".

Večina učiteljev meni, da bi moral program študentom omogočiti več praktičnih izkušenj, pedagoške prakse in nastopov v razredu oz. da bi morali študenti preživeti bistveno več časa v šoli. Posamezni učitelji se v svojih pripombah in predlogih zavzemajo tudi za:

- boljše medsebojno povezanost predmetov v programu,
- več možnosti izbire predmetov,
- zmanjšanje predmetnega separatizma,

- omogočanje bolj poglobljene obravnave jezika v širšem kontekstu človeka,
- zmanjšanje število skupnih predmetov in njihovo večjo prilagojenost poučevanju in delu v šoli,
- večjo veljavo pedagogiki in didaktiki in učenju v šoli ter bolj cenjeno praktično delo,
- selekcijo pri sprejemu študentov, več individualnega dela, tutorstvo,
- omejitev števila izpitov in upoštevanje rokov glede opravljanja študijskih obveznosti,
- tesno povezavo fakultete z določeno šolo, kjer bi študenti preživeli več časa.

Glede ustreznosti predmeta, ki ga poučujejo, z vidika priprave študentov na poklic učitelja angleškega jezika, vsi intervjuvanci z izjemo enega menijo, da je predmet ustrezen oz. zelo ustrezen. Iz obrazložitve mnenj je razvidno, da je pojem ustreznosti razumljen precej široko.

Na podlagi mnenj, obrazložitve in komentarjev intervjuvancev na vprašanja o ustreznosti programa AJK in posameznih predmetov z vidika priprave študentov za poklic učitelja angleškega jezika je mogoče ugotoviti, da se večina intervjuvancev – ne glede na to, ali so na izhodiščno vprašanje odgovorili pozitivno ali negativno, ali pa je bil njihov odgovor nekaj vmesnega – zaveda osnovnih pomanjkljivosti programa, predvsem neustreznega razmerja med teorijo in prakso v zasnovi in izvedbi programa. Nekateri med njimi poizkušajo to obrazložiti oz. opravičiti s sklicevanjem na splošno stanje na področju izobraževanja učiteljev na Pedagoški (tudi Filozofski) fakulteti, ali pa s tem, da je za praktično izobraževanje in integracijo teoretičnih in praktičnih znanj na nek način poskrbljeno bodisi izven okvira predmetov, ki jih poučujejo, (v okviru pedagoško-psihološko-didaktičnih predmetov) ali izven okvira programa, po vstopu v poklic. Izrazi intervjuvancev v smislu sprejemanja obstoječega stanja, kot npr. "ustrezen v okviru realnega", njihovega zaupanja (vere), da program "mora biti ustrezen, ker je to Pedagoška fakulteta" ali omejevanja samega pojma ustreznosti na ustreznost "v teoretičnem delu, ne v praktičnem", kažejo ne le na pomanjkljivo vedenje o tem, kakšno znanje potrebujejo učitelji, temveč tudi na neupoštevanje ciljev programa dela in poslanstva Pedagoške fakultete kot ustanove za izobraževanje učiteljev.

Pomembna splošna ugotovitev na osnovi rezultatov opravljene empirične raziskave je, da se izvajalci programa za začetno izobraževanje učiteljev angleškega jezika, ki ga izvaja Pedagoška fakulteta od leta 1985, zavedajo, da to ni program, ki bi študentom, bodočim učiteljem angleškega jezika, omogočal doseganje začetne profesionalne kompetentnosti. Ta ugotovitev izhaja iz odgovorov intervjuvancev na večino zastavljenih vprašanj. Izjemo bi lahko predstavljali odgovori intervjuvancev na vprašanje o relevantnosti njihovih predmetov z vidika priprave študentov na poklic učitelja angleškega jezika, kjer so skoraj vsi intervjuvanci ocenili svoje

predmete kot ustrezne ali zelo ustrezne. Vendar pa izjeme ni, ker je iz odgovorov intervjuvancev na druga zastavljena vprašanja mogoče nedvoumno ugotoviti, da se zavedajo pomanjkljivosti programa v smislu njegove neustreznosti za poklic učitelja.

Seveda pa spoznanje o neustreznosti programa AJK za poučevanje in pedagoško delo v šoli ni najpomembnejša ugotovitev empirične raziskave. To je nedvoumno ugotovitev o neskladju med sodobnimi pojmovanji o tujejezikovnem poučevanju in izobraževanju tujejezikovnih učiteljev v Evropi in svetu in pojmovanji, ki jih imajo do enega in drugega tisti, ki na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru izobražujejo študente za poklic tujejezikovnega učitelja.

Dejstvo je namreč, da je na področju izobraževanja učiteljev na Pedagoški fakulteti in tudi izobraževanja učiteljev v Sloveniji na splošno prišlo do paradigmatkega premika, ki je v zadnjih dveh desetletjih značilen za razvoj izobraževanja učiteljev v mnogih visoko razvitih državah oz. njihovih izobraževalnih sistemih. Glavna značilnost tega paradigmatkega premika je nova konceptualizacija prakse, ki v kontekstu, utemeljenem v konceptu učitelja kot "reflektivnega praktika", ni več ločena od teorije v smislu, da gre pri praksi za "prakticiranje teorije", temveč postane njen izvor in sestavni del v smislu "teoretiziranja prakse" na osnovi izkustva. Cilj tako zasnovanih programov je v tem, da se študenti usposobijo za poučevanje in pedagoško delo, in sicer namesto skozi posredovanje resnic s strani visokošolskih učiteljev, skozi preučevanje lastnih izkušenj in kritično preverjanje posredovanih spoznanj na znanstveno relevanten način.

Za razliko od sodobnega, lahko bi rekli tudi "evropskega" procesa razvoja izobraževanja učiteljev na osnovi koncepta reflektivne prakse, je bil za razvoj začetnega izobraževanja učiteljev na Pedagoški fakulteti v minulem desetletju in pol značilen proces "poznanstvenja" oz. univerzifikacije na osnovi tradicionalnega pozitivističnega, zgodovinsko in epistemološko preseženega koncepta tehnične racionalnosti (po Schoenu, 1983) oz. uporabne znanosti (po Wallaceu, 1991).

Soditi o tem, ali je bil ta razvoj uspešen v smislu povečane strokovne oz. akademske usposobljenosti študentov na področju angleškega jezika in književnosti, ni naloga tega prispevka. Zato pa je iz ugotovitev na osnovi rezultatov racionalne in empirične evalvacije programa za izobraževanje učiteljev angleškega jezika več kot očitno, da program, kakršen je, ne more zagotavljati profesionalno usposobljenih učiteljev angleščine. Kot je razvidno iz ugotovitev raziskave, ki je podlaga temu prispevku, so eden pomembnih razlogov za to pojmovanja in prepričanja, ki vodijo raziskovalno in pedagoško delo visokošolskih učiteljev in sodelavcev, ki izvajajo program.

4. Zaključek

V sklopu aktivnosti za uvedbo novih študijskih programov v okviru Oddelka za anglistiko in amerikanistiko Pedagoške fakultete v Mariboru je oddelek sprejel izhodišča za prenovo obstoječega programa Angleški jezik in književnost. Program izhaja iz splošnega cilja, kot je opredeljen v liku diplomanta sedaj veljavnega programa, vendar ga dopolnjuje na osnovi sodobnih spoznanj o poučevanju in izobraževanju tujejezikovnih učiteljev, do katerih je prišlo v zadnjih desetletjih na širšem področju pedagoško-psihološko-didaktičnih in jezikoslovnih znanosti in strok.

Bistvena značilnost prenovljenega programa poučevanje angleškega jezika in književnosti je njegova utemeljenost v pojmovanju poučevanja kot profesije, ki temelji na znanju in vključuje medsebojno povezanost in odvisnost teoretičnega in praktičnega znanja v konkretnem okolju razreda oz. poučevanja. Izhajajoč iz tega pojmovanja, je za kvalitetno izobraževanje učiteljev bistvenega pomena kontekst, ki ga dajeta univerza in šola in njuno medsebojno učinkovanje. V tem kontekstu izhaja izobraževanje učiteljev iz ključnih pojavov in problemov prakse in se dogaja kot proučevanje in reševanje teh problemov, ki ga počno študenti, bodoči učitelji, visokošolski učitelji in učitelji – praktiki skupaj ob aktivni strukturni podpori Pedagoške fakultete, v skladu z njenim poslanstvom in na podlagi izdelane strategije.

Prenovljeni program je utemeljen v konstruktivistični paradigmi in reflektivnem modelu izobraževanja učiteljev, v skladu s katerim študenti, bodoči učitelji, razvijajo oz. gradijo svoje strokovno (predmetno) in pedagoško oz. didaktično znanje skozi raziskovalno usmerjen študij na znanstveni podlagi in v procesu strukturirane refleksije na osnovi praktične izkušnje in medosebne interakcije. Pri tem je zelo pomembno, da bodo študenti razumeli pomen učenja za življenje in delo v kompleksnih in spreminjajočih se profesionalnih okoljih, da bi lahko z raziskovanjem pedagoških pojavov oz. svoje profesionalne prakse odkrivali lastne rešitve za novo nastajajoče probleme.

LITERATURA

1. Cvetek, S. Razvoj profesionalnega znanja v začetnem izobraževanju učiteljev angleškega jezika (doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta (neobjavljeno), 2002.
2. Cvetek, S. Refleksija in njen pomen za izobraževanja učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 2003, letn. 54, št. 1, str. 124-143.
3. Edge, J., K. Richards. Why Best Practice Is Not Good Enough. *Tesol Quarterly*, 1998, let. 32, št. 3, str. 569-76.
4. Edwards, C. *Learning to Learn How to Teach: Developing Expertise through Experience*. V: Jane Willis & Dave Willis (ur.) *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 1996, str. 79-92.

5. Ellis, R. Activities and Procedures for Teacher Preparation. V: J.C. Richards and D. Nunan (ur.) Second Language Teacher Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, str. 26-36.
6. Ellis, R. SLA Research and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1997.
7. Freeman, D. Intervening in Practice Teaching. V: J.C. Richards and D. Nunan (ur.). Second Language Teacher Education Cambridge: Cambridge University Press, 1990, str. 103-17.
8. Freeman, D., K.E. Johnson. Towards a New Knowledge-base of Second Language Teacher Education. International Conference on Language Teacher Education, University of Minnesota, 1999.
9. Freeman, D., J.C. Richards (ur.) Teacher Learning in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
10. Gonzalez, J.M., L. Darling-Hammond. Programs That Prepare Teachers to Work Effectively With Students Learning English. ERIC Digest, 2000, <http://www.cal.org/ericd/>.
11. Grosman, M. Poučevanje angleščine med preteklostjo in prihodnostjo. Uporabno jezikoslovje, 1994, št. 3, str. 109-19.
12. Jarvis, P. Paradoxes of Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
13. Johnson, K.E. Learning to Teach: Instructional Actions and Decisions of Preservice ESL, 1992.
14. Johnson, K.E. Innovations in TESOL Teacher Education: A Quiet Revolution. V: Karen Johnson (ur.) Teacher Education Case Studies in TESOL Practice Series. Aleksandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 2000, str. 1-7.
15. Kelly, A.V. The Curriculum; Theory and Practice. London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1989.
16. Kennedy, J. Meeting The Needs of Teacher Trainees On Teaching Practice. V: T. Hedge, N. Whitney (ur.) Power, Pedagogy & Practice, 1996, str. 171-81.
17. Kolb, D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.
18. Lange, D.L. A Blueprint For a Teacher Development. V: Jack. C. Richards in David Nunan (ur.). Second Language Teacher Education Cambridge: Cambridge University Press, Teachers. Tesol Quarterly, 1990, let. 26, št. 3, str. 507-34.
19. Lewis, M. Implications of a Lexical View to Language. V: Jane Willis & Dave Willis (ur.). Challenge and Change in Language Teaching Oxford: Heinemann, 1996, str. 10-16.
20. Malderez, A., C. Bodocky. Mentor Courses: A resource book for trainer-trainers. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
21. Nissil, S.P. Reflective Practice in Teacher Education. V: A. Camilleri (ur.) Introducing Learner Autonomy in Teacher Education Strassbourg: Council of Europe Publishing, 1999, str. 9-15.
22. Nunan, D. A client-centred approach to teacher development. V: T. Hedge, N. Whitney (ur.), Power, Pedagogy & Practice, 1996, str. 129-38.
23. Richards, J.C. The Language Teaching Matrix. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
24. Richards, J.C. Beyond Training. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
25. Schoen, D. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Temple Smith, 1983.
26. Schoen, D. Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Inc., 1987.
27. Ur, P. Teacher Training and Teacher Development: A Useful Dichotomy? The Language Teacher Online. 1997, URL: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/oct/ur.html>
28. Ur, P. There Is Nothing So Practical As a Good Theory. IATEFL Newsletter, Slovenian Branch, 2000, let. 6, št. 13, str.7-10.

29. Woodward, T. Models and Metaphors in Language Teacher Training: Loop Input ad Other Strategies. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
30. Wright, T. Understanding Classroom Role Relationships. V: J.C. Richards in D. Nunan (ur.) Second Language Teacher Education Cambridge: Cambridge University Press, 1990, str. 82-95.

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

*Naslov: Terčeva 39, Ribniško selo, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 251 47 49
E-mail: slavko.cvetek@uni-mb.si*

Projektno delo in timski učitelj na Koroškem

Strokovni članek

UDK 371.2

DESKRIPTORJI: učni cilji, dvojezičnost, timski učitelj

POVZETEK – Avtorica v svojem članku poroča o problematiki dvojezičnega pouka na avstrijskem Koroškem. Zakon omogoča, da občasno sodeluje poleg dvojezičnega učitelja v tem procesu tudi timski učitelj, kar omogoča kvalitetnejše doseganje učnih ciljev in realizacijo vzgojnih nalog šole. Za opravljanje teh nalog pa je potrebno dodatno izobraževanje in usposabljanje učiteljev.

Professional paper

UDC 371.2

DESCRIPTORS: teaching aims, bilingualism, team teacher

ABSTRACT – The author discusses the issues connected with bilingual education in Austrian Carinthia. Next to a bilingual teacher, the law allows for a team teacher on a part time basis, which enables higher quality of work and better implementation of school educational aims. To be successful in this work, the teacher has to be additionally trained and educated.

1. Uvod

Kdor Koroško pozna ali je vsaj slišal zanjo, povezuje s to deželo najprej lepo pokrajino. Zgodi pa se tudi, da so nekateri kar dobro obveščeni o aktualnih dogodkih, ki so deloma posledica zgodovinskega dogajanja. Nekateri vedo, da obstajata na Koroškem dva deželna jezika, slovenski in nemški. Samoumevnega akceptiranja slovenskega jezika še dolgo ni pričakovati. Tem bolj razveseljivo je, da obstaja na Zvezni pedagoški akademiji na Koroškem skoraj vzorno izobraževanje dvojezičnih pa tudi timskih učiteljic in učiteljev. Že skoraj sedem let sem odgovorna za strokovno usklajevanje te izobrazbe. Moj osebni dostop do slovenskega jezika je žal zaznamovala večletna diskriminacija, ker sem na eni strani odraščala na južnem Koroškem (v neposredni bližini Handkejevega domačega kraja) in sem spoznavala vse oblike sovraštva do manjšine in ker sem se na drugi strani kot študentka na slavistiki hotela upreti zatiranju.

Po javnih izjavah sodeč ima Koroška vzorno manjšinsko politiko. Tudi naloge iz državne pogodbe je Koroška po izjavah vodilnih politikov opravila na najboljši način. Vsak očitek slovensko govorečega prebivalstva, češ da bi moglo priti na Koroškem do ponovnega oživljanja nacionalističnih teženj, zavračajo, ker da nima podlage in "je iz trte izvit". Večkrat dokazana demokratična zrelost prebivalstva in pravna ureditev avstrijskega družbenega sistema naj bi izključili vsakršen protide-

mokratski razvoj. Seveda pa je del svobodne družbene ureditve, da lahko vsak državljan svobodno odloča o tem, kateri jezikovni ali narodni skupnosti želi pripadati. O prisiljeni asimilaciji pripadnikov narodne skupnosti da nikakor ni mogoče govoriti. To mnenje se širi tudi v občilih, javnih izjavah, v zgodovinskih knjigah ipd. Dovoljeno pa mora biti, da se predstavi tudi temu uradnemu mnenju nasprotno gledanje. Pod naslovom "Kaerntner Selbstverstnaedlichkeiten" (Koroške samoumevnosti) piše Flaschberger, da so koroški Slovenci vedno igrali le stransko vlogo in da je socialno-psihološko ozračje tisto, ki izvaja subtilen asimilacijski pritisk. Na Koroškem je mogoče opazati, da mnogi ljudje, ki sicer govorijo slovenščino kot hišni jezik in morda še v vaškem okolju, uporabljajo ta jezik le tedaj, ko se čutijo neopazovane. V javnih prometnih sredstvih in povsod tam, kjer so nemško govoreči Korošci ali turisti, pa popustijo in se med seboj ne pogovarjajo slovensko. Zato je bilo moralo prej priti do procesa zastraševanja in posredovanja zavesti o lastni manjvrednosti. Tako je na primer samoumevno, da v javnosti ne govoriš slovensko, da otrok ne prijaviš k slovenskemu pouku, da o kulturi in zgodovini koroških Slovencev komaj kaj veš, da menijo, da se bo ta problem rešil sam od sebe zaradi asimilacije (Flaschberger, 1974, str. 20-21).

2. Dvojezična šola na Koroškem

Ne nameravam razpravljati o vprašanju koroških Slovencev. Treba pa je na kratko govoriti o tem vprašanju, da je sploh mogoče razumeti posebni položaj v šoli.

Šolstvo na Koroškem je od ureditve obveznega šolanja posebno sporno področje. Slovenske šole, ki so nastale po letu 1848, so spremenili v dvojezične, šola je postala učinkovito sredstvo germanizacije. Koroški Slovenci so imeli v vzgojnih in izobraževalnih vprašanjih v nemških nacionalistih stalne in vztrajne nasprotnike. Uredili so koroško obliko utrakvističnega šolstva. Ta ni slonela na političnem ali pedagoškem konceptu, ki bi temeljil na enakopravnosti slovensko govorečega prebivalstva. V tem šolskem modelu naj bi jezikovni položaj južnokoroških otrok, ki povečini ob vstopu v šolo niso govorili nemško, "izboljšali" po najhitrejši možni poti. Od leta 1941 je bila prepovedana slovenska beseda v južnokoroških šolah. Z odredbočasne deželne vlade 3. oktobra 1945 o novi ureditvi dvojezičnih ljudskih šol v južnih predelih Koroške se je začela v krajevno točno določenem področju nova doba za manjšinsko šolstvo na Koroškem (Gauss, 1994, str. 173-176).

Po podpisu avstrijske državne pogodbe so nemškonacionalne organizacije ponovno začele s protislovenskim delovanjem. Njihov prvi uspeh je bil konec obvezne dvojezičnosti v šoli. Namesto odredbe iz leta 1945 je začel veljati 19. marca 1959 tako imenovani manjšinski šolski zakon. Od tedaj naprej morajo starši prijaviti otroka k dvojezičnemu pouku. Odločitev za dvojezični pouk je lahko povezana z velikimi konflikti vesti in posledicami za otroka in za starše. Najprej je treba

premagati številna notranja in zunanja nasprotja, nizko število prijav dopušča različne interpretacije. Na prvih treh šolskih stopnjah in od leta 2000 tudi na četrti šolski stopnji se načelno poučuje otroke, ki so prijavljeni k dvojezičnemu pouku, v enakem obsegu v slovenskem kakor tudi v nemškem jeziku. Takšen je zakonski nalog. Vendar to mnogim na Koroškem ni ravno prav.

Od leta 1977 je Kaerntner Heimatdienst (KHD = Koroška domovinska služba) z gesli kot "pravica staršev", "zapotavljanje otrok nemških Korošcev" zagovarjal šolski geto za manjšino. Iskanje kompromisov se je končalo leta 1988 z novelo manjšinskega šolskega zakona, in sicer s posebnim določilom, da deluje v razredih z otroki, ki so prijavljeni k dvojezičnemu pouku, in otroki, ki niso prijavljeni k dvojezičnemu pouku, poleg dvojezičnega razrednega učitelja tudi timski učitelj. Z drugo učno osebo naj bi olajšali doseganje splošnih in posebnih izobraževalnih ciljev, učnih in vzgojnih nalog dvojezične šole. Občasno sodelovanje timskega učitelja naleti na odobravanje v sedanji pedagoški praksi. Timski učitelj poučuje v dveh različnih razredih in dela v enem razredu največ štirinajst ur. Bistveni za usklajeno poučevanje timskega učitelja sta pripravljenost in zmožnost sodelovati (prim. Ogris, 2000, str. 16).

Ko je timski učitelj v razredu, je predvideno različno oblikovanje skupin, pri katerem naj ne bi bil jezik edini kriterij diferenciacije. Z delom timskega učitelja spodbujajo vsakega otroka po najboljših močeh (prim. Dechert, 1972, str. 30).

Timske učitelje izobražuje tako kakor dvojezične učitelje posebej za to predviden akademski učni tečaj na Pedagoški akademiji v Celovcu. Izobraževanje za dvojezično učiteljico oz. dvojezičnega učitelja obsega trideset semestrskih tedenskih ur. V novem študijskem načrtu so predvideni skupni moduli s timskimi učiteljicami in učitelji. Predavanja gostov in skupne ekskurzije jih pripravljajo na timsko delo. Skupna analiza prakse omogoča tudi dobro zgradbo in dobro osnovo za didaktiko eno- in dvojezičnega pouka.

3. Akademski učni tečaj "Izobraževanje za timsko učiteljico/učitelja" na PA Celovec

Z novelo manjšinskega šolskega zakona 1988 je bilo treba upoštevati tudi posebno izobrazbo timskih učiteljic in učiteljev. Na Pedagoški akademiji v Celovcu je bil vpeljan akademski učni tečaj "Izobraževanje za timsko učiteljico/timskega učitelja". Od leta 1995 usklajamo to izobraževanje. Študentke in študentje vedo, da traja učni tečaj dvanajst semestrskih ur in da je treba vsak predmet zaključiti s pozitivno oceno. Med predmeti sta didaktika eno in dvojezičnega pouka in teorija in praksa timskega dela. O kulturi koroških Slovencev imajo seminarje. Ob začetku izobraževanja opravijo tečaj iz slovenskega jezika. V tretjem semestru so predvideni obiski na izbranih ljudskih šolah in od petega semestra dalje opravljajo šolsko

prakso skupaj s študentkami in študenti za dvojezično učiteljico/dvojezičnega učitelja.

Študentke in študenti vadijo predvsem sodelovanje, skupno načrtovanje pouka, analizo prakse. Na osnovi redne evalvacije prakse je mogoče izhajati iz tega, da so študentke in študentje izobraževanje pozitivno sprejeli. Veliko se ukvarjajo tudi z interkulturnim in socialnim učenjem. Mnoge vaje kot kooperacijske igre, pantomima in improvizirano gledališče analizirajo in dokumentirajo. Razmišljajo o temah kot "naš odnos do tujcev", "stereotipno zaznavanje/predsodki" ali "interkulturni konflikti". Zavedajo se različnih vidikov interkulturenega učenja in se nanj pripravljajo s premišljenimi teoretskimi analizami na svoje bodoče delo. Z igranjem določenih vlog – s tem je mogoče ustvariti distanco do lastnih neposrednih občutkov in strahov – se lahko bolje zavedo lastnih odnosov in vrednostnih kriterijev z vidika prevzete vloge.

Z igro je mogoče na eni strani igrivo tematizirati "potlačene dele" lastne kulture, na drugi pa je mogoče v zavarovanem prostoru igre vaditi nove strategije reševanja konfliktov in delovanja (Rademacher, 1991, str. 1-11).

Zaključek izobrazbe tvori pisanje in zagovor projektne naloge. Študentke in študenti se lahko ukvarjajo s tistim področjem, ki jih posebej zanima. Seveda niso vedno vse projektne naloge najboljše, večinoma pa so dosežki odlični. Ker se nanašajo mnoge naloge na bodočo prakso, so za študentke in študente zelo pomembne in temu primerno dobro pripravljene.

V nadaljevanju bomo predstavili naloge S. Ogris, M. Zdovca in I. Strohmeier.

4. Predstavitev projektних nalog

4.1. Silvia Ogris: Projektno delo in dvojezični pouk

V tej nalogi sta bila v ospredju projektni pouk na splošno in dvojezični pouk na Koroškem. Študentka se je najprej pozanimala za možnosti, cilje in naloge projektne pouka. Izdelala je katalog značilnih kriterijev za svoj projekt in se ukvarjala s posebnimi sestavnimi deli, ki veljajo za tipične (prim. načelno odredbo o projektne pouku, 1992, str. 46).

V svoji nalogi je hotela izdelati odprt predlog za pouk v dvojezičnih razredih. Razmišljala je tudi, koliko učiteljic in učiteljev lahko sodeluje v projektu in ali je mogoče delati tudi medpredmetno oz. v več razredih. Cilj je tudi bil dati čim širši prostor učenju slovenskega jezika na igriv način. Vedno znova je mogoče ugotoviti, da metode, ki jih uporabljamo v dvojezični šoli, ne privedejo do željenega uspeha. Mnogo otrok uporablja slovenščino le v obliki prevajanja posameznih besed in pojmov. Prostega govorjenja in sproščene rabe slovenščine marsikje ni mogoče

doživeti. To opažajo študentke in študenti med prakso in zato želijo sami kaj ukreniti proti temu stanju. S skupnim določanjem ciljev in metod so kolegice in kolegi vključeni v dogajanje in soodgovorni za uspeh. Projekt prispeva k zavedanju problemov. Otroci in učiteljice oz. učitelji odkrijejo in oblikujejo organizacijske zveze. Strahovi izginjajo, obrambne reakcije se umikajo in se preusmerjajo na boljše poti. Ker v šolah marsikje še ni navada delati v skupnih projektih, si je študentka izbrala veliko nalogo, da svoj projekt vsaj dobro načrtuje v teoriji, ali bo uspela tudi realizacija, je odvisno od njenih bodočih kolegic in kolegov in od drugih, na začetku ne takoj opaznih dejavnikov.

Prvi cilj v projektu je bilo pospeševanje razredne in šolske skupnosti, ustvarjanje zaupanja. Optični zaključek bi – po njenem – lahko bila dvojezična gledališka igra.

Izbrala je otroško knjigo "Tinček ujame sonce – Tino faengt die Sonne ein" avtorice M. Kulnik in ilustratorke Z. Loiskandl Weiss. Knjiga je na voljo v nemškem in slovenskem jeziku. Zaradi tega je študentka vsa besedila, ki jih je obdelala, predstavila tako rekoč "v prevodu". Te metode šole že zdavnaj ne uporabljajo več. Za izbiro didaktičnih možnosti pa je vsekakor dobro, da so pripravljene tudi prevodi. Kateri delovni listi oz. prevodi se uporabljajo, to je odvisno od kooperacijske spretnosti učnega osebja in zanimanja otrok.

Po načrtu naj bi projekt trajal vsaj dva tedna, z njim naj se ne bi ukvarjali ves dopoldan, da ne bi zanemarjali drugih učnih ur (matematika, stvarni pouk).

Vsako jutro se usedejo učenke in učenci v krogu in skupaj razmišljajo o prejšnjem dnevu in se dogovarjajo o nadaljnjem delu, vodstvo pogovora prevzame učenka ali učenec. Vsak dan je na vrsti druga učenka ali učenec. Študentka se je potrudila in za vsak dan izdelala natančen načrt. Določila je (približno), kdaj pridejo na vrsto delovni listi in kdaj je treba začeti z vajami za gledališko igro. Ker sama premore le osnovno znanje slovenščine, je prosila druge študentke in študente ter učiteljice in učitelje za natančne in slovnično pravilne prevode.

Ugotovila je, da se da projektno delo zelo dobro uporabljati pri pouku s timsko učiteljico oz. timskim učiteljem.

4.2. Michaela Zdovc: Človeško telo in zdravje

Študentka se je ravnala v skladu z možnostmi na osnovni stopnji II. Projekt naj bi trajal pet dni, pri tem si je izbrala za cilj oblikovanje dvojezičnega časopisa na temo telo in zdravje. Pripravo in izvedbo si želi seveda kot timsko delo z razredno/razrednim, t.j. dvojezično/dvojezičnim učiteljico/učiteljem. Celotni projekt naj bo dvojezičen. Študentka meni, da želi en teden pred začetkom projekta določiti skupaj z učenkami in učenci ter vsemi učiteljicami in učitelji v razredu naslov in vsebino projekta. Vsi sodelujoči naj napišejo, kaj bi radi vedeli o projektu in kateri naslov bi izbrali zanj. Vsi listi pridejo v škatlo, skupaj se razpravlja o predlogih. Dnevni cilj se vedno nanaša na področje, s katerim se ukvarjajo. Uredijo projektno

mapo, v kateri ima vsak otrok svoj oddelek in v kateri vsak dan zberejo pripravljene strani za časopis.

Cilja prvega dne: pravilno poimenovanje delov telesa in spoznavanje funkcije čutil. Učiteljice in učitelji so dali na voljo različne materiale in po trije učenci so opravili petnajst postaj za spoznavanje čutil (na primer: memori z ropotuljo, telefon iz jogurtovih lončkov, foto klik, moja zrcalna slika, optične prevare, razni vonji, bar s sokovi...).

Cilji drugega dne: pravilno poimenovanje kosti človeškega telesa, odgovori na kviz o telesu in spoznavanje zobovja.

Cilji tretjega in četrtega dne so bili podobni ciljem drugega.

Peti dan da imajo otroci dovolj materiala za oblikovanje časopisa (projektni časopis je bil tudi predstavljen v projektni nalogi).

Z velikim angažmajem učiteljic in učiteljev bi ta projekt uspel v enem tednu. Bolj verjetno pa je, da bi bilo treba načrtovati tak projekt za več tednov. Jasno je, da je ta projektna naloga dobro izhodišče za skupno delo učiteljic in učiteljev v dvojezičnem razredu. Izboljšali bi lahko prevedene delovne liste, kajti tako ne ustrezajo naprednemu modelu učenja jezikov. Vaje v golem prevajanju bolj obremenjujejo otroke, namesto da bi jih motivirali za učenje novega jezika.

4.3. Ines Strohmeier: Živali

Izhodišče je bilo, da mora vse kolegice in kolege ter vse otroke na šoli privabiti k sodelovanju. Vsak razred naj bi se po svoje ukvarjal s temo. Štiri teme je dala na voljo: živali v živalskem vrtu, živali na kmetiji, živali na prostem, domače živali. V svojem delu je odlično predstavila vsa štiri področja. Projektni cilj bi bila predstavitev vseh tem v razstavi. Prezentacijo bi razširila tako, da bi z otroki prepevala pesmi, ki bi jih izbrala glede na temo. Tako bi bila vsa šola vključena v projekt in tudi za jezikovno plat bi bilo poskrbljeno. Menim, da je področje medpredmetnosti dobro upoštevano in mislim, da bi bilo mogoče delati v mreži in ob upoštevanju strokovnih ved. Med drugim morajo otroci poiskati informacije v spletu in jih predstaviti sošolkam in sošolcem. Šola naj bi se potrudila za projektni pouk. Metoda projekta je pot, po kateri je mogoče uresničevati tudi splošne izobraževalne cilje. V projektne delu posebej pospešujemo eksperimentalno in dejavno učenje v povezavi s pridobivanjem teorije in pojmov, jezikovno-glasovno oblikovanje in diferenciranje glede na možnosti posameznika, njegove želje in potrebe (prim. načelno odredbo o projektne pouku, 1992, str. 3).

Pri analizi in pogovorih o vmesnih rezultatih je treba paziti, da je tudi slovenski jezik sredstvo sporazumevanja. Samo tako prepričamo otroke o enakovrednosti jezikov. Samo ponavljanje pojmov brez vsakršnega konteksta nikakor ne krepi jezikovnih sposobnosti otrok.

Sistema simbolov nekega jezika ni mogoče prevzeti brez odnosov, ki vladajo v ustreznem socialnem okolju. Učenju jezika daje pečat kultura. Reakcije sogovornice oz. sogovorca vplivajo na ravnanje govornice oz. govorca, ki tako oblikuje svojo socialno podobo in si potem lahko pridobiva lastne družbene izkušnje in v nadaljevanju izraža stališče do družbe (prim. Fthenakis, 1985, str. 187).

5. Sklep

Na prvi pogled se zlahka damo prepričati o tem, da dvojezična šola na Koroškem dobro deluje. Ponudba za učenje slovenščine obsega vsa področja, to so otroški vrtec, ljudska šola, glavna šola, gimnazija, višja šola in univerza. Ob vsem tem pa ne smemo pozabiti, da so si pripadniki narodne skupnosti mnoge pravice le stežka priborili (prim. Destovnik, 2001, str. 21-43).

Zelo pomembno je, da bodoče učiteljice in učitelje na dvojezičnih šolah čim bolje pripravimo za njihov poklic. Slovenski jezik je doživel na Koroškem mnogo dobrega in slabega. S slabim sem pričela to razpravo. Z dobrim, tj. s pozitivnim pogledom v prihodnost, želim končati: naloga učiteljic in učiteljev je in ostane, da dajejo neki stvari, nekemu jeziku pravi pomen. Prepričana sem, da se mora marsikaj spremeniti glede metodike v sedanji praksi dvojezičnega pouka. Otroci, ki so prijavljeni k dvojezičnemu pouku, morajo v luči združene Evrope drugi deželni jezik obvladati ne samo v posameznih besedah, temveč ga morajo tudi tekoče govoriti. Dvojezični pouk naj ne postane zgolj alibi, temveč mora usposobiti otroke, da se čustveno in duševno poistovetijo z drugim jezikom v deželi. Študentke in študentje Pedagoške akademije, ki se odločajo za izobraževanje za dvojezično učiteljico/dvojezičnega učitelja ali timsko učiteljico/timskega učitelja, sprejmejo to dodatno ponudbo, da bi bili kar najbolje pripravljene na svoje delo. Menim, da so študentke in študenti na najboljši poti, če morejo vse to, kar so predstavili v svojih projektnih nalogah, tudi uresničiti.

LITERATURA

1. Dechert, H.W.: Team Teaching in der Schule, München, 1972.
2. Destovnik, I.: Koroški koledar 2001, Klagenfurt/Celovec, 2001.
3. Flaschberger, L.: Die Windischen, Assimilation bei den Kärntner Slovenen. V: Kärnten ein Alarmzeichen. 1/1974, Wien, 1974.
4. Fthenakis, E.W. et al.: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes, Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München, 1985.
5. Gauss, R. et al.: Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen, Band 1: Eine Einführung, Wien, 1994.
6. Grundsatzlerlass zum Projektunterricht, Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien, 1986.
7. Handke, P.: Iz razstave v Grebinjskem kloštru, Koroška, 2000.

8. Ogris, T.: Zweisprachige Erziehung und Bildung in Kärnten, Eine Information für Eltern und Interessierte, Klagenfurt/Wien, 2000.
9. Ogris, S.: Projektarbeit (neobjavljen rokopis), Pedagoška akademija, Klagenfurt, 2002.
10. Rademacher, H.: Spielend interkulturell lernen? Wirkungsanalyse von Spielen zum interkulturellen Lernen bei internationalen Jugendbegegnungen, Berlin, 1991.
11. Strohmaier, I.: Projektarbeit (neobjavljen rokopis), Pedagoška akademija, Klagenfurt, 2002.
12. Zdovc, M.: Projektarbeit (neobjavljen rokopis), Pedagoška akademija, Klagenfurt, 2002.

Dr. Maria Wedenigg (1950), profesorica na Pedagoški akademiji v Celovcu, Avstrija, predstojnica oddelka za izobraževanje dvojezičnih učiteljev na Koroškem.
 Naslov: Unterlinden 14, A-9111 Haimburg, A; Telefon: (+43) 066 44 22 92 91
 E-mail: maria.wedenigg@aon.at

Elementi poučevanja prometne vzgoje v 9-letni osnovni šoli

Strokovni članek

UDK 371.3:656

DESKRIPTORJI: učenci, učitelji, poučevanje, prometna vzgoja, devetletka

POVZETEK – Prometna vzgoja predstavlja pomemben element na poti odrasčanja otroka. Na njej je pomembno sodelovanje vseh akterjev: učencev, staršev in učiteljev. Tudi prenova osnovnošolskega izobraževanja ni ostala imuna do tega področja. Prometna vzgoja se tako smiselno vsebinsko nadgrajuje po vsej vertikali in se celovito vključuje v proces vzgoje in izobraževanja. V kakšnem okolju naj poteka pouk prometne vzgoje? Kakšna je spremenjena podoba tega področja in kako se v nekaterih segmentih to odraža pri učiteljih, je samo nekaj zanimivejših vprašanj.

1. Uvod

Prometna vzgoja je še posebej danes, v času moderne tehnično razvite "hitre" družbe pomemben dejavnik varovanja življenja otrok. Predstavlja namreč prispevek k celotni vzgoji otrok. Svet prometa, v katerem in s katerim bivamo, smo ustvarili odrasli, da bi nam služil. V ta tuj svet pa se vsak dan vključujejo tudi otroci. S čim vse se srečujejo?

Kadarkoli se z otrokom znajdemo v prometni situaciji, moramo vedeti, da je to zanj pomembna učna ura, saj bo otrok ob spodbujenem opazovanju nas samih in drugih odraslih ter prometno urejenega okolja počasi, a vztrajno spoznaval promet, pravila in zahteve, ki jih bo postopno sprejemal in se po njih tudi ravnal (Glogovec, 1996, str. 8-9).

Bistveno je tudi, da otroka v prometnih okoliščinah ne strašimo pred prometom. Povejmo in pokažimo mu, kakšno je pravilno ravnanje, kaj je napačno in kakšne bi bile morebitne posledice napačnega ravnanja. Zato je nujno, da prometno vzgojo razumemo kot zavestno in sistematično vplivanje na otroke s ciljem, da

Professional paper

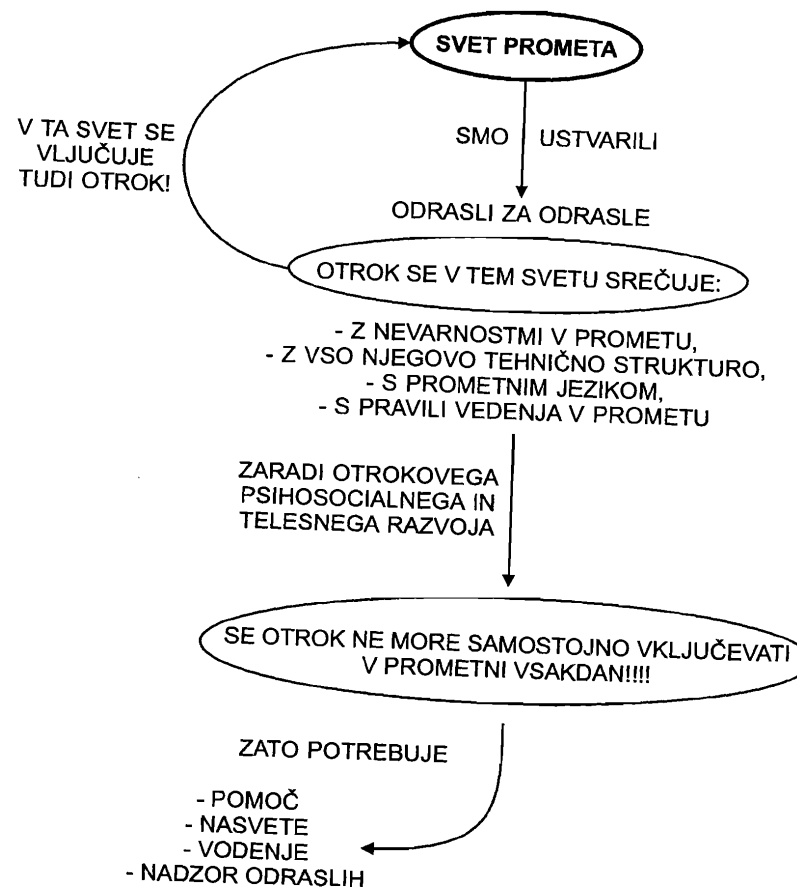
UDC 371.3:656

DESCRIPTORS: students, teachers, teaching, traffic education, 9-year primary school

ABSTRACT – Traffic education represents an important element in the child's process of growth and requires joint efforts of all involved parties: students, parents and teachers. The renovation of primary education has not remained immune to it and we can observe how traffic education is being upgraded vertically in all stages and has become completely integrated in the educational process. Some of the questions in this connection are: What is the proper environment for traffic education? What is the changed understanding of this area and how does it reflect on the teacher.

z oblikovanjem moralnih stališč, pridobivanjem potrebnega znanja o prometu in oblikovanjem potrebnih navad zavarujemo zdravje in življenje otrok pa tudi vseh drugih udeležencev v prometu. To pomeni, da moramo v okviru prometne vzgoje spoznavati in uresničevati vzgojne in izobraževalne naloge (Plemenitaš, 1991, str. 55). Upoštevajoč dejstvo, da je svet prometa otrokom tuj in zato nevaren, je glavni splošni cilj prometne vzgoje ta, da je otroke treba usposobiti za izbiro situacij, ki jim zagotavljajo največjo varnost ter čim bolj varno vedenje v takšnih in podobnih situacijah (Polič, 1996, str. 123).

Slika 1: Vključevanje otrok v svet prometa



Težnja po preventivnih, izobraževalnih ukrepih, ki izhajajo iz neprijetnih statističnih analiz prometnih nesreč zadnjih obdobj, so tudi na prehodu iz 8-letnega v 9-letno osnovno šolanje prinesle na področju prometne vzgoje določene spremembe. Naredimo zato vertikalni pregled skozi ciljno in vsebinsko naravnano prometnovzgojnih vsebin skozi I. in II. triado.

2. Prometna vzgoja doma in v šoli

2.1. Prometna vzgoja v družini

Otroci se dandanes že zelo zgodaj vključujejo v promet. Udeleženci v prometu so dejansko že v otroških vozičkih in takoj, ko shodijo. Tisti, ki so jim že od vsega začetka ob strani, so starši. Prav starši so najpomembnejši vzgojitelji otrok, saj jim od rojstva nudijo vse pogoje za razvoj, ljubezen, varnost in zaščito, spodbude in zglede za ravnanje ter jih postopoma seznanjajo z najbližjim okoljem in jim pomagajo pri vraščanju vanj.

Prometna vzgoja otrok se torej začne takrat, ko se otroci tako ali drugače prvič znajdejo v prometu. Zato, kot navajajo strokovnjaki (Levičnik, Marjanovič-Umek, Polič), ni nikoli prezgodaj začeti s prometno vzgojo otrok. Starši so največji vzor in zgled svojim otrokom, pa če je njihovo ravnanje pravilno ali ne. Zato se morajo starši še toliko bolj zavedati, kako pomembna je njihova naloga, saj otroci ob starših doživljajo varnost in pomiritev, ki je v prometu še kako potrebna. Bolj kot kjerkoli drugje je pri prometni vzgoji potrebna doslednost, s katero jo izvajamo, saj bodo le tako otroci postopoma dojeli, da gre v prometu vedno zares in da ni izjem, saj bi lahko bilo izjemno ravnanje usodno.

Vrtec in šola imata v sodelovanju s starši pomembne naloge:

- starše ozaveščata o pomenu prometne vzgoje njihovih otrok,
- usmerjata družino k razvojnim ciljem in nalogam, ki so pomembne za prometno vzgojo ter sočasno večjo varnost otroka v prometnem vsakdanu,
- usklajujeta družino in vrtec za pravilno vedenje v prometu (Levičnik, Marjanovič-Umek, Polič, 1986, str. 36-40).

Prometna vzgoja bi morala biti predvsem naloga staršev, saj so skupaj z otroki vsakodnevni udeleženci v prometu. Pogosto pa staršem manjka dovolj pogostih in konkretnih spodbud iz okolja, ki jih lahko ozaveštujejo o njihovi odgovornosti do prometne vzgoje otrok. Vir teh spodbud so informacije preko medijev, prometno-strokovnih organov, prometnih policistov ter vzgojiteljev v vrtcih in učiteljev v šolah (Glogovec, 1996, str. 47-48).

2.2. Prometna vzgoja v šoli

V 9-letni osnovni šoli se učenci srečajo z vsebinami prometne vzgoje že v prvem razredu, kjer so cilji in iz njih možne izpeljane vsebine vključene v kontekst predmeta spoznavanje okolja. Tako v učnem načrtu predmeta spoznavanje okolja zasledimo, gledano po razredih, naslednjo ciljno vključevanje prometne vzgoje v njegov kontekst:

1. razred

Predlagani cilji:

Učenci:

- opazujejo in spoznavajo prometne poti v okolici šole,
- spoznajo za pešce in kolesarje pomembne prometne znake v okolici šole,
- spoznajo pravila varne hoje (skupinske, ob odrasli osebi, po pločniku, kjer ni pločnika, prečkanje ceste ipd.),
- razumejo pomen vidnosti v prometu, v povezavi z ustavljanjem vozila in nošenja rumene rutice ter kresničke,
- spoznavajo obnašanje sopotnika v različnih prevoznih sredstvih,
- poznajo nekatere pomembne telefonske številke,
- spoznajo ravnanje ob nezgodah in nevarnostih.

Primeri dejavnosti:

- sprehodi po okolici šole, ogled sprehajalnih poti, pločnikov in označenih cestnih prehodov,
- namizne igre, dramatizacije in simuliranje situacij s prometno vsebino,
- varen prehod čez semaforiziran ali le označen prehod čez cesto,
- gledanje filmov in fotografij in ob tem voden pogovor o opazovani situaciji na cesti oz. v prometu,
- pogovori o vožnji v osebnem avtomobilu in v sredstvih javnega prevoza.

Predlagane vsebine:

- promet in varnost v prometu,
- obnašanje v prometu (Učni načrt SPO, 1998, str. 14-16).

2. razred

Predlagani cilji:

Učenci:

- poznajo pravila obnašanja v različnih prevoznih sredstvih,
- poznajo prometne znake, ki jih srečujejo na svoji poti v šolo, in znake, pomembne za vedenje pešcev in kolesarjev,
- spoznavajo nevarnosti prometa v različnih vremenskih situacijah,

- vedo, da udeležba v prometu pod vplivom alkohola, drog in zdravil ogroža vse udeležence v prometu,
- utrjujejo vedenja o varni poti v šolo.

Primeri dejavnosti:

- opazovanje prometa v različnih vremenskih situacijah,
- simulacija nekaterih situacij v prometu v različnih vremenskih situacijah,
- simulacija primernege ravnanja in obnašanja v različnih prevoznih sredstvih (osebni avto, avtobus, vlak) in tudi na različnih rekreacijskih površinah (smučišča, kolesarske steze, površine za rolkanje ipd.),
- razvrščanje prometnih znakov iz šolskega okolja (znaki za prepoved, opozorila ipd.).

Predlagane vsebine:

- promet in varnost v prometu,
- različne vremenske situacije in obnašanje ob tem (Učni načrt SPO, 1998, str. 23).

3. razred

Predlagani cilji:

Učenci:

- spoznavajo vzroke za potovanja,
- poznajo različna prometna sredstva in objekte ter njihovo vlogo v prometu (kolo, motor, avto, avtobus, tovorno vozilo, vlak, letalo, ladja itd.) in okolju,
- spoznavajo, da promet onesnažuje: zrak, vodo, prst (če ni nujno, izberemo za pot sredstvo, ki manj onesnažuje, gremo peš, s kolesom, z vlakom).

Primeri dejavnosti:

- ob pogovorih opišejo svoja potovanja, preberejo krajši opis nekega potovanja,
- ogled avtobusa in železniške postaje (letališča in pristanišča),
- s pomočjo slik in filmov opazujejo in opisujejo različna prometna sredstva in njihov pomen za človeka,
- opazujejo vpliv različnih vrst prometa na pokrajino (veliko prostora za letališča, ceste, onesnaževanje zraka z izpušnimi plini),
- opazujejo gostoto prometa v različnih delih dneva,
- utrjujejo ravnanje po prometnih predpisih in znakih.

Predlagane vsebine:

- promet,
- obnašanje in varnost v prometu (Učni načrt SPO, 1998, str. 34).

V učnem načrtu predmeta družba v II. triadi 9-letne osnovne šole pa zasledimo, gledano po razredih, naslednjo ciljno vključevanje prometne vzgoje v kontekst predmeta.

4. razred

Predlagani cilji:

Učenci:

- raziščejo, spoznajo varne in manj varne poti v šolo za pešce in kolesarje.

Predlagane vsebine:

- varna pot v šolo, varne poti za pešce in kolesarje (Učni načrt družba, 1998, str. 23).

5. razred

Predlagani cilji:

Učenci:

- spoznavajo vlogo prometa in komunikacij pri vse večji povezanosti med ljudmi,
- dopolnjujejo karto prometnih omrežij,
- primerjajo podatke o številu in vrsti prometa, vezanega na izbrano trgovino, tovarno, dejavnost...,
- primerjajo vplive različnih vrst prometa na okolje, porabo surovin, energije,
- primerjajo nekdanji promet in komunikacije z današnjim.

Predlagane vsebine:

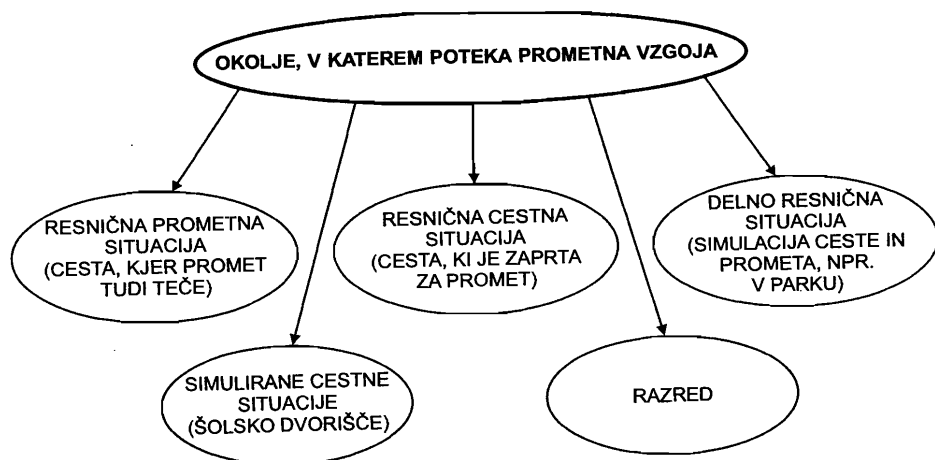
- vrste prometnih poti in prometa,
- prometni tokovi ljudi in tovora,
- povezanost s svetom (Učni načrt družba, 1998, str. 12).

Da pa bi program prometne vzgoje bil uspešen, Polič M. (1996, str. 124) navaja, naj bi ustrezal naslednjim pomembnim zahtevam:

- "program bo učinkovit, če se bo osredotočil na prometne naloge, ki jih otroci razmeroma pogosto izvajajo in so razmeroma najbolj nevarne zanje (npr. prečkanje ceste med parkiranimi avtomobili),
- cilj programa prometne vzgoje za mlajše otroke naj bo pridobivanje spretnosti in ne znanja, saj lahko znanje dopolnjuje spretnost šele v 9. oz. 10. letu starosti,
- program se mora osredotočiti na tista vedenja, s katerimi otroci še ne razpolagajo, in ne na tisto, kar že dobro znajo,
- pomembna je realnost okolja, v katerem poteka vaja, saj nadomestki niso tako učinkoviti,

- del učnega programa morajo predstavljati motnje, saj se mora otrok pravilno vesti, tudi če ga kaj zmoti oz. če njegovo pozornost pritegne kakšna neprometna vsebina (npr. prijatelji, igra),
- tudi zelo stvarna vaja bo učinkovita šele s pomočjo pozitivne spodbude oz. nagrajevanja pravilnega vedenja (npr. pohvala), nikakor pa ne s kaznovanjem napačnega,
- za uspešen program prometne vzgoje pa je nujno sodelovanje staršev, saj šola sama ne zmore izvesti vseh zahtev učinkovitega programa.”

Slika 2: Okolje za izvajanje prometne vzgoje



3. Okolje in didaktična sredstva za realizacijo zastavljenih ciljev

Okolje je lahko raznoliko. Pouk namreč lahko poteka v učilnici, na šolskem dvorišču, igrišču, v parku, na ulici ali na cesti. Glede na okolje in dejavnost, ki jo pri pouku izvajamo, ločimo po Rothengatterju (1981) naslednjih nekaj situacij (Slika 2):

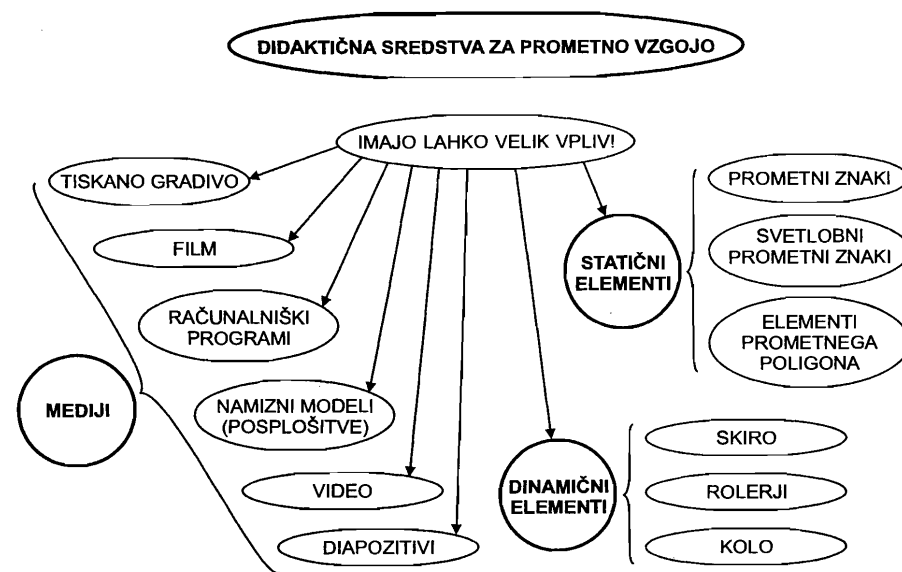
- če pouk poteka na cesti, kjer teče tudi vsakdanji promet, lahko govorimo o resnični prometni situaciji,
- če poteka na cesti, po kateri je promet zaprt zaradi varnosti, lahko govorimo o resnični cestni situaciji,
- če opravljamo simulacijo cest in prometa, ki predstavljajo pomanjšane posnetke resnične prometne situacije, govorimo o delno resnični situaciji,

- če simuliramo prometno situacijo na šolskem dvorišču, govorimo o simulaciji cestne situacije,
- kadar pa ne simuliramo prometne situacije, lahko delo poteka v razredu.

Pouk je seveda najbolj učinkovit v resnični prometni situaciji, saj otroci po takem pouku veliko bolj izkazujejo pravilno vedenje, kot pa po pouku v drugih okoljih. Dejstvo je, da bo prometna vzgoja učencev v nižjih razredih osnovne šole toliko bolj učinkovita, v čim bolj resnični situaciji bo potekala.

Učenje in preoblikovanje prometnega vedenja je lahko zelo učinkovito, saj je navadno povezano s praktičnimi vajami in prikazi. Pri tem sta nagrada in opozorilo o napravljenih napakah učinkovita dopolnilna elementa vadbene procesa. Prikazi zaželenega vedenja v prometu pa so veliko boljši, če uporabimo tudi ustrezna didaktična sredstva.

Slika 3: Didaktična sredstva za prometno vzgojo



- Mediji so tista gradiva in pripomočki, preko katerih posredujemo ustrezno znanje oz. prikazujemo želeno vedenje v prometu.
- Statični elementi so tista gradiva in pripomočki, preko katerih dobimo informacijo o določeni prometni situaciji (opozorilo, ovira...).

- Dinamični elementi pa so tista sredstva, s katerimi naša prisotnost v prometu postane nevarnejša (zaradi hitrosti) in so neobhodni element določenih praktičnih vaj.

Pri uporabi teh sredstev je najpomembneje in najtežje zagotoviti ponovitev in ohranitev zelenega vedenja otrok, zato je nujno čim bolj neposredno prikazati zelene cestnoprometne varnostne napotke.

Vsekakor so pa še vedno najbolj učinkovit način praktične vaje v resnični prometni situaciji. Sama učinkovitost vseh dopolnilnih didaktičnih sredstev pa je predvsem odvisna od njihove vsebine in prilagojenosti stopnji otrokovega razvoja.

Del našega proučevanja je vključeval tudi ugotavljanja didaktične opremljenosti šol mariborske regije za pouk prometne vzgoje. Tako smo pri učiteljih mestnih in primestnih šol poskušali dobiti odgovor na vprašanje o razpoložljivosti učno-didaktičnih sredstev in pripomočkov za uspešno uresničevanje ciljev in nalog prometne vzgoje.

Upoštevali smo mnenje učiteljic o zadostni razpoložljivosti didaktičnih učnih sredstev in pripomočkov glede na kraj poučevanja ni bistvenih razlik. Učitelji v primestnih šolah so o zadostni razpoložljivosti učno-didaktičnih sredstev in pripomočkov deljenega mnenja, saj jih polovica meni, da je teh sredstev in pripomočkov dovolj na razpolago za optimalno delo, drugih 50% pa se s tem ne strinja. V mestnih šolah pa je za nekaj odstotkov več učiteljev, ki menijo, da za ta sredstva in pripomočke ni dovolj dobro poskrbljeno.

Odgovori so zanimivi s tega stališča, ker učitelje delijo – v mnenju. Mestnim šolam najverjetneje že sama lokacija, gledano z izvedbeno-vadbenega vidika, onemogoča uporabo marsikaterega didaktičnega sredstva (npr. prometnega poligona, težavnejša izvedba kolesarskega izpita ipd.).

Na vprašanje, ali učitelji čutijo potrebo po dodatnih znanjih, ki so potrebna za realizacijo nalog sodobne prometne vzgoje, je večina respondentov odgovorila pritrdilno. Tudi razlika v odgovorih pri mestnih in primestnih (podeželskih) šolah se ni pokazala kot statistično pomembna.

4. Zaključek

V šoli želimo učence pripraviti, da bodo uspešno vstopili v področje razvitega prometnega sveta. Glede na naloge, ki nam jih nalaga prenovljeni in vsebinsko usklajeni program poučevanja prometne vzgoje, smo na dobri poti, da uspemo. Kljub temu pa moramo biti pripravljeni na določene težave. Kot smo videli, še vedno obstaja težnja učiteljev po večjem številu didaktičnih učnih sredstev, ki bi pouk prometne vzgoje naredile uspešnejši. Nekaj učiteljev pa še vedno tava v izobraževalnem "labirintu" tega področja. Marsikaj bi se dalo razrešiti že z aktiv-

nejšim vključevanjem staršev v proces prometnega vzgajanja otrok. Ta ne bi smel biti samo nuja, temveč obveza, ki bi ga šolske aktivnosti smiselno dopolnjevale.

Če želimo na tem področju narediti še več, moramo učence naučiti, kot navaja Glogovec (1996, str. 108), da bodo s svojim odnosom do drugih udeležencev v prometu razvili kulturo vedenja, ki jim bo olajšala življenje ter omogočila, da živijo lepo in zdravo.

LITERATURA

1. Glogovec, Z.V. (1996). Prometna vzgoja otroka. Ljubljana: Svet za preventivo in vzgojo v cestnem prometu Slovenije.
2. Levičnik, I., Marjanovič-Umek, L., Polič, M. (1986). Priročnik za prometno vzgojo v osnovni šoli. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
3. Plemenitaš, J. (1991). Prometna vzgoja za razredno stopnjo osnovne šole. Maribor: Pedagoška fakulteta.
4. Polič, M. (1983). Pešci v prometu. Ljubljana: Republiški svet za preventivo in vzgojo v cestnem prometu SRS.
5. Polič, M. (1996). Prometna psihologija: mladi v prometu. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije in Svet za preventivo in vzgojo v cestnem prometu.
6. Rothengatter, T. (1981). Traffic safety education for young children. Lisse: Sweets & Zeitlinger.
7. Skupina avtorjev. (1998). Učni načrt – Spoznavanje družbe. Ljubljana: Zavod za šolstvo in šport RS.
8. Skupina avtorjev. (1998). Učni načrt – Spoznavanje okolja. Ljubljana: Zavod za šolstvo in šport RS.
9. Žlender, B. (2000). Prvi koraki v svetu prometa. Ljubljana: Svet za preventivo in vzgojo v cestnem prometu Republike Slovenije.

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

Naslov: Borštnikova 108, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 420 44 20

E-mail: samo.fosnarc@guest.arnes.si

Ustvarjalnost učencev pri raziskovalnem učenju

Strokovni članek

UDK 371.3

DESKRIPTORJI: ustvarjalnost, inovacija, raziskovalno učenje, učne metode

POVZETEK – Sestavek obravnava ustvarjalnost in inovacije učencev pri pouku. Raziskovalno učenje kot integriran proces omogoča odkrivanje številnih novih, doslej neznanih značilnosti. Raziskovalni pristop je pomembna sestavina heuristične učne strategije, ki prispeva k večji samostojnosti in ustvarjalnosti učencev.

Professional paper

UDC 371.3

DESCRIPTORS: creativity, innovation, research learning, learning methods

ABSTRACT – The article discusses creativity and innovations of students during lessons. As an integrated process, research learning enables the discovery of numerous new characteristics not known until now. The research approach is an important constituent of the heuristic learning strategy, which contributes to greater student independence and creativity.

1. Uvod

Ustvarjalnost je izziv za tiste, ki hočejo več. Ustvarjalnost rabi ustvarjalnega učitelja in učenca, ki delujeta v spodbudnem učnem okolju in iščeta spodbudno razmišljanje. Pri tem se mi postavlja vrsta vprašanj. Naj navedem le nekatera. Kakšne oblike pouka si bo izbral ustvarjalni učitelj? Ali bo znal ustvariti ustrezno učno klimo, ki bo spodbudno delovala na učni proces, učenca in na njegove rezultate dela? Ali je ustvarjalnost povezana z nadarjenostjo? Ali raziskovalno učenje omogoča ustvarjalnost in daje možnost nadarjenim učencem? V zvezi z ustvarjalnostjo bi lahko rekla, da je vloga učitelja, da spodbuja ustvarjalnost. Ustvarjalni učitelj želi navdušiti za nove vidike, "za igro idej", ki naj postane učenčev prevladujoči stil mišljenja. Ustvarjalnost temelji na notranji motivaciji in zanimanju. Zunanja motivacija je začasna spodbuda. Učitelj naj omogoči ustvarjalno klimo v razredu. Za inovativnost velja sposobnost preoblikovanja že obstoječega v novo obliko ali kombinacijo, ki je včasih tako drugačna, da izgleda nova. Za ustvarjalca štejemo nekoga, ki išče oziroma najde nekaj novega, česar prej še ni bilo (Likar, 2000). Nadarjenost se kaže v različnih spletnih lastnosti in dejavnosti, kot sta motivacija in ustvarjalnost. Nadarjeni učenci so polni idej, sposobni hitrega sklepanja in natančnega opazovanja (Valenčič, 2002). Pouk mora biti tako voden,

da omogoči ustvarjalnost in daje vse možnosti nadarjenim. Učitelj je pri tem razmišljajoč praktik in nosilec odločitev za metode dela v učnem procesu. V učiteljevih rokah je razredna klima, ki pogojuje ustvarjalno delo. Sodobni učitelj bo posegal po kognitivno-konstruktivističnih modelih učenja, kamor sodi npr. raziskovalno učenje.

2. Raziskovalno učenje

Odnos učitelj – učenec – učni proces je zelo pomemben pri razvoju učenčeve ustvarjalnosti, kar je pravzaprav posledica aktivnosti, motiviranosti, inovativnosti učenca. Kakšna je učenčeva vloga pri pouku in kakšen položaj ima v učnem procesu, je odvisno od modela pouka. Danes ločimo tradicionalni in kognitivno-konstruktivističen način. V tradicionalnem pouku učitelj podaja snov kot dokončne resnice. Važno je, kaj bo povedal, kako bo razložil, torej je učitelj v centru ure. Pri drugem načinu je pouk usmerjen k učencu, učitelj je organizator, vodja, učenec pa išče poti do znanja pod mentorstvom učitelja.

Ustvarjalni učitelj vzbuja željo po študiju, motivira za ustvarjalno delo, daje manj običajna vprašanja. Pouk vodi tako, da omogoči ustvarjalnost vseh učencev. Išče tudi nadarjene učence in jim daje možnosti večjega ustvarjalnega dela. Pouk, ki je usmerjen k učencu, zagotavlja le-temu aktivnost v učnem procesu, s tem pa tudi ustvarjalnost. Nekatere metode pouka še posebno odpirajo te možnosti, npr. raziskovalno učenje, o katerem mislim še posebej spregovoriti.

Raziskovalno učenje je integriran proces. Učencem omogoča odkrivanje novih neznanih značilnosti. Izhaja iz že znanega in prinese nove zaključke, ki so rezultat trenutnih raziskav. Učenec pri tem pride do nove oblike mišljenja in do ustvarjalnega dela.

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

Fraenkel in Wallen menita, da gre raziskovalec v okolje, kjer zbira podatke v besedni in slikovni obliki. Ukvarja se s procesi in pojavi. Usmerjen je v induktivno analizo podatkov. Guba in Lincolnova delita raziskave na tri sestavine: pogoji za začetek raziskave, raziskovalni proces in raziskovalni rezultati. Pri raziskovalnem procesu pa so elementi vzorčenja, analiza podatkov, razvijanje teorije in razvijanje načrta raziskave.

Raziskovalno učenje se navadno izvaja na študiju primera. Študija primera podrobno analizira in predstavi posamezen primer. O njem zberemo potrebne podatke, jih analiziramo in napišemo poročilo. Glavne faze pri poteku raziskave so

oblikovanje izhodiščne ideje, namen in cilj raziskave, izbira primera, terensko delo, zbiranje podatkov, obdelava in izdelava študije (Sagadin, 1991).

Raziskovalni proces oziroma raziskovalno učenje kot metoda dela pomeni za učence aktiven pristop k snovi, problemu direktno na terenu ali pa posredno preko knjig, slik, kaset. Pomeni inovativno pot, kjer je učenec aktiven in njegova aktivnost se odraža na vsaki etapi učnega dela. Izkušnje dolgoletnega izvajanja metode raziskovalnega učenja kažejo, da se ta metoda izvaja po treh različnih zahtevnostnih stopnjah.

Prva pomeni enostavno obliko raziskovalnega učenja, ki je navadno indirektna oblika, to se pravi, da je raziskovanje po knjigah in drugih medijih. Učenec zbira gradivo o snovi: podatke, slike, grafe. Na osnovi tega izdelava poročilo oziroma plakat. Je ustvarjalen in inovativen, vendar oboje predstavlja le začetek v tej smeri. Učenec dela po navodilih učitelja, ki ga usmerja in sili k inovacijam.

Druga stopnja raziskovalnega učenja pomeni za učence že bolj samostojno pot. Učitelj ga usmerja, učenec je dokaj samostojen. Pri tej stopnji raziskovanja bi ločili dve smeri: lahko gre za nadgradnjo indirektnega raziskovanja, kjer učenci na terenu potrdijo teorijo, ki so jo pridobili pri indirektnem raziskovanju. Druga smer pa je terensko delo, npr. izbor naravnih lepote za natečaj Geotrip in kasnejše delo doma, ko učenci pripravijo izbrane slike za razstavo. V drugem modelu raziskovalnega učenja se ustvarjalnost in inovativnost glede na prvo stopnjo povečata.

Tretjo stopnjo raziskovalnega učenja pa predstavljajo raziskovalne naloge. Pomenijo vrh raziskovalnega učenja. Gre za projektne naloge, ker se odvijajo po določenem redu in vodijo k cilju. Bistvo raziskovalnih nalog kot oblike raziskovalnega dela je, da učenci ustvarjalno delajo, sami spoznajo probleme in procese, so dominantni pri sestavi, zavzemajo svoje stališče do raziskave, kar izrazijo v nalogah in tudi na posterjih, ki prikažejo glavne dosežke nalog. Raziskovalne naloge se odvijajo po etapah: učenci izdelajo načrte, uporabljajo terenske in druge raziskovalne metode, analizirajo zbrane podatke, ki jih prikažejo v besedni in grafični obliki. Vsaka etapa pomeni določeno stopnjo v raziskovalnem procesu. Vsebine raziskovalnih nalog postanejo širše, izbrane so po lastni želji, učenci pridejo do svojih zaključkov. Naloge dajejo učencem možnost, da so pri izdelavi naloge vsebinsko in metodološko inovativni in ustvarjalni.

Kaj pomeni raziskovalno učenje v smislu ustvarjalnosti? Sprašujem se, ali je pri raziskovalnem učenju učenec v središču učnega procesa, ali je aktiven, ustvarjalen itd. Ali to učenje odkriva nadarjene in ali so nadarjeni učenci bolj ustvarjalni, ali izstopajo pri raziskovalnem učenju.

Pri prvi stopnji raziskovalnega učenja izstopajo nekateri učenci, a pri njih bi težko govorili o neki večji ustvarjalnosti oziroma nadarjenosti. Gre le za nekoliko bolj motivirane in tudi bolj prizadevne učence. Lahko so med njimi tudi bolj nadarjeni in ustvarjalni. Drugače je pri drugi in tretji stopnji raziskovalnega učenja.

Pri drugi stopnji zahtevnosti raziskovalnega učenja se že kaže večja ustvarjalnost in s tem pride do izraza tudi nadarjenost, saj so le določeni učenci sposobni npr. najti v naravi (v okolju) določeno zanimivost, jo naslikati oziroma drugače predstaviti. Npr. pri sodelovanju na natečaju Geotrip ni dovolj samo izbor naravnih znamenitosti, njihovo fotografiranje, ampak je važna tudi nadaljnja likovna obdelava izbranih fotografskih posnetkov. Gre za izdelavo brošur, plakatov in podobno. Tu se pokaže poleg strokovnega znanja tudi določena ustvarjalnost in nadarjenost učencev, npr. oblikovna oz. umetnostna.

Pri tretji stopnji zahtevnosti, npr. pri raziskovalnih nalogah že izstopa ustvarjalnost in nadarjenost, saj je učenec, ki se odloči za raziskovalno nalogo, sposobnejši od drugih vrstnikov, bolj motiviran in tudi bolj razgledan na določenem področju. Učenci, ki izdelajo nalogo, kažejo nadarjenost na tem raziskovalnem področju. Raziskovanje zahteva nadarjenost učenca, njegove sposobnosti za raziskavo, odkrivanje novega, interpretacijo podatkov, torej ustvarjalnost ter nadgradnjo nad že znanim na tem področju. Uspešnost dijakov pri tem kaže na njihovo sposobnost ustvariti novo, torej na njihovo nadarjenost, saj odstopajo po določenem znanju in aktivnosti od drugih vrstnikov.

3. Zaključek

Raziskovalno učenje daje široke možnosti za ustvarjalnost in inovativnost. Vloge in možnosti raziskovanja (direktnega in indirektnega) se mnogokrat premalo zavedamo. Uspeh intenzivnega dela z metodo raziskovalnega učenja nam daje rezultate, ki so odvisni od priprave na tako delo, od aktivnosti, zainteresiranosti, kar spodbuja ustvarjalnost in inovativnost.

Indirektno raziskovanje je možno pri vseh oblikah pouka. Časovno in prostorsko smo pri tem neomejeni. Če je le mogoče, ga kombiniramo z direktnim raziskovanjem, ki naj bo zaključek ali izhodišče proučevanja neke širše problematike. Z enostavnim raziskovanjem po literaturi, ali ob računalniku, znajo učenci predstaviti in opisati osnovne elemente. Zahtevne oblike raziskovanja predstavljajo eksperimentalni pristop, to je študija primera, raziskovanje določenega primera (države, regije, mesta). Vsebine postanejo pri tem širše, pri čemer učenec spozna literaturo, karte, teren in se mu tako širi znanje in želja po nadaljnjem spoznavanju problematike. Učenci navajajo, da je delo zanimivo, ker ni monotonosti. Znanje in zahtevnost ob raziskovanju sta odraz motiviranosti, aktivnosti. Kaže pa se ustvarjalnost in z njo povezana inovativnost, kar je oboje tudi odraz večje ali manjše sposobnosti učenca. Bistvo metode raziskovalnega učenja (lažje ali zahtevnejše oblike) kot oblike samostojnega dela je, da učenci ustvarjalno delajo, sami spoznajo bistvo snovi, zavzemajo svoje stališče do literature, kart, terena, kar izrazijo v poročilu ali nalogi. Pri takem delu zasledimo pri učencih interes, tekmovalni duh,

prilagojenost vsakemu učencu, angažiranost glede na sposobnost. Sposobnejši učenci dosegajo boljše rezultate in so tudi bolj inovativni in ustvarjalni.

Raziskovalno učenje sodi v kognitivno-konstruktivistični model pouka. Za tak model pouka je značilno (Valenčič, 2002):

- učenec je v središču in usmerja potek dela ter kontrolira lastni proces dela,
- notranja motivacija, partnerski odnos,
- aktivno sodelovanje, odgovornost za proces učenja,
- raziskovanje in izkušnost ter konstrukcija osebnega znanja v procesu identifikacije problema.

Rezultati dela z metodo raziskovalnega učenja kažejo, da je tak način dela zahteven tako za učenca kot tudi za učitelja – mentorja, ki naj motivira in nudi pomoč na vsaki etapi raziskave. Učenci so inovativni in ustvarjalni pri raziskovalnem učenju, na kar kažejo rezultati mojih dijakov, ki so prejeli številna priznanja in nagrade za svoje raziskovalne naloge na regijskem in državnem nivoju ter na drugih natečajih, npr. Geotrip.

Zahtevnost tega načina pouka lahko razumemo šele po dolgoletnem vodenju učnega procesa po opisani poti.

LITERATURA

1. Valenčič, M.: Kognitivno-konstruktivistični model pouka, Pedagoška obzorja 3-4, 2002.
2. Likar, B.: Ustvarjalno mišljenje, Inovativnost za mlade, Ljubljana, 2000.
3. Sagadin, I.: Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje, Sodobna pedagogika 7-8, Ljubljana, 1991.

Razširitev matematičnega problema

Strokovni članek

UDK 372.851

DESKRIPTORJI: učni cilji, matematika, problem, načini reševanja, učne strategije

POVZETEK – Beseda problem je ena najpogostejše rabljenih besed današnjega časa. Prepletena je z vsakdanjim življenjem ljudi in jih spremlja od zgodnjega otroštva pa vse do starosti. Reševanje problemov je torej pomembno v vsakem trenutku našega življenja in vseh družbenih procesih, tako da ni nič čudnega, da je postalo tudi eden najpomembnejših elementov načrtov in ciljev vseh izobraževalnih ustanov na vseh nivojih izobraževanja, od vrtca pa do univerze.

Poleg poznavanja pojmov in postopkov so pomembne tudi učne strategije, ki pomagajo pridobiti znanja uporabiti v novih situacijah. Avtorica opredeljuje pojem matematičnega problema in izvede razširitev glede na različno pot reševanja in glede na različnost cilja.

Professional paper

UDC 372.851

DESCRIPTORS: teaching aims, mathematics, problem, ways of problem solving, learning strategies

ABSTRACT – The word problem is one of the most frequently used words in modern times. It is intricately connected with the everyday lives of the people and accompanies them from early childhood to old age. Problem solving is thus an important activity in every single moment of our lives and in all social processes. No wonder that it has also become one of the most relevant elements of planning and goal setting of all educational institutions and at all educational levels from kindergarten to university.

Beside the concepts and procedures there are also learning strategies which play an important role in the application of the acquired knowledge to new learning situations. The author defines the concept of a mathematical problem and offers a classification based on the different solution paths and on the different goals.

1. Opredelitev matematičnega problema

Obstajajo različne definicije besede problem in besede matematični problem. Nanizala jih bom le nekaj:

1. Slovar slovenskega knjižnega jezika (1994, str. 1077) pojasnjuje besedo problem kot tisto "(1) kar je v zvezi z določenim dejstvom nejasno, neznano in je potrebno pojasniti ali rešiti, vprašanje: odkriti, opisati, razčleniti, rešiti problem; poglobiti se v problem; družbeni, filozofski problemi; lahek, nerešljiv, zapleten problem; problemi logike, tehnike / ukvarjati se s problemom lepega..., (2) kar je nezaželeno, težko rešljivo in je potrebno odpraviti, rešiti, težava: probleme je treba reševati sproti; biti kos gospodarskim, življenjskim problemom..., (3) kar zaradi določenega dejstva povzroča komu skrb, težave..., mat. (matematični) problem – z besedami izražena naloga, ki jo je treba izraziti in rešiti matematično."

2. Problem (gr.) – vprašanje, naloga, sporna zadeva (Bunc, 1963, str. 347).

3. “Rešiti problem pomeni poiskati izhod iz določene težave; poiskati pot, ki pelje do zastavljenega cilja, ki ni takoj dosegljiv. Reševanje problemov je specifična dejavnost razuma, razum pa je specifičen samo za človeka: torej je reševanje problemov osnovna človeška aktivnost.” (Polya, 1971, str. 120)

4. U. Tenuta (1992) navaja avtorja P. Olerona, ki označuje problem kot neko novo situacijo, v kateri se subjekt znajde in je ne obvlada oziroma ne more rešiti z že poznanimi strategijami, odgovori ali podobnimi problemi, v katerih se je že znašel in jih tudi uspešno rešil (Tenuta, 1992).

5. Problem je pretežno subjektivna pojmovna kategorija. Zato govorijo v psihologiji o “problemem prostoru”, to je o problemu, kakor ga vidi reševalec v sebi in se z njim identificira, največkrat z namenom, da ga reši. Da je lahko “nekaj” problem, ne zadostuje le to dejansko “nekaj” (objekt), marveč mora biti pogojeno tudi s subjektivnim odnosom do tega objekta.

Za problem so tipične naslednje značilnosti:

- nerešena problemska situacija,
- subjektivna pomembnost te situacije,
- neobvladovanje te situacije le z obstoječim predznanjem in izkušnjami in občutek subjektivne spoznavne konfliktnosti, ki teži k razširitvi (Strmčnik, 1991, str. 15).

6. “Reševanje problemov je iskanje odgovorov na situacijo, ki je edinstvena in nova in je zato posameznik ne more rešiti zgolj na osnovi spomina, osebnih izkušenj ali znanja, temveč z miselnimi postopki.” (Cencič, 1995, str. 101)

7. “Posamezniku se torej pojavi problem, ko se znajde v notranjem ali zunanjem stanju, ki mu ne ustreza, ampak ne razpolaga s sredstvi, da bi ga spremenil in s tem dosegel želeni cilj.” (Jaušovec, 1993, str. 50)

Vsak problem določajo tri komponente:

- nezaželeno začetno stanje,
- želeno končno stanje in
- ovira, ki preprečuje prehod začetnega stanja v želeno končno stanje.

8. Po Frobisherjevi definiciji *matematičnega problema* sestavljajo matematični problem tudi tri komponente, ki pa jih poimenuje drugače kot Jaušovec (Frobisher, 1996, str. 239-241):

- *začetno stanje* ali situacija, v kateri je dana vsebina problema z ustreznimi podatki in informacijami,
- *cilj*, ki ga mora reševalec problema doseči,
- *pot* od začetnega stanja ali situacije do cilja, pot, ki jo mora reševalec poiskati, da reši problem.

2. Razvrstitev matematičnih problemov

L. Frobisher (1997) deli probleme v tri skupine:

- *probleme z zaprto potjo in zaprtim ciljem*: uporabljamo jih za preverjanje razumevanja osnovnih matematičnih pojmov in konceptov ter pri ponavljanju in utrjevanju le-teh,
- *probleme z odprto potjo in zaprtim ciljem*: učenec potrebuje mnogo nasvetov, vaj in izkušenj, da sam poišče strategijo reševanja in
- *probleme z odprto potjo in odprtim ciljem*: uporabljamo jih za pridobivanje znanja o obravnavanju problemskih situacij in samostojnega razmišljanja v novih situacijah.

Učenec mora obvladati reševanje prvih dveh vrst problemov, da je sposoben reševanja problemov z odprto potjo in odprtim ciljem. To pa zato, ker probleme z zaprto potjo in zaprtim ciljem ter probleme z odprto potjo in zaprtim ciljem rešujemo z reševanjem, ki je konvergentna aktivnost in s katero razvijamo konvergentno mišljenje, saj le iščemo pot do cilja. Probleme z odprto potjo in odprtim ciljem pa rešujemo s pomočjo raziskovanja.

V naslednjem razdelku bom podrobneje opisala kategorizacijo problemov po Frobisherju (1997), saj jo bom v nadaljevanju tudi privzela.

2.1. Problemi z zaprto potjo in zaprtim ciljem

Rešujemo jih tako, da besedilo prevedemo v matematični jezik, nato pa uporabimo matematične postopke in spretnosti, ki so nam že znani.

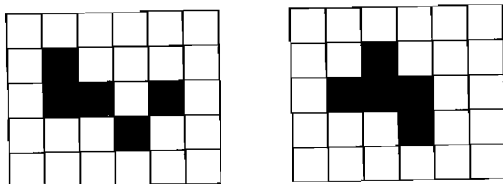


Matematični problem z zaprto potjo je namenjen:

- preverjanju predznanja,
- preverjanju različnih postopkov, konceptov reševanja,
- utrjevanju matematičnih vsebin,
- ponavljanju matematičnih vsebin itd.

Kot primer sem izbrala geometrijski problem. V nalogi govorimo o peterčku. Kaj je peterček?

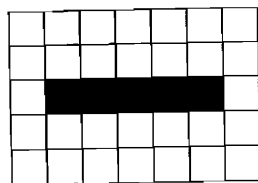
Naš dogovor naj bo, da je peterček lik, sestavljen iz petih skladnih kvadratkov, kjer se po dva kvadratka dotikata s celo stranico.



Prva slika ne prikazuje peterčka, saj se trije kvadrati dotikajo le z oglišči in ne s celo stranico. Druga slika prikazuje peterček.

Primer 1: Sestavi peterček tako, da nastane pravokotnik.

Rešitev:



Uspešno reševanje problemov tega tipa je nujno za reševanje zahtevnejših problemov.

2.2. Problemi z odprto potjo in zaprtim ciljem

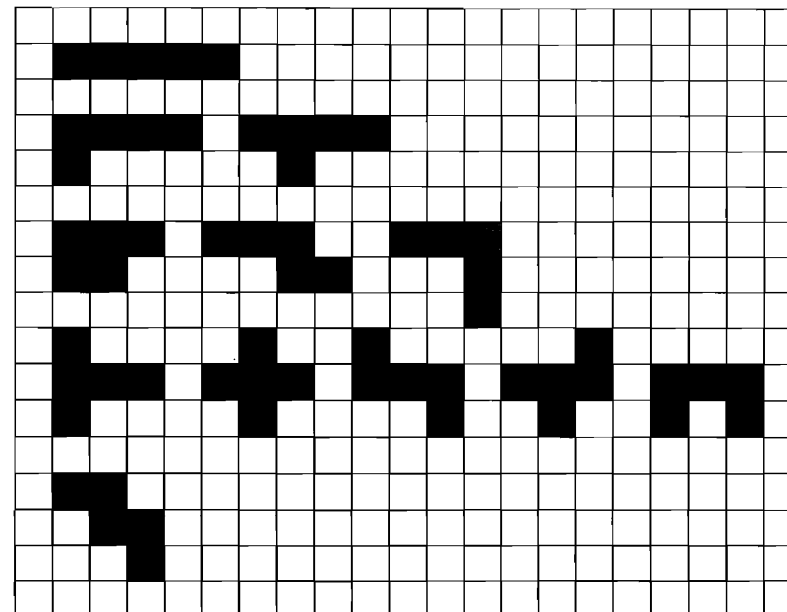
Rešitev takega problema je enolična. Pot, kako priti do rešitve, pa mora učenec najti sam. Nekateri učenci za reševanje takih problemov ne izberejo nobene strategije, rešitev poiščejo kar s poskušanjem. Spet drugi pa rešitev iščejo sistematično. Najti pravo strategijo ni lahko in je dolgotrajen proces, ki zahteva veliko izkušenj in napotkov.



Prejšnji problem (primer 1) bom spremenila v problem z odprto potjo in zaprtim ciljem.

Primer 2: Sestavi toliko peterčkov, kolikor jih lahko.

Rešitev:



Različnih peterčkov je 12. Vsak učenec jih poišče toliko, kot misli, da jih je.

2.3. Problemi z odprto potjo in odprtim ciljem

Nadgradnja prvih dveh kategorij je problem z odprto potjo in odprtim ciljem.

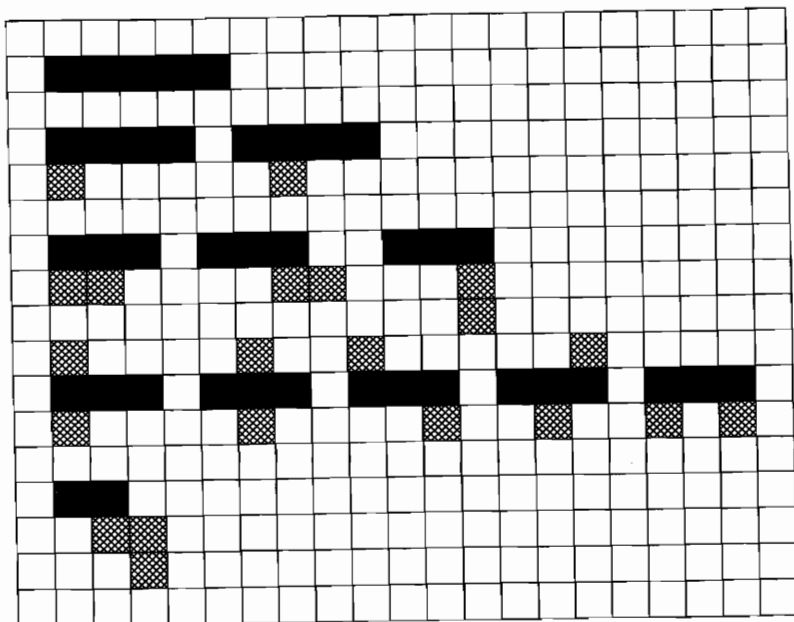


Prejšnji primer (primer 2) bom spremenila v problem z odprtim ciljem in odprto potjo.

Primer 3: Razišči peterčke.

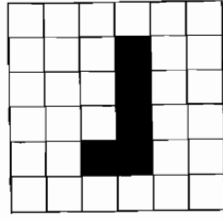
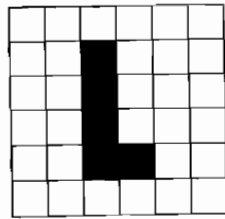
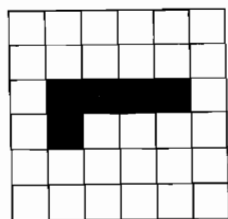
Rada bi poudarila, da učenec težko najde vse različne peterčke, če ne uporabi neke strategije iskanja.

Rešitev:



Pri reševanju tega problema se učencu kar hitro postavi še nov problem. Ali sta peterčka na sliki enakega tipa ali ne? Zakaj?

V razgovoru je treba poudariti, da *rotacija* nastalega peterčka ne spremeni. Gre za enak tip peterčka. Rotirana peterčka sta skladna. *Zrcalni* sliki danega peterčka predstavljata enak tip peterčka.



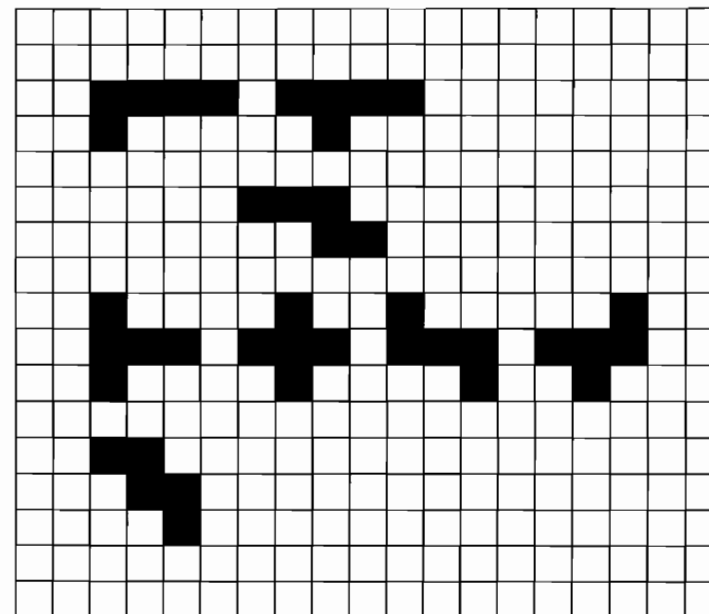
Če z učenci rotacije in zrcaljenja še nismo obravnavali, jim to razložimo na konkretnem primeru, npr. zrcala, simetričnega metulja oziroma zavrtimo lik na ravni površini.

Za učence je pomembno, da jim to povemo, saj s tem znanjem širimo območje bližnjega razvoja.

To sivo znanje in te izkušnje bodo zelo pomembne pri kasnejši obravnavi zrcaljenja in rotacije.

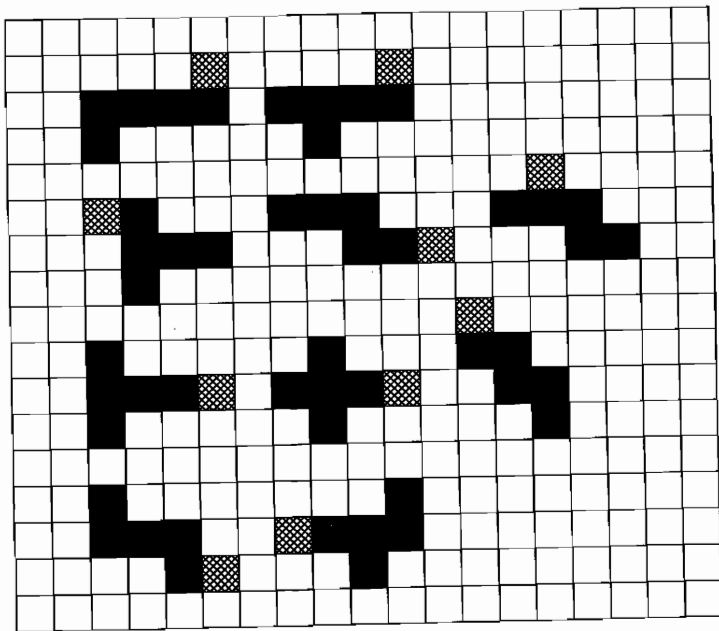
Nalogo pa lahko nadgradimo še npr. na tak način: Iz katerih peterčkov lahko sestaviš škatlo (kocko) brez pokrova?

Rešitev:



Vseh peterčkov, iz katerih lahko sestaviš odprto škatlo, je osem. Nalogo lahko uporabimo kot uvodno uro pred obravnavo teme "Mreža kocke".

Za zaključek te teme pa npr. lahko poiščemo še več različnih mrež. Učenci mrežam "odprtih" škatel dorišejo šesto ploskev (pokrov).



Legenda: šrafirana kocka pomeni dodan pokrov škatle

Namen reševanja matematičnih problemov z odprto potjo in ciljem je razvijanje strategij, iskanje zakonitosti in pravil, posploševanje, dokazovanje in razvijanje lastnega mišljenja v novih situacijah.

3. Razširitev matematičnega problema

Pri razširitvi matematičnega problema bomo privzeli Frobisherjevo kategorizacijo. Osredotočili se bomo le na prvi dve kategoriji, torej na matematične probleme z zaprto potjo in ciljem ter z odprto potjo in zaprtim ciljem.

Probleme z zaprto potjo in zaprtim ciljem ter probleme z odprto potjo in zaprtim ciljem lahko razširimo na:

- probleme, ki nimajo zadostnega števila podatkov za rešitev,
- probleme, ki imajo več podatkov, kot je potrebnih za rešitev,

- probleme z več rešitvami,
- probleme, ki jih rešimo na različne načine in
- probleme, v katerih so si podatki nasprotujoči oziroma nimajo rešitve (Cotič, 1995, str. 19-24).

3.1. Problemi, ki nimajo zadostnega števila podatkov

Delimo jih na:

- Matematične probleme, kjer so podatki podani implicitno*, tako da iz besedila razberemo, kje jih lahko poiščemo ali kako do njih pridemo. Nato jih zapišemo eksplicitno.
Primer: Časopis izhaja enkrat na mesec. Kolikokrat bi izšel v enem letu?
- Matematične probleme, kjer podatki manjkajo v "absolutnem"*, torej jih ne moremo poiskati.
Primer: Martin in Matej sta tekla na 600m. Martinov čas je bil 1 min in 57 sek. Matej je bil hitrejši. Za koliko sekund je bil Martin počasnejši?

V realnih situacijah so pogosto tudi primeri, ki ne vsebujejo dovolj podatkov, da bi jih lahko rešili in jih mora reševalec šele primerno dopolniti. Kar nekaj učencev se takih problemov niti ne loti. Če naletijo na nalogo z besedilom takega tipa, jo kar preskočijo. Ta skupina učencev nima temeljnih znanj o tem, kako naj se problema loti.

3.2. Problemi, ki imajo več podatkov, kot je potrebnih za rešitev

Delimo jih lahko na:

- Probleme, ki imajo nepotrebne podatke.*
Primer: V razredu je petnajst deklic in trinajst dečkov. Tri deklice pripeljejo v šolo starši, osem dečkov pa pride v šolo peš. Koliko dečkov se v šolo pripelje?
- Probleme s preveč podatki*, katerih eden (lahko več) pripelje do enake rešitve kot prejšnji.
Primer: V enakokrakem trikotniku je krak trikrat daljši od osnovnice, kraka skupaj merita 24 cm, razlika dolžine kraka in osnovnice pa je 8 cm. Izračunaj obseg trikotnika.

Takih nalog v naših učbenikih ni veliko, pri reševanju realnih problemov pa je takih situacij mnogo. V vsakdanjem življenju se srečujemo z nešteto odvečnimi informacijami in podatki, med katerimi moramo najti tiste, ki so potrebni, nujni za rešitev določenega problema in prezreti tiste, ki z rešitvijo problema nimajo nič skupnega.

3.3. Problemi z več rešitvami

Če želimo naučiti učenca, da bo znal uporabljati matematiko v konkretnih življenjskih situacijah, je nujno, da ga seznanimo s problemi z več rešitvami. Vsakdanji problemi namreč nimajo skoraj nikdar ene same rešitve. Včasih rešitev ne obstaja, drugič obstaja več različnih rešitev, med katerimi je potrebno, glede na situacijo, izbrati najboljšo oziroma najbolj sprejemljivo (Cotič, 1999, str. 30).

Delimo jih lahko na:

- *Probleme, ki imajo končno mnogo rešitev.*
Primer: Kvadratki se lahko stikajo le s celo stranico. Na koliko različnih načinov lahko sestaviš štiri kvadratke?
- *Probleme z neskončno mnogo rešitvami.*
Primer: Poišči racionalna števila, ki so večja od 3 in manjša od 4!

3.4. Problemi, ki jih rešujemo po različnih poteh

Pri pouku matematike moramo učencem dopuščati oz. jih navajati, da rešujejo matematične probleme na različne načine. Čeprav peljejo različne poti do enake rešitve, ne moremo trditi, da so vse poti enakovredne.

Primer: Nariši pravi šestkotnik.

3.5. Problemi, v katerih so si podatki nasprotujoči oz. nimajo rešitve

Z njimi učence navajamo, da ne smejo podatkov nikoli nekritično privzeti, ampak jih morajo natančno analizirati oziroma preveriti, če je med njimi logična zveza.

Primer: Na tovornjaku je naloženo 98 zabojev mleka. Polovico zabojev so raztovorili v prvi trgovini, sedmino od ostalih zabojev v drugi trgovini, v tretji trgovini so raztovorili še 9 zabojev. Koliko zabojev je ostalo na tovornjaku?

4. Sklep

Tradicionalni matematični problem je bil v preteklosti omejen zgolj na problem – vajo, kjer je učitelj pokazal učencem algoritem, postopek, učenci pa so ta postopek vadili na podobnih primerih. Ti problemi pa so bili še zoženi, predvsem na aritmetiko. Urili so predvsem štiri osnovne operacije. Vse je slonelo v bistvu le na golem posnemanju in "drilu", ni bilo ustvarjalnosti, razvoja mišljenja, prenosa iz znanega k neznanemu, niso bile uporabljene osebne izkušnje in ni bilo prenosa matematičnega znanja na druga področja znanosti – vse je bilo zelo ozko sprejeto in nepovezano s problemi iz vsakdanjega življenja otrok.

Na samostojno razmišljanje, na obvladovanje novih situacij moramo otroke začeti navajati že zelo zgodaj. Zmotno je prepričanje, da s tem začnemo na predmetni stopnji. Izhajati moramo iz otrokovih izkušenj, kakor tudi iz otrokove domišljije in imaginacije.

Otrokove izkušnje pa se začenjajo, pridobivajo, razvijajo in prenašajo na vsa področja življenja že od rojstva. Zato moramo otroke navajati na samostojno razmišljanje in uporabo le-tega v vseh obdobjih življenja in težjih situacijah, ki jih pač prinese življenje. Vse je problem – ne le matematični.

Vse naučene spretnosti, strategije in procesi pa niso uporabni le pri pouku matematike. Učenec jih brez težav prenese tudi na druga področja znanosti ter uporabi v vsakdanjem življenju. Njihova uporabnost je neprecenljive vrednosti, to pa je še en primer, da je problemski pouk šola za življenje, v katerem se večkrat najdemo pred, na videz, nerešljivim problemom.

Da pridemo odrasli in učenci do takega "življenjskega" zaključka, pa je pot dolga. Le vztrajnost in širok pogled na "povezovanost" vseh znanj ter prenos izkušenj na različne situacije nam vsem širijo obzorje, razvijajo mišljenje in bogatijo znanje.

LITERATURA

1. Bunc, S.: Slovar tujk, Založba Obzorja Maribor, 1963.
2. Cencič, M.: Problemski pouk, V: Izbrana poglavja iz didaktike, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1995.
3. Cotič, M.: Matematični problemi v osnovni šoli 1-5, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1999.
4. Cotič, M.: Obdelava podatkov pri pouku matematike 1-5, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1999.
5. Frobisher, L.: Changing a Mathematics Problem into an Investigation, V: prispevki k poučevanju matematike – The Improvement of Mathematics Education in Secondary Schools: a Tempus Project, Založba Rotis, Maribor, 1997.
6. Magajna Z., Žakelj A.: Obdelava podatkov pri pouku matematike 6-9, ZRSŠ, Ljubljana, 2000.
7. Polya, G.: Kako rešujemo matematične probleme, DMFA, Ljubljana, 1975.
8. Strmčnik, F.: Didaktika, Osrednje teoretične teme, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana, 2001.
9. Strmčnik, F.: Problemski pouk v teoriji in praksi, Didacta, Radovljica, 1992.
10. Tenuta, U.: Itinerari di logica, statistica e informatica, Percorsi didattici operativi agli obiettivi dei nuovi programmi della scuola elementare, Editrice La Scuola, Brescia, 1992.
11. Več avtorjev: Slovar slovenskega knjižnega jezika, Inštitut slovenskega knjižnega jezika Franca Ramovša, DZS, Ljubljana, 1994.

Aleksandra Ristič (1968), profesorica matematike in tehnike na Osnovni šoli Elvire Vatovec Prade.

Naslov: Bošamarin 38, 6000 Koper

E-mail: aleksandra.ristic@guest.arnes.si

Slušno razumevanje pri maturi iz angleščine

Poročilo

UDK 373.54:372.8:811.111

DESKRIPTORI: *matura, test, poslušanje, slušni preizkus*

POVZETEK – Avtorica poroča o slušnem preizkusu pri maturi in možnih tipih nalog. Posreduje primer maturitetne izpitne pole ter nekaj sugestij učiteljem, kako razviti sposobnosti poslušanja pri dijakih.

Report

UDC 373.54:372.8:811.111

DESCRIPTORS: *the Matura exam, test, listening comprehension*

ABSTRACT – *The article is about the Matura listening paper, its types and topics. It gives an example of a test task as well as some suggestions for teachers and students about how to develop listening skills.*

Pri maturi iz angleščine naj bi kandidat pokazal svoje zmožnosti, sposobnosti in znanje. Pri slušnem razumevanju naj bi pokazal, ali razume bistvo in posamezne informacije v različnih vrstah posnetkov avtentičnih govornih besedil.

Ta del izpita traja dvajset minut, enak je za osnovno in višjo raven, predstavlja pa deset odstotkov celotne ocene pri angleščini. Kandidati poslušajo najprej uvodna navodila, ki jih pripravijo na posneta besedila tako, da jim povedo, o čem bo tekla beseda in kaj je njihova naloga, nato pa sledita dve govorni besedili. Posnetka besedil sta dolga približno po tri minute, kandidati ju slišijo dvakrat, ob poslušanju imajo pred seboj navodila nalog in vprašanja, ki se nanašajo na poslušano besedilo.

Možnih je več tipov nalog:

- alternativni tip (pri tej nalogi se morajo dijaki odločiti, ali so zapisane trditve, ki se nanašajo na besedilo, napačne ali pravilne),
- kratki odgovori na vprašanja (tu so vprašanja zastavljena tako, da kandidati odgovorijo v eni ali nekaj besedah, ne pa v celih stavkih),
- izbirni tip (označijo pravilno sliko, pravilno trditev med več danimi),
- tip dopolnjevanja (vnašanje podatkov v obrazce, slike, risbe, dopolnjevanje danega besedila).

Tematska področja besedil so področja, ki so navedena tudi v Predmetnem izpitnem katalogu za maturo – angleščina in jih upoštevamo tudi pri pripravi ostalih nalog, npr. interesi, nagnjenja, praznovanja, bivalno okolje, izobraževanje, poklici, znanost in tehnika, kultura, civilizacija, festivali, muzeji, folklor, tradicija, geografske, zgodovinske, kulturne značilnosti, prosti čas, zabava, počitnice, zdravje, nakupovanje, hrana, medčloveški odnosi, podnebje, rastlinstvo, živalstvo, jezik.

Besedila izbiramo med vremenskimi poročili, odlomki poročil, komentarjev, obvestil, oglasov, intervjujev, pogovorov, razpravljanih, odlomki dramskih besedil, šalami.

Izbor posnetkov in vprašanja zelo skrbno pripravimo. Pri tem pazimo, da je posnetek jasen, razumljiv, primerno hiter oziroma počasen, v normalnem narečju, tehnično dober, kar preverimo na aparaturoh na radiu. Kot pri bralnem razumevanju moramo tudi tu paziti, da tema ni preblizu dijakom, da bi lahko odgovorili na zastavljena vprašanja, ne da bi besedilo poslušali oziroma prebrali. Paziti moramo tudi, da izbor besedila ne bi diskriminiral dela testiranih dijakov, ker bi ga drug del populacije bolje poznal. Posnetki so avtentični, niso bili pripravljene zaradi samega testa, ampak pripravimo vprašanja v zvezi s posnetki, ki so že bili nekje predvajani.

Kaj preverja ta del izpita in njegova težavnost?

Slušno razumevanje ne preverja, koliko so se dijaki naučili o določeni temi, ampak preverja le razumevanje poslušanega besedila. Sam posnetek ne pove o tem, kako težka je pravzaprav naloga. Zgodilo se je namreč že, da so se poslušalci posnetkov po radiu pritoževali, kako težko je besedilo, dijaki pa so naloge uspešno reševali. Celu ocenjevalec si o tem ne more ustvariti popolne slike, saj pregleda in oceni le majhen segment nalog. Težavnost natančno pokaže šele statistika po končanem izpitu. Statistika slušnega razumevanja preteklih let pa nam kaže, da naloge niso zahtevne (lani npr. povprečno 13 točk od 14 možnih na višji ravni in 11 na osnovni).

Primer maturitetne izpitne pole za angleški jezik, osnovna in višja raven, 1. september 2000, del B, vprašanja:

- 1) Where do the Dutch eat?
- 2) Name one Prime Minister's favourite dish?
- 3) Is the interest in cooking going up or down in Britain?
- 4) Why is chicken korma very popular?
- 5) Where do children eat?
- 6) Do parents eat different food from their children?
- 7) What does Tina make herself?

Transkripcija poslušanega besedila

Announcer:

Tina Van Hauch, the correspondent in Britain of the Dutch NOS television station, has been in this country for many years, has issued her report on Britain – at the trough.

Tina Van Hauch:

There was once a little survey among British lawyers working in Amsterdam. They were asked what amazed them most about their Dutch colleagues. The answer was unanimous: the fact that the Dutch went home in time to eat with their families. You are what you eat. Well, if that's true, then Britain suffers from a huge identity crisis. Even the Prime Minister varies his favourite food from his version of his favourite meal from fish and chips to post-modern Italian, depending on which segment of population he is addressing at the time. It's all about image, taste is optional. But eating habits in Britain have changed, they tell me. Look at all those cookery books, look at all those cookery programmes on the telly, look at the celebrity cooks, naked chefs, fat ladies and the mean and moody brigade, three stars and Armani suit fill the photo pages of the glossiest. Never mind the cooking, as long as he insults you, you feel his restaurant. And look. Chicken korma is now the national dish. I'll tell you why. It comes in a pot or a tin or from a take-away. Because the beauty of it is that you don't have to prepare it yourself. British cooking has been transformed. Look at the exotic spices on the shelves of the supermarket and taste the trendy food your friends feed you at homely dinner parties. It's all window-dressing, of course, if you really want to know how and what the average London middle class family eat, just ask the au-pair. The au-pairs in your home tell the tales: of parents never eating with their children, of children always eating alone or with their nanny in front of television, of fridges and freezers that have separate shelves with food: one with the fish fingers, sausages and frozen pizzas for children and the au-pair, the other shelf with infinitely better food, variety and quality for the parents. Whenever a British parent tells me in despair of their kids eating nothing but blanch, convenience food, I tell the tale of the fridge with the separate shelves. Apparently, it often rings a bell. As a foreign freak, who even makes her own ice-cream, it's been difficult for me to adapt to the British baby-food culture. I know they once tried to serve grown-up food in the House of Lords, but after revolt, had to return to their mashed-potato culture. And I know now the terror of looking in the fridge to see whether the jellies have set in time.

Ustrezni so bili naslednji odgovori:

- 1) at home / with their families
- 2) fish and chips / Italian food
- 3) up
- 4) is in pots / tins / from a take-away
- 5) in front of the television / in front of TV/ with nanny
- 6) Yes
- 7) ice-cream / gele (ice-cream) / jellies

Točk nismo odštevali za slovnične napake in torej tudi ne za napačno zapisane besede, če se le pomensko ne razlikujejo od pravih rešitev. Zunanji ocenjevalci po lastni presoji upoštevajo tudi smiselno pravilne odgovore, ki niso navedeni v točkovniku.

Ker kandidati slišijo poslušani besedili le dvakrat in morajo biti tedaj nanju zelo osredotočeni, je to verjetno del mature, ki vzbuja občutek nelagodja. Kot kažejo analize maturitetnih izpitov, pa je strah neupravičen, saj kandidati z izpitno polo slušnega razumevanja nimajo posebnih težav. Leta 1996, na primer, je bilo na osnovni ravni 10,11 točk od 16 možnih, na višji pa 10,94. Pri prvem delu naloge je kar 90% kandidatov pravilno rešilo vsa vprašanja, k čemur je pripomogel tudi alternativni tip naloge *TRUE/FALSE* (Eržen, Bitenc Peharc, 1997). Naloge, ki zahtevajo kratke odgovore, praviloma bolj razlikujejo med kandidati na obeh ravneh zahtevnosti. Tudi v kasnejših letih se je pokazalo, da ima slušno razumevanje dobre maturitetne rezultate.

Nasveti učiteljem

Pri pouku poslušajte čim več besedil, ki jih imate na kasetah. S kratkimi navodili pred poslušanjem usmerite pozornost dijakov na izbrano temo. Po poslušanju nadaljujte s pogovorom o temi, ugotovite čustven odnos dijakov do poslušanega besedila, pogovorite se o njihovih izkušnjah. Potem ko ste z dijaki vadili, pa te sposobnosti tudi preverite s testi. Na Državnem izpitnem centru lahko dobite tudi primerke starih matur.

Nasveti dijakom

Bolj ko stvari poznate, manj vas je strah. Natančno se seznanite z maturitetnim katalogom.

Bodite pozorni, ko pri pouku poslušate različne posnetke. Skušajte izluščiti bistvo poslušanih posnetkov. Osredotočite se na ključne besede v vprašanjih, lahko jih tudi podčrtate ali obkrožite. Bodite pozorni, da lahko izluščite določeno informacijo. Naučite si beležiti zapiske in povzemanje. Ko na izpitu vidite vprašanja in slišite uvodno napoved, skušajte predvidevati, o čem bo tekla beseda. Ob drugem poslušanju preverite odgovore in jih dopolnite. Ne pozabite zapisati odgovorov v ocenjevalni obrazec. Predvsem pa: čimbolj zaupajte vase.

LITERATURA

1. Angleški jezik / Izpitna pola 2. Maturitetni preizkus., Državni izpitni center, Ljubljana, 2000.
2. Angleški jezik / Točkovnik. Maturitetni preizkus., Državni izpitni center, Ljubljana, 2000.
3. Benulič, Saša et al.: Jezikovne zmožnosti za maturo iz angleščine, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1998.
4. Blundell, L., Stokes, J.: Task Listening, Cambridge University Press, 1981.
5. Cunningham, S., Moor, P.: Everyday Listening and Speaking, Oxford University Press, 1992.

6. Eržen V., Bitenc Peharc S.: Analiza izpitnih nalog iz mature 1996, Državni izpitni center, 1997.
7. Geddes, M.: How to Listen, BBC English, London, 1988.
8. Predmetni izpitni katalog za maturo 2003: Angleški jezik, Državni izpitni center, Ljubljana, 2001.

Dragica Breščak, predavateljica angleškega jezika na Visoki šoli za upravljanje in poslovanje Novo mesto.

Naslov: Na Loko 2, 8000 Novo mesto, SI; Telefon: (+386) 07 393 00 10

E-mail: dragica.brescak@guest.arnes.si

NAVODILA SODELAVCEM

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

- izvorni znanstveni članek (original scientific paper),
- pregledni članek (review),
- referat na znanstvenem posvetovanju (conference paper),
- strokovni članek (professional paper),
- poročilo (report).

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recenzij opravi uredništvo.

Prispevki, ki so objavljeni, so recenzirani. Vsak prispevek pregledajo trije recenzenti, od tega eden iz tujine.

Avtorje prosimo, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov upoštevajo naslednja navodila:

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov: Pedagoška obzorja, Prešernov trg 3, p.p. 124, 8000 Novo mesto; ali pa na elektronski naslov: info@pedagoska-obzorja.si.
2. Prispevek s povzetkom priložite na disketi. Ime datoteke naj bo priimek avtorja (npr. Furlan.doc) in naj bo jasno označeno tudi na nalepki diskete. Prispevek naj bo napisan z urejevalnikom besedil Word in preveden v ASCII ali TXT obliko.
3. Znanstveni in strokovni članki naj obsegajo do 16 strani, komentarji in recenzije pa do 5 strani formata A4.
4. Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen, elektronski naslov (E-mail), številko žiro računa, EMŠO in davčno številko.
5. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti povzetek v slovenskem (do 15 vrstic) in po možnosti v angleškem jeziku. Povzetek in deskriptorji naj bodo napisani na začetku članka.
6. Tabele naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Slike, sheme, diagrami in grafikoni morajo biti izdelani ločeno od besedila. Vsak naj bo na posebni strani, oštevilčen po vrstnem redu in z označenim mestom v besedilu. Zaželeno je, da jih kot datoteke priložite na disketi. Namesto barv uporabljajte šrafure!
7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev:
 - Knjige: priimek in ime avtorja, naslov, kraj, založba, leto izdaje. Primer:
Novak, H.: Projektno učno delo, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.
 - Članki v revijah: priimek in ime avtorja, naslov, ime revije, letnik, številka/leto izida, strani. Primer:
Strmčnik, F.: Reševanje problemov kot posebna učna metoda, Pedagoška obzorja, 12, št. 5-6/1997, str. 3-12.
 - Prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer:
Razdevšek Pučko, C.: Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti, V: Tancer (ur.), Stoletnica rojstva Gustava Šiliha, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1993, str. 234-247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15), če pa gre za spošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).

