

IZDAJATELJI:

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

UREDNIŠKI ODBOR:

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

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

LEKTORIRANJE:

- Peter Štefančič

PREVODI:

- Mag. Neža Rojko

NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:

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

Revija je indeksirana in vključena v naslednje mednarodne baze podatkov:
International Bibliography of Periodical Literature - Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur (IBZ), Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur (IBR), Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)

Izhajanje revije sofinancira Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije

2005 letnik 20

1 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

Dr. Marjan Blažič	3	OB 20-LETNICI REVIE
Dr. Vida Medved Udovič	5	ZGODNJE BRANJE ZA UČINKOVITO BRALNO PISMENOST
Dr. Janja Črčinovič Rozman, dr. Samo Fošnarič, dr. Mihaela Brumen	17	RAZVOJ VREDNOSTNIH KATEGORIJ ŠTUDENTOV RAZREDNEGA POUKA PRI PRESOJANJU IN OCENJEVANJU UČENCEV NA PEDAGOŠKI PRAKSI
Mag. Marija Javornik Krečič	26	SEMINAR V TEORIJI IN PRAKSI
Dr. Ivan Ferbežer	42	DABROWSKI – TEORIJA POZITIVNE DEZINTEGRACIJE
Marjana Ivanjko	53	RAZLIČNI PRISTOPI K FILOZOFIRANJU Z OTROKI
Dr. Marina Tavčar Krajnc	62	SOCIOLOGIJA NA MATURI – SEMINARSKA NALOGA
Mag. Jasmina Starc	70	SKRITA DINAMIKA – ČUSTVA PRI DELU
Dr. Jana Bezenšek	89	IZOBRAŽEVANJE, DRUŽINA, MEDIJI
Dr. Darinka Sikošek	98	PREDMET MENTORSTVO MLADIM KEMIKOM – RAZISKOVALCEM
Dr. Sofija Vrcelj	103	ZASEBNO ŠOLSTVO NA HRVAŠKEM – NOVA PARADIGMA KAKOVOSTI ALI PROMOCIJA VISOKE DRUŽBE?
Dr. Metod Černetič, dr. Marjan Blažič	113	GLOBALIZACIJA IN RAZVOJ – SOCIOLOŠKI IN EKONOMSKI VIDIKI
Mag. Dušan Dvorščak	121	UVOD V DRUGOST GLUHOTE
Zvonka Nose	129	VPLIV IZOBRAZBE STARŠEV IN VPLIV PREDZNANJA V BRANJU OB VSTOPU V ŠOLO NA USPEH PRI BRANJU V 3. RAZREDU

Ob 20-letnici revije

CONTENTS

Marjan Blažič, PhD	3	20 TH ANNIVERSARY OF DIDACTICA SLOVENICA
Vida Medved Udovič, PhD	5	EARLY READING FOR EFFICIENT READING LITERACY
Janja Črčinovič Rozman, PhD, Samo Fošnarič, PhD, Mihaela Brumen, PhD	17	DEVELOPMENT OF VALUE CATEGORIES IN STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL EDUCATION WHEN ASSESSING AND EVALUATING PUPILS DURING SCHOOL PRACTICE
Marija Javornik Krečič, MA	26	SEMINAR IN THEORY AND PRACTICE
Ivan Ferbežer, PhD	42	DABROWSKI'S THEORY OF POSITIVE DISINTEGRATION
Marjana Ivanjko	53	VARIOUS APPROACHES TO PHILOSOPHISING WITH CHILDREN
Marina Tavčar Krajnc, PhD	62	SOCIOLOGY AS PART OF THE MATURA EXAM – SEMINAR PAPER
Jasmina Starc, MA	70	THE CONCEAL DYNAMICS – FEELINGS AT WORK
Jana Bezenšek, PhD	89	EDUCATION, FAMILY, MEDIA
Darinka Sikošek, PhD	98	MENTORSHIP OF YOUNG CHEMISTS – RESEARCHERS
Sofija Vrcelj, PhD	103	PRIVATE EDUCATION IN CROATIA – A NEW PARADIGM OF QUALITY OR A PROMOTER OF HIGH-CLASS SOCIETY?
Metod Černetič, PhD, Marjan Blažič, PhD	113	GLOBALISATION AND DEVELOPMENT – FROM THE SOCIOLOGICAL AND ECONOMIC POINTS OF VIEW
Dušan Dvorščak, MA	121	INTRODUCTION TO THE OTHERNESS OF DEAFNESS
Zvonka Nose	129	THE INFLUENCE OF PARENTS' EDUCATION AND OF THE READING AGE ON THE SUCCESS OF READING OF 3RD GRADERS

V tem letu obeležujemo dvajset let izhajanja osrednje slovenske znanstvene revije za didaktiko, metodiko in izobraževalno tehnologijo PEDAGOŠKA OBZORJA – DIDACTICA SLOVENICA. Vsekakor lep jubilej za revijo, ki se je iz društvenega glasila, namenjenega predvsem članom Društva pedagoških delavcev Dolenjske, razvila v specializirano revijo za obravnavo teoretičnih in praktičnih vidikov vzgojno-izobraževalne dejavnosti (predšolska vzgoja, osnovna šola, srednja šola) s posebnim poudarkom na obravnavi didaktičnih inovacij, metodičnih aplikacij in izobraževalne tehnologije, ki neposredno vplivajo na kvaliteto učnega procesa. Pozornost posveča tudi didaktičnim vidikom pospeševanja razvoja nadarjenih učencev in dijakov, nekoliko manj pa splošnim in mejnim pedagoškim problemom.

Prizadevni člani upravnega odbora Društva pedagoških delavcev Dolenjske, učitelji praktiki in dva profesorja dislocirane enote Pedagoške akademije Ljubljana, so leta 1985 predlagali, naj bi društvo izdajalo za svoje člane in šole na območju njegovega delovanja strokovno publikacijo, ki bi posredovala teoretična in praktična pedagoško-andragoška spoznanja ter informacije o pomembnejših dogajanjih v društvu.

Nekaj časa smo oklevali, premišljevali, iskali primeren način, se opogumili, in pred nami je bila prva številka Pedagoških obzorij. Vzporedno s pripravo prve številke smo opravili registracijo glasila na republiškem komiteju za informacije (št. 23/1985). Spomnim se, da postopek ni bil prav enostaven.

Gradivo za prvo številko je prispevalo pet osnovnošolskih učiteljev in pet profesorjev Pedagoške akademije iz Ljubljane. Živo se spominjam, kako smo se veselili prvih 66 strani prve številke revije. Vendar pa navdušenje ni dolgo trajalo. Piscev člankov ni bilo prav veliko, posebej ne s področja, ki smo ga želeli razvijati in objavljati. Tako je glavni urednik kar sam napisal obsežnejši tekst s področja izobraževalne tehnologije za drugo številko revije, pa tudi večji del tretje. Nato pa je šlo vse bolje. Odzvali so se učitelji specialnih didaktik na pedagoških akademijah v Ljubljani in Mariboru, ki so imeli malo takrat možnosti za objavo, tako da je revija pričela dobivati zeleno vsebinsko podobo. S kvalitetnimi prispevki pa so rasle tudi ambicije uredniškega odbora, da bi revija postala znanstvena.

Leta 1990 so izdajateljstvo prevzela Pedagoška obzorja Novo mesto, ki sta se ji leta 1992 pridružila novoustanovljena Pedagoška fakulteta iz Ljubljane, leta 2003 pa še Visokošolsko središče iz Novega mesta.

Usmeritev in strokovna avtonomnost revije je razvidna tudi iz sestave uredniškega odbora, ki ga sestavljajo strokovnjaki – znanstveni delavci za didaktiko in specialne didaktike iz Pedagoške fakultete Ljubljana, Pedagoške fakultete Maribor, Fakultete za

družbene vede Ljubljana in šestih tujih univerz (Filozofska fakulteta Zagreb, Filozofska fakulteta Nikšić, Pedagoška fakulteta Skopje, Pedagoška fakulteta Huelva, Pedagoška akademija Celovec, Filozofska fakulteta Beograd), kjer se razvija ta znanstvena disciplina. Revija je indeksirana v dveh tujih uglednih bazah podatkov. Ima urejen recenzijski postopek. Članki, ki so objavljeni, so recenzirani. Vsak prispevek pregledajo trije recenzenti, od tega eden iz tujine. Merila za recenziranje člankov: strokovno-znanstvena validnost, članki morajo biti v skladu z vsebinsko zasnovo publikacije, sestavki morajo biti takega značaja, da inicirajo praktične aplikacije v okviru artikulacije učnega procesa, terminološka in jezikovna neoporečnost in doslednost pri navajanju literature.

Publikacija je urejena in opremljena po veljavnih standardih, izhaja redno, v skladu s svojim programom. Od leta 1996 razvršča objavljene članke v kategorije: izvirni znanstveni članek, pregledni znanstveni članek, referat na znanstvenem posvetovanju in strokovni članek.

V jubilejnem obdobju je bilo objavljenih 628 člankov, nabralo se je nad šest tisoč strani zanimivega strokovnega branja.

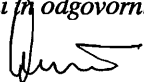
Po dvajsetih letih izhajanja revije ugotavljamo, da so prispevki pomembno zaznamovali razvoj slovenske didaktične in specialnodidaktične misli in pomembno vplivajo na sodobno didaktično-metodično zasnovo slovenske osnovne in srednje šole, ker omogočajo direktno implementacijo teorije v učno prakso. Želeli bi, da revija ostane vez med pedagoško teorijo in prakso, da spodbuja in povezuje pedagoško misel in pedagoške delavce v prizadevanjih za kvalitetno slovensko šolo.

Številni izvirni domači prispevki, ki jih najdemo v reviji od začetka izhajanja, so plod bogate znanstvene produkcije univerzitetnih učiteljev vseh treh slovenskih pedagoških fakultet, tujih strokovnjakov in učiteljev praktikov. Strokovno in znanstveno rast revije nakazuje tudi razmerje med znanstvenimi in strokovnimi prispevki. V prvih desetih letih so prevladovali strokovni članki, v zadnjih desetih letih pa znanstveni.

Danes pošiljamo revijo na več kot 900 domačih in tujih naslovov. Prejemajo jo domači strokovnjaki za področje pedagogike, didaktike in specialne didaktike, večina predšolskih ustanov, osnovnih in srednjih šol, učiteljske kadrovske šole in številni učitelji, mednarodna društva in posamezniki v tujini. Pri pošiljanju v tujino gre večinoma za zamenjavo revij, s čimer prihajamo redno do zanimivih tujih publikacij s sorodnih področij.

Ob tem pomembnem jubileju revije bi se rad zahvalil vsem dosedanjim članom uredniškega odbora, področnim urednikom in piscem, ki so pripomogli k njeni zavedanju vredni teoretični ravni, lektorjem, kolektorjem, prevajalcem in bibliotekarjem, ki so vestno določevali UDK in članke evidentirali v sistemu Cobiss ter vestnim grafičnim oblikovalcem, ki so dali reviji kakovostno notranjo in zunanjo podobo.

Dr. Marjan Blažič,
glavni odgovorni urednik



Dr. Vida Medved Udovič

Zgodnje branje za učinkovito bralno pismenost

Izviri znanstveni članek

UDK 087.5:028.5

DESKRIPTORI: bralna pismenost, recepcija slikanice, predšolski književni kurikulum, pripovedovanje zgodb, mladi bralec, mednarodne raziskave znanja.

POVZETEK – V besedilu je prikazana recepcija slikanice brez besedila, ki temelji na opominjanju slikovne naracije otrok, starih od pet do šest let. Slikanica razvije svoj učinek šele takrat, ko prihaja do zlitja vizualnega/likovnega in besednega/zgodbenega. Pomen slikanice se aktualizira v hkratnem bralnem in vidnem procesu. Izhajajoč iz mednarodnih izsledkov raziskav o bralni pismenosti slovenskih otrok (1991, 2001), je posebej poudarjen pomen zgodnjega "branja" in pripovedovanja zgodb v predšolskem obdobju, ki bistveno prispevata k učinkoviti bralni pismenosti v šolskem obdobju. Likovno oblikovana pripoved s poudarkom na književni osebi in dogajalnem prostoru osmišlja otrokovo "branje" slikovne zgodbe vse do trenutka, ko otrok usvoji osnovno bralno tehniko in vstopi v svet branja in pisanja. Članek se zato tudi zavzema za predšolski književni kurikulum s kakovostnimi primeri slovenskih slikanic brez besedila.

Original scientific paper

UDC 087.5:028.5

DESCRIPTORS: reading literacy, receptivity of a picture book, pre-school literature curriculum, story telling, young reader, international knowledge research

ABSTRACT – The article presents the receptivity of a picture book without text, which is based on the narration of children about it. The children are 5 to 6 years old. The picture book develops its full impact only when the visual/artistic and verbal/story components are integrated. The meaning of the picture book is realised in the simultaneous reading and visual process. Based on international findings on reading literacy of Slovene children (1991, 2001), the importance of early "reading" and story telling in pre-school period is emphasised because they greatly impact the efficient reading literacy during schooling. The artistically created story with emphasis on the literary character and place of action helps the young reader to make sense of the picture story up to the time when s/he learns the basic reading skills and enters the world of reading and writing. The article pleads for a pre-school literature curriculum based on quality Slovene picture books without text.

1. Uvod

V Kurikulumu za vrtce (1999) je spodbujanje domišljajskih strategij izražanja predšolskih otrok ena izmed pomembnejših dejavnosti tako področja jezika kot umetnosti. Poudarek je na otrokovem tvorjenju pomenov ob dialogu s knjigo, besedilu v najširšem pomenu besede, tudi slikanici. Med načeli uresničevanja kurikularnih ciljev za vrtce je za pričujoči prispevek najpomembnejše načelo razvojno-procesnega pristopa, tj. "cilj učenja v predšolski dobi je sam proces učenja, katerega cilj niso pravilni in nepravilni odgovori, temveč spodbujanje otrokovih

lastnih (simbolnih, fantazijskih in domišljijских) strategij dojemanja, izražanja, razmišljanja itn., ki so zanj značilne v posameznem razvojnem obdobju” (str. 9).

Na porajajočo pismenost v predšolskem obdobju pomembno vplivata spodbujanje otrokovega govornega razvoja in razvijanje književnih interesov, ki bistveno prispevata h kasnejši pismenosti med osnovnošolskim vzgojno-izobraževalnim procesom. Zato tudi naš prispevek osvetljuje enega izmed načinov spodbujanja recepcije slikanice v predšolskem obdobju tudi glede na zastavljeni kurikularni cilj književne vzgoje, ki se glasi: “Otrok razvija sposobnost domišljijского sooblikovanja in doživljanja literarnega sveta, predvsem podobe književne osebe in dogajalnega prostora.” (Kurikulumu za vrtce, 1999, str. 20)

2. Književne dejavnosti v vrtcu

Namen književnih dejavnosti v vrtcu je razvijati otrokovo senzibilnost za sprejemanje del iz otroške književnosti, tako da ob vzgojiteljevem spodbujanju literarne recepcije, ki je oprta na pestre književne dejavnosti, izoblikujemo kultiviranega bralca literarnih besedil. Vzgojitelj, ki ni le kultiviran (profesionalen) bralec, pač pa tudi bralec, ki upošteva doživljajsko-spoznavni horizont svojih otrok, udejanja dve vrsti senzibilnosti:

- lastno senzibilnost kultiviranega bralca in
- otrokovo književno senzibilnost.

V vzgojiteljevem bralnem okviru so torej zajeti otroci s svojimi recepcijskimi zmožnostmi in posebnostmi. Vzgojiteljeva predstavitev književnih del s pretežno otroškim naslovnikom je zasnovana kot njegov dialog z besedilom in hkrati kot približevanje izbranega besedila svoji skupini otrok. Takšen tip obravnave predpostavlja poseben tip estetske komunikacije, drugačne kot pri odraslem bralcu. Vzgojiteljeva komunikacija je naslonjena tudi na njegov didaktično-metodični horizont, saj mu izbrano književno besedilo narekuje tudi izbor ustreznega didaktičnega modela. Njegova učinkovita izpeljava je odvisna od:

- strokovne priprave (literarnovedne s posebnim poudarkom na poznavanju tipoloških značilnosti slikanice),
- njegovega upoštevanja izsledkov razvojne psihologije, ki osvetljujejo tipične otrokove razvojne faze v predšolskem obdobju,
- njegove književnodidaktične zmožnosti, ki jo pokaže v smiselni integraciji književno-likovnih določil, ki si jih izbere za izpeljavo književnega modela,
- njegovih komunikacijskih zmožnosti, ki so odločilne pri spodbujanju otrokovih odzivov v zvezi z oživljanjem slikanice glede na otrokov pričakovani horizont tako besedilnega kot likovnega sporočila ali le likovnega v slikanici brez besedila.

2.1. Ustvarjalno “branje” v predšolskem obdobju

Razvijanju ustvarjalnejših metod dela v predšolskem obdobju na področju jezika je namenjena monografija *Kultura otrokovega govornega in gledališkega ustvarjanja* Ivanke Kunič (Kultura dječjeg govornog i scenskog stvaralaštva. Iz prakse za praksu, 1990). Avtorica začne svojo monografijo z otrokovimi ustvarjalnimi igrami, pri opredelitvah le-teh se opira na teoretske raziskave Piageta, Vigotskega, Leontjeva in Eljkonina.

Posebej spregovori o D.W. Winnicottovem pojmovanju ustvarjalnosti in igre, ki jo deli na igro s pravili (game), svobodno igro (play) in igranje (playing). Igre ne povezuje s psihičnim svetom in z realnostjo, pač pa s “potencialnim” prostorom, ki ga omogoča ustvarjalna vzgoja v družinskem krogu. Poudarja, da so “mlajši otroci zvesti gledalci in poslušalci, odlični imitatorji, štiriletniki, petletniki in šestletniki pa želijo biti aktivni sodelavci dogajanja, neposredno se odzivajo na vsak ustvarjalni vzgib in se spontano vključijo v vsako dejavnost. Njihov interes še vedno vzbujajo izštevanka, uganke, posebno mesto pa zavzema zgodba” (Kunič, 1990, str. 12). Posebna pozornost je v tej knjigi posvečena izštevankam kot eni izmed možnosti približevanja poezije otrokom.

Spontane otroške igre naj bi bile pravzaprav izhodišče za uvajanje otrok v govorno ustvarjanje. Uvajanje v bralne dejavnosti pred začetkom šolanja pa smiselno vpeljujemo s slikanico, tj. zvrst mladinske knjige, “v kateri se navadno prepletata in dopolnjujeta besedilo in ilustracije. Namenjena je predbralnemu in začetnemu bralnemu obdobju. Tradicija slikanice sega v 18. in 19. stoletje, svetovni razmah je doživela v 20. stoletju, predvsem po 2. sv. vojni” (Kobe in Avguštin, 1997, str. 133).

3. Bralna pismenost med vrtcem in šolo

Prispevek M. Bešter Turk *Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji* prinaša nekatere ugotovitve o merjenju pismenosti osnovnošolcev, ki “je bila doslej merjena samo v mednarodnem merilu, in sicer trikrat:

- leta 1991 v okviru mednarodne raziskave v okviru *Mednarodne zveze za preverjanje izobraževalnih dosežkov* (International Education Association – IAE),
- leta 2001 je bila raziskava IAE iz leta 1991 ponovljena,
- leta 2001 pa je bila izpeljana tudi *Mednarodna raziskava bralne pismenosti* (Progress in International Literacy Study – PIRLS) – vse raziskave pismenosti osnovnošolcev so v Sloveniji potekale pod okriljem Pedagoškega inštituta v Ljubljani” (Bešter Turk, 2003, str. 69).

Pomembna ugotovitev zadnje raziskave bralne pismenosti *PIRLS* je med drugimi tudi, da so bili bralni dosežki slovenskih tretješolcev boljši, če so bili šolarji pred začetkom šolanja vključeni v dejavnosti, ki spodbujajo pismenost, kot so branje knjig, pripovedovanje zgodb, igranje besednih iger ipd.

Mednarodna raziskava o bralni pismenosti leta 1991 je zajela učence tretjih in osmih razredov. Slovenski tretješolci so zasedli v bralni pismenosti 21. mesto med 28 državami. Besedila so bila razdeljena v tri vrste: pripovedi, razlage in grafična sporočila. Najbolje so naši učenci brali pripovedi (14. mesto), kjer nismo odstopali od povprečja. Najslabše pa so se odrezali pri branju razlag (20. mesto). Bralni dosežki slovenskih devet in desetletnih otrok so v mednarodni raziskavi o bralni pismenosti *PIRLS* 2001 med 35 državami razvrščeni na 25. mesto. Mednarodno poročilo Trendi 1991–2001 prikazuje razliko med povprečno bralno pismenostjo leta 1991 in leta 2001 za vsako od devetih udeležениh držav v Trendu. Na lestvici so v poročilu (<http://www.pei.si/czue/trend>) podani hkrati podatki za leto 1991 in 2001, tako je možno hitro razbrati spremembo v bralnih dosežkih sodelujočih držav. Slovenija je med tremi državami, v katerih je glede na Trende 1991–2001 zrasla bralna pismenost, kar velja za slovenske otroke tudi pri pripovednih, razlagalnih besedilih in grafičnih sporočilih.

Namen mednarodne raziskave *PIRLS* 2001 je bil naslednji:

- ugotoviti, kakšna je raven bralne pismenosti pri devet in desetletnih otrocih v 35 državah,
- izmeriti in interpretirati razlike v izobraževalnih sistemih,
- pomagati izboljšati poučevanje in učenje bralne pismenosti v svetu.

V tej raziskavi so bralno pismenost definirali kot "sposobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika" (isto).

Od vseh držav, ki so sodelovale v *PIRLS*-u 2001, je imela v bralni pismenosti najvišji dosežek Švedska. Za njo so se uvrstile Nizozemska, Anglija in Bolgarija. Tudi Latvija, Kanada, Litva, Madžarska, ZDA, Nemčija in Italija so bile uspešnejše od večine drugih držav. V vseh državah je bilo opaziti pozitivno povezavo med bralnimi dosežki in tem, ali so bili učenci in učence pred začetkom šolanja vključeni v dejavnosti, ki spodbujajo pismenost. Pisno preverjanje *PIRLS*-a 2001 je temeljilo na namenih branja in procesih razumevanja. Dve glavni področji branja sta bili pripovedi in razlage. Poročilo navaja glavno razliko med obema vrstama besedila, in sicer: za pripoved je značilno časovno sosledje, za razlage pa ne. Pripovedi so povezane z leposlovjem, medtem ko razlage uvrščamo med neumetnostna besedila. Iz poročila je razvidno, na katerem področju so države razmeroma močne ali šibke. Med državami, ki so imele relativno višji uspeh pri pripovedih, ne zasledimo Slovenije, pač pa je Slovenija navedena med državami z višjim relativnim uspehom pri razlagah. Švedska in Anglija sta imeli najboljša povprečna dosežka v pripovedih, pri razlagah pa so imele najvišje povprečne dosežke Švedska, Nizozemska in

Bolgarija. Če primerjamo bralne dosežke v pripovedih v obeh raziskavah, opazimo, da naši otroci v zadnji raziskavi *PIRLS* niso vidno napredovali pri branju pripovedi, pač pa le pri razlagah. Prevelika vnema v zadnjih letih za delo z neumetnostnimi besedili že pri zgodnjem učenju slovenščine ne prispeva k uravnoveženemu (pred)-šolskemu ukvarjanju z različnimi vrstami besedil, tako umetnostnimi kot neumetnostnimi in grafičnimi sporočili. Predvsem pa so otroci v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju v t.i. slikaniški starosti oz. pravljичnem obdobju, zato je tudi smiselno prilagajati poučevalne modele temeljnih šolskih predmetov na začetku šolanja oz. jezikovne in književne dejavnosti v vrtcu otrokovim potrebam in interesom ter njihovi razvojni stopnji.

Bralni dosežki zadnje mednarodne raziskave o bralni pismenosti *PIRLS* zgovorno potrjujejo, da se bomo z bralno pismenostjo v osnovni šoli pa tudi že v vrtcu morali resno spoprijeti tako kurikularni strokovnjaki za slovenščino kot tudi drugi strokovnjaki šolskega polja, učitelji, vzgojitelji, specialni didaktiki, učenci in starši. Za dvig ravni bralne pismenosti je v prvi vrsti potrebno izboljšati načine spodbujanja, poučevanja in učenja bralne pismenosti.

4. Spodbujanje porajajoče pismenosti s slikanico

Raziskava (Marjanovič Umek, Lešnik Musek in Kranjc, 2000), v katero so bili vključeni slovenski predšolski otroci, stari približno šest let, je pokazala, da otroci "v igri pogosto uporabljajo formalni govor in jezikovne registre, ustrezne vlogi, ki jo imajo v igri (npr. naslavlja se z gospod/gospa, se vikajo, npr.: "Pridite malo sem in mi pokažite izkaznico."), velik je delež socialno transformiranega govora v nasprotju od egocentričnega govora, veliko je metakomunikacijskih izjav, ki so vezane na dodelitev vloge oz. spremembo vloge (npr. "Tisto ni bratec, ampak oči."), otroci uporabljajo izjave, ki po klasifikaciji Hallidaya sodijo v različne skupine, npr. govor v urejevalni, domišljjski, interakcijski, hevristični funkciji" (Marjanovič, 2000).

V pričujoči razpravi bomo osvetlili otrokov govor v domišljjski funkciji, tj. pripovedovanje zgodbe ob slikanici brez besedila, ki predstavlja eno izmed možnosti spodbujanja porajajoče pismenosti pred začetkom šolanja. Na osnovi raziskav o bralni pismenosti Pedagoškega inštituta (1993–1996) *Vpliv šole na bralno pismenost ter Analiza preizkusnih nalog v mednarodni raziskavi o bralni pismenosti za devetletnike* so nastala priporočila za pedagoško prakso po 1. mednarodni raziskavi o bralni pismenosti leta 1991, ki pa niso vključila otrokove t.i. slikaniške starosti, otrokovega predopismenjevalnega obdobja in njegovih prvih izkušenj v stiku s pisnimi in slikovnimi besedili v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole. V prispevku *Maruška Potepuška in Brundo se igra – med besednim in vizualnim* (Otrok in knjiga, 2004, v tisku) smo povzeli tipološko opredelitev slikanice po znameniti raziskovalki M. Nikolajevi, njeno tipologijo slikanice prikazujemo v nadaljevanju. Prvi otrokov

stik s knjigo namreč predstavlja slikanica, ki jo je mogoče preučevati glede na funkcijo slikovnih znakov in funkcijo besed. Slikovni znaki predstavljajo kraj/čas dogajanja, osebe in njihova razpoloženja z likovnimi elementi, kot so linija, barva, svetloba, sence, oblike, struktura ter kompozicija. Funkcija besed pa se uresničuje v pripovedovanju zgodbe s konvencionalnimi znaki, na linearni način, tj. od leve proti desni. Interakcija med besedo in sliko omogoča med bralci in slikanico več vrst komunikacije. M. Nikolajeva piše o različnih možnostih interakcije med slikovnim in besedilnim delom v slikanici, in sicer:

- simetrična interakcija dopušča enakovredno recepcijo slikovnega in besedilnega dela, slikaniško sporočilo je posredovano povsem enakovredno v dveh različnih kodih, tj. slikovnem in besednem, gre za nekakšno podvajanje sporočila;
- stopnjevana interakcija postavlja v ospredje slikovni del, ki presega besedilnega, lahko pa tudi obratno pridobi vodilni pomen besedilo;
- kontradiktorna oz. nezdružljiva interakcija se usmerja v v zlitje besedilnega in slikovnega dela, vendar pa pomen in smisel celovitega sporočila dopuščata različne možnosti bralčeve interpretacije sporočilnega namena (Nikolajeva, 2003, str. 8).

Razpon besedno-slikovne dinamike v slikanicah sega od knjig z maloštevilnimi ilustracijami do slikanic s skopo odmerjenim besedilnim delom in številnimi ilustracijami, zato je smiselno razlikovati med ilustriranimi knjigami in praviimi slikanicami ter zasnovati tipologijo slovenskih ilustriranih knjig in slikanic. M. Nikolajeva uvršča v prvo skupino knjige z maloštevilnimi ilustracijami, ilustrirane knjige znanih pravljic svetovnih in domačih avtorjev ter številne znane ljudske pravljice, za katere je značilno, da se njihovo besedilo ne spreminja. Različni ilustratorji navedenih pripovedi lahko le-te upodabljajo tudi ne povsem skladno z dogajalno nitjo pripovedi, saj na bralni proces in opomenjanje besedila ne vplivajo bistveno. Povsem drugače poteka recepcija pretežno slikovnega dela slikanice z manjšim deležem besedila ali celo brez njega. Prav slikanice brez besedila se med seboj opazno razlikujejo. Slikovno naracijo lahko razvijajo nezapleteno brez časovnih preskokov, tako da ji otrok zlahka sledi, saj ne vsebuje nikakršnih pravih belih lis oz. vrzeli, ki bi jih mladi bralec moral zapolniti s svojo domišljijo. Popolno nasprotje so slikanice, v katerih je likovna naracija preprejena z opaznimi časovnimi preskoki, ki rahljajo narativni časovni tok. Vmesni neoznačeni dogajalni čas pa ustvarja bele lise oz. vrzeli, kar od mladega bralca zahteva, da jih zapolni z ustvarjanjem svoje zgodbe, vpete v časovno razrahljani okvir likovne zgodbe.

V slovenski slikaniški tradiciji je prvo slikanico brez besedila *Maruška Potepuška* izdal Marjan Amalietti šele v letu 1977. T. Pregl v knjigi *Slovenska knjižna ilustracija* (1979/1980) poudarja, da se je "M. Amaliettiju posrečilo poenostaviti strip v likovno pripoved dogajanja, kjer si predšolski otroci lahko sami izmišljajo besede, pri stripu napisane v oblačkih, s čimer je likovno brez dvoma na ravni resnične inovativnosti pri nas" (Pregl, 1979/1980, str. 51).

4.1. Slikanici *Maruška Potepuška* in *Brundo se igra*

V luči zastavljenega kurikularnega cilja književne vzgoje v vrtcu in pomembne ugotovitve o pomenu pripovedovanja zgodb v predšolskem obdobju zadnje raziskave bralne pismenosti *PIRLS* 2001 smo se odločili, da osvetlimo otrokove pripovedne strategije ob slikanicah brez besedila. Na Pedagoški fakulteti v Kopru smo naredili manjši raziskavi (1997 in 2004), ob slikanici *Maruška Potepuška* (1977) avtorja Marjana Amaliettija smo preverjali, kako otroci v podaljšanem bivanju vzpostavijo stik s slikanico brez besedila in pripovedujejo naslovniku – učiteljici. Slikanico *Brundo se igra* (1978) avtorja Marjana Mančka smo vpeljali v vrtcu v skupini otrok, starih od pet do šest let, tudi v tem primeru so otroci individualno pripovedovali ob slikanici naslovniku – vzgojiteljici.

Za obe knjigi velja posebna opredelitev slikanice s stopnjevano interakcijo, v kateri je v ospredju slikovni del. Likovni način izražanja obeh ilustratorjev je opredelila M. Avguštin v razpravi z naslovom *Ob 50. letnici knjižnih zbirk Sinji galeb in Čebelica: likovno razmišljanje*. V njej je uvrstila likovno izraznost M. Amaliettija v najštevilnejšo skupino slovenskih ilustratorjev druge polovice 20. stoletja, tj. v skupino avtorjev, ki je vztrajala v bolj ali manj realističnem ponazarjanju literarnih vsebin (Avguštin, 2003, str. 44). M. Mančka pa je Avguštinova označila kot ilustratorja, ki v stripu in karikaturi združuje sproščenost in humornost z zakonitostjo kontinuiranega načina pripovedovanja.

Obe slikanici predstavljata pomembno prelomnico v slovenski likovni narativnosti, saj otroku v predbralnem obdobju omogočata dekodiranje slikovnega sporočila na zgodbeni način. Otrokov "bralni" odziv na likovno sporočilo omogoča otrokov razmeroma samostojen dialog s knjigo. Kot primer, ki ga lahko uporabimo za razvijanje porajajoče pismenosti v predšolskem obdobju, predstavljamo slikanico Marjana Mančka *Brundo se igra*. Kratek oris slikanice prikazuje, kolikšen delež likovnega sporočila poteka na nezapleten način in pri kolikšnem delu je opaziti prostorske/časovne preskoke, t.i. vrzeli oz. bele lise.

Slikanica M. Mančka *Brundo se igra* je manjšega formata (2/3 formata A 4). Sestavlja jo 45 ilustracij, od katerih je le ena obojestranska. Začetne likovne situacije prikazujejo Brunda med spanjem (noč), njegovo prebujanje (veliko sonce), jutranjo nego in zajtrk, odhod z balonom od doma. Obojestranska ilustracija prikazuje Brundove prijatelje med igro na igrišču in nezgodo s počenim balonom. V likovni naraciji slikanice *Brundo se igra* se vse likovne dogajalne enote izmenjujejo brez časovnih presledkov na nezapleten način. Sličice si sledijo praviloma po načelu kratkih filmskih sekvenc in zanesljivo usmerjajo mladega "bralca"/gledalca do opomenjanja likovno zastavljenih situacij. Zato je tudi možnosti za zapolnjevanje belih lis nedvomno manj kot v slikanici *Maruška Potepuška*, ob kateri smo preverili, kako zgodbenoslikovna naracija spodbuja otrokovo pripovedno zmožnost prvošolcev.

4.2. Slikanica in otrokova predbralna zmožnost

Raziskava o recepciji slikanice *Brundo se igra* je bila izpeljana izvedena v Vrtcu Branik leta 2004. V raziskavo je bilo vključenih 18 otrok, starih od pet do šest let. Otroci so bili razporejeni po številkah od 1 do 18. Njihove izjave so bile zbrane pod določeno številko diktafonskega posnetka otroka pripovedovalca. Posebna pozornost je bila namenjena neverbalnim odzivom med pripovedovanjem otrok, ki so bili sproti beleženju.

Iz raziskave, ki je želela prikazati otrokove predbralne zmožnosti ob slikanici brez besedila, povzemamo nekatere ugotovitve, ki so izpeljane na osnovi izjav otrok o glavnih književni osebi in njenih dejanjih/stanjih ter poistovetenju z njo, časovni/porostorski razsežnosti likovne naracije in zapolnjevanju belih lis oz. vrzeli. Namen je bil torej ugotoviti:

- kako ob likovni naraciji otrok določi glavno /ilustrirano/ književno osebo in ji tudi pripiše ustrezna /ilustrirana/ dejanja in stanja ter se z njo poistoveti;
- kako ob likovni naraciji (govorno) izrazi prostorsko/časovno razsežnost in
- kako otrok ob likovni naraciji domišljjsko praviljično zasnovane likovne pripovedi zapolnjuje bele lise oz. vrzeli.

4.3. Glavna književna oseba, književni prostor in čas (*Brundo se igra*)

Pri določitvi glavne književne osebe, njenih dejanj in stanj so otroci natančno razrešili pomen likovne situacije 1. slike *Medved Brundo spi*, tudi časovna umeščenost jim ni povzročala težav, saj je slika lune otroke usmerila v izluščenje književnega časa. Dogajalni prostor nima neposrednega vpliva na dogajanje, zato so ga otroci komaj omenili.

2. slika *Sončno jutro, Medved Brundo še spi* je otroke napeljevala, da zaznajo časovni premik in napovedo dogajalni potek, kar je nekaterim otrokom tudi uspelo. Zaznati je otrokovo identifikacijo z glavno književno osebo, npr. Je pršlo sonce in pole bo kmali vstal. Sonček ga gleda. Besedni signal naslikanega sonca je uporabilo kar petnajst otrok. Nekateri otroci so tvorili enobesedne povedi (Sonce.), nekateri pa tudi že nakazano metaforične (Sonce gre v nebo./Sonce gleda./Pride sončke.).

Pri 5. sliki *Medveda Brunda tišči lulat* sliki so otroci izrazili Brundovo namero na neposredni način z besedno zvezo gre lulat ali pa posredno v kopalnico gre /2/ in gre ..., kar so pospremili s smehom /3/.

6. sliki *Medved Brundo gre na kahlico* so povezali s kakanjem le trije otroci.

Na 21. sliki *Medved Brundo pride na igrišče* je petnajst otrok izjavilo, da se živali igrajo. Opazno je, da so se otroci na tej sliki izrazito identificirali z igrami, tudi njihovo poimenovanje je raznovrstno. Najpogosteje so se odločali za gaganje na

gugalnici, saj je le-to opazilo kar trinajst otrok: Se cingajo. Sledi igra skrivalnic, zanj se je odločilo pet otrok: Miška se skriva. Trije otroci so opazili muco in kužka med plesom: Muca pleše s kužetom./Muca in pes plešesta./Muca in kuža se vrtista. En otrok tudi poimenuje vrsto igre: Se igrajo ringa raja.

Na dogajalnih enotah 41. slike *Medved Brundo pada proti smetnjaku*, 42. slike *Medved Brundo pade v smetnjak*, 43. slike *Smetnjak se zapre* in 44. slike *Medved Brundo pokuka iz smetnjaka* so otroci natančno zaznali smer Brundovega padca v smetnjak in njegovo rešitev ter izrazili smer padanja z ustreznim poimenovanji dol, noter, v kanto, v smeti.

45. slika *Medved Brundo se poslovi in gre domov* kaže predvsem, da so otroci na še konkretni ravni mišljenja, saj so nekateri pet- in šestletniki izrekli pozdrave dobesedno: Reče čau./Da pa-pa./Da adijo.

Opaznost čustvene in doživljajske identifikacije s književno osebo je predvsem zaslediti v tistih izjavah otrok, ki napovedujejo dogajalni potek glede na svoje izkušnje in naklonjenost medvedu Brundo v vsakodnevnih opravilih, predvsem v igri, pa tudi v majhnih nezgodah.

4.4. Zapolnjevanje belih lis oz. vrzeli v slikanici *Brundo se igra*

Slikovna naracija knjige *Brundo se igra* je nezapletena, brez časovnih preskokov, tako da ji otrok zlahka sledi, saj ne vsebuje nikakršnih pravih belih lis oz. vrzeli, ki bi jih mladi bralec moral s svojo domišljijo zapolniti. Otrok seveda med "bralnim" procesom vnaša svoje dotedanje "bralne" in druge izkušnje, predvsem pa v naši raziskavi ni imel pripovednega vzorca odraslega bralca ali vrstnika. Tako je vpeljeval lastne pripovedne strategije, v nakazanih likovnih situacijah pa je nedvomno produktivno delovala tudi njegova domišljjska zmožnost. Z njo je tudi sicer nezapleteno likovno oblikovano pripoved nadgrajeval v kompleksnejšo zgodbo.

V obravnavani slikanici je mogoče ovrednotiti izjave pet-šest letnih otrok glede na osrednjo obojestransko ilustracijo in zadnjo ilustracijo. To sta likovna prizora *Brundo pride na igrišče* in *Medved Brundo se poslovi*. Bele lise oz. vrzeli v slikovnem prizoru Brundo pride na igrišče so pet-šest letni otroci zapolnili s poudarjenim vrednotenjem odnosov med (personificiranimi) živalmi, tj. prijateljstvo. Kar 7 otrok je eksplicitno izjavilo, da se igrajo prijatelji oz. da se je Brundo prišel igrati k prijateljem.

V obeh prizorih so otroci zapolnili bele lise z doživljanjem prijateljskega odnosa, ki so ga podoživel med nastopajočimi pravljničnimi živalmi, kar nedvomno pomeni, da so živalski liki tako v klasičnih kot sodobnih pravljicah blizu otrokovemu doživljanju in sprejemanju književnih oseb.

5. Prizorišče kot sestavni del zgodbe

Upodobljeni prostor, tj. prizorišče, je bistveni sestavni del zgodbe o medvedu Brundu. Tudi dogajalni potek zgodbe, če je zastavljen s kontrastnimi spremembami prizorišča, vpliva na dodatna pričakovanja. Tako tudi v slikanici opazno vstopa dinamika z nasprotjem: dom kot varnost in odhod od doma kot kup nevarnosti.

M. Nikolajeva (2003, str. 11) piše, da se "slikanice v upodabljanju prostora poslužujejo številnih likovnih rešitev, na primer panoramskih pogledov (zlasti na uvodnih straneh), pogledov od daleč, srednje razdalje in od blizu ter tako imenovanih multiprizorišč, to je več prizorišč znotraj enojne ali dvojne strani. Ilustrator lahko na levi in desni strani knjige upodobi tudi dve kontrastni prizorišči". Slikanica *Brundo se igra* najpogosteje upodablja prostor na stripovski način z dogajalnimi sekvencami logičnega časovnega zaporedja, le pri nekaterih obojestranskih ilustracijah gre za likovni princip panoramskega pogleda. Najučinkoviteje za likovno ponarjanje gibanje s t.i. simultano sukcesijo, posebno risarsko tehniko, v kateri gre za zaporedje upodobitev človeške/živalske figure v časovno ločenih trenutkih, ki jih gledalec dojema sicer kot celoto, ki poteka v strogo določenem zaporedju. Spremembe, ki jih opazimo v naslednji sliki, kažejo na časovne razlike med prejšnjim in naslednjim likovnim prizorom (npr. štiri zaporedne likovne situacije Medved *Brundo pada v smetnjak*). Sličice znotraj iste dvojne strani pomagajo mlademu bralcu – gledalcu pri razumevanju časovnih, pogosto tudi vzročnih razmerij med osebami in dogodki. Ponavljanje tega vzorca tudi na drugih obojestranskih straneh spodbuja mladega uporabnika slikanice k iskanju časovnih in vzročnih povezav v zgodbi.

6. Sklep

Simpozij *Slikanica v mladinski književnosti* v Mariboru (2003) je opozoril na nezadostnost vrednostnih kriterijev za kakovostno slikanico, preplavljenost knjižnega trga tudi s tujimi slikanicami dvomljive estetske vrednosti pa stroki narekuje kritični pristop do tovrstnih izdaj. Hkrati upada izdaja izvirnih slovenskih slikanic, zato bi bilo smiselno spodbujati slovensko tvornost slikanic in uvesti priznanje in nagrado *Izvirna slovenska slikanica*.

Pomen slikanice je za razvoj otrokove porajajoče pismenosti izjemen, saj je otrokovo predbralno obdobje v t.i. slikaniški starosti (picturbook age, Bilderbuchalter) čas pridobivanja pozitivnih izkušenj s knjigo, ko ga nagovarjajo slikovne zgodbe, ki jih razreši, skladno s svojim horizontom pričakovanj, vse dotlej, dokler jih "tehnično bralno ne preraste in se obrne k tipu knjige z obsežnejšim tekstom; angleška stroka pravi: ko picture book nasledi story book" (Kobe, 2004, str. 41).

V predbralnem, t.i. slikaniškem obdobju, otroci še niso sposobni samostojnega branja. Zato je toliko pomembnejša posredniška vloga vzgojiteljev v vrtcu in staršev v domačem okolju pri izbiri slikanic in njihovi recepciji. Predšolski književni kurikulum bi moral – poleg otroških leposlovnih del, primernih za doživljajsko poslušanje branja/pripovedovanja vzgojiteljice – vsebovati tudi kakovostne slikanice brez besedila ali z malo besedila. Le-te lahko otrok samostojno "bere", pa tudi preizkuša svoje lastne strategije razreševanja slikovnih sporočil, jih povezuje v zgodbo ali jih preprosteje le opisuje oz. poimenuje likovne situacije. Glede na ugotovitve zadnje raziskave bralne pismenosti *PIRLS* 2001, da sta zgodnje branje in pripovedovanje zgodb bistvenega pomena pri kasnejših bralnih dosežkih, pri književni vzgoji v vrtcu še posebej priporočamo pripovedovanje zgodb in igranje besednih iger. Otroci, ki so sodelovali v raziskavi recepcije slikanice M. Mančka *Brundo se igra*, se namreč v vrtcu še niso srečali z leposlovno slikanico brez besedila, ob kateri bi pripovedovali vrstnikom in vzgojiteljici svojo zgodbo.

LITERATURA

1. Amaliotti, M. (1977): Maruška Potepuška. Ljubljana: Mladinska knjiga (Mala slikanica).
2. Avguštin, M. (2003): Ob 50. letnici knjižnih zbirk Sinji galeb in Čebelica: likovno razmišljanje. *Otrok in knjiga* 30/57.
3. Bešter Turk, M. (2003): Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji. V: Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju/39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture, 2003. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
4. Binda, R. (1994): Progetto Cetem. *Lingua italiana per la classe terza*. Milano: C. E. T. E. M.
5. Čehovin, T. (2004): Razvijanje predbralnih spretnosti v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju. Diplomsko naloga. Koper.
6. Elley, B. Warwick, Gradišar, A. in Lapajne, Z. (1995): Kako berejo učenci po svetu in pri nas: mednarodna raziskava o bralni pismenosti. Nova Gorica: Pedagoška zbirka založbe Educa.
7. Gradišar, A. (2003): Razlike v rezultatih bralne pismenosti od 1991 do 2001: slovensko poročilo. V: <http://www.pei.si/czue/pirls> (citirano 24.10.2004).
8. Grosman, M. (2003): Novi pogledi na mladinsko književnost. *Otrok in knjiga* 30/57.
9. Haramija, D. (1999): Književnost v predbralnem obdobju otrokovega razvoja. *Didactica slovenica* 14/5-6.
10. Iser, Wolfgang (2001): Bralno dejanje: teorija estetskega učinka. Ljubljana: Studia humanitatis.
11. Kobe, M. in Avguštin, M. (1997): Slikanica. *Enciklopedija Slovenije* 11.133.
12. Kordigel, M. (2003): Načrtovanje in preverjanje otrokovega razvoja recepcijske sposobnosti. V: Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja (ur. Milena Ivšek): 3. mednarodni simpozij. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
13. Manček, M. (1978): *Brundo se igra*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
14. Marjanovič Umek, L. (2000): Otroci so brali, berejo in bodo brali. V: [http : www.praktik.org/dokumenti/praktik/OtrociSoBrali-SDUB.doc](http://www.praktik.org/dokumenti/praktik/OtrociSoBrali-SDUB.doc) (citirano 27.11.2004).
15. Kunič, I. (1990): Kultura dječjeg govornog i scenskog stvaralaštva. Zagreb: Školska knjiga.

16. Kurikulum za vrtce (1999). Pripravili član in članice kurikularne komisije za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. V: http://www.mszs.si/vrtci_kur.pdf (citirano 23.10.2004).
17. Medved Udovič, V. (2003): Vpliv nacionalnih preizkusov po prvem obdobju na poučevalne modele slovenščine. Načrtovanje in preverjanje otrokovega razvoja recepcijske sposobnosti. V: Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja (ur. Milena Ivšek): 3. mednarodni simpozij. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
18. Nikolajeva, M. (2003): Verbalno in vizualno. Slikanica kot medij. Otroci in knjiga 30/58.
19. Pregl, T. (1979): Slovenska knjižna ilustracija: ob razstavi Slovenska knjižna ilustracija 1979/1980. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Dr. Janja Črčinovič Rozman, dr. Samo Fošnarič, dr. Mihaela Brumen

Razvoj vrednostnih kategorij študentov razrednega pouka pri presojanju in ocenjevanju učencev na pedagoški praksi

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.3-057.87:165.4

DESKRIPTORI: učenci, študenti, vrednostne kategorije, znanje, obnašanje

POVZETEK – Namen raziskave je bil ugotoviti razvitost sposobnosti študentov razrednega pouka za vrednotenje učencev. Zanimale so nas predvsem vrednostne kategorije, ki jih pri vrednotenju uporabljajo v praksi, in vrednotenje z osnovnima kategorijama "dobro-slabo". V raziskavi je sodelovalo 81 študentk in študentov razrednega pouka Pedagoške fakultete v Mariboru. Učence so opazovali na 72 različnih osnovnih šolah in jih vrednotili v sklopu tritedenske pedagoške prakse. Po končani praksi so svoja opažanja in mnenja zapisali v odgovorih na anketni vprašalnik. Analiza rezultatov je pokazala, da so kot dobre učence opisovali predvsem tiste, ki so bili učno uspešni. Manj težav so imeli z izobraževalnimi kot z vzgojnimi vidiki pouka. V vrednotenje niso bili sposobni zajeti vseh vrednostnih kategorij, ki so jih teoretično spoznali med študijem.

Original scientific paper

UDC 373.3-057.87:165.4

DESCRIPTORS: pupils, students, value categories, knowledge, behaviour

ABSTRACT – The purpose of this research is to present the assessment abilities of students of the Department of Primary School Education. We were interested in value categories used by the students during their teaching practice, and in students' assessment using two main categories "good-bad". 81 students of the Department of Primary School Education at the Faculty of Education in Maribor participated in the research. Pupils were observed at 72 different primary schools. Students assessed pupils during their 3 week teaching practice. To collect the data, we administered a questionnaire following their teaching practice. The analysis of the results shows that students described as "good pupils" only those who were successful in their learning. Students had fewer difficulties with issues of instruction than with moral values teaching. However, they were not able to include in their assessment all the categories they had learnt during their studies.

1. Uvod

Današnja doba informatike zahteva samostojnega, ustvarjalnega in razgledanega človeka, ki ga v šoli oblikujejo pedagoški delavci s sodobnimi oblikami vzgojno-izobraževalnega dela. Prenova slovenskega šolskega sistema je v osnovni šoli zajela tako njegov obseg kot tudi vsebine, metode dela in način ocenjevanja. V razpravah o nujnosti spreminjanja procesov preverjanja in ocenjevanja izhajamo iz načela, da so poučevanje, učenje in preverjanje medsebojno povezani procesi. Preverjanje je torej na eni strani integralni del učnih aktivnosti, na drugi strani pa

Dr. Vida Medved Udovič (1947), docentka za didaktiko slovenskega jezika in književnosti na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru.

Naslov: Krožna cesta 6, 6000 Koper, SLO; Telefon: (+386) 05 628 52 97

E-mail: vida.udovic@guest.arnes.si

so rezultati sprotnega spremljanja pomembna osnova za načrtovanje poučevanja, za delo v skupini in s posameznimi učenci.

Z vrednotenjem in ocenjevanjem učitelj skuša ugotoviti, kako je bil uspešen pri uresničitvi ciljev pouka ter kakšna sta kakovost in obseg učenčevega znanja, spretnosti in navad. Za učenca ocena pomeni pomembno informacijsko, vzgojno in motivacijsko sredstvo. Z njo si pridobi nekatere pravice in privilegije, kot npr. napredovanje v višji razred, pogoje za vpis v višjo stopnjo izobraževanja, možnost štipendije in zaposlitve. Ocene so za posameznika iz leta v leto bolj pomembne, zato se pogosto pojavljajo vprašanja, kaj vse naj preverjanje in ocenjevanje zajemata in koliko so ocene objektivne, zanesljive, veljavne in občutljive ter kako doseči kakovostne in uporabne rezultate ob racionalni uporabi energije in časa (Marentič-Požarnik, Pekljaj, 2002).

Področji preverjanja in ocenjevanja v šoli in delovnih situacijah sta spodbudili raziskovalce k ustanovitvi posebne znanstvene organizacije, ki se je začela leta 1931 sistematično ukvarjati s to problematiko. Pri tem sta jim pomagala Carnegie-Rockefellerjev sklad in kolumbijska univerza. To novo znanstveno disciplino je francoski psiholog H. Pieron poimenoval dokimologija (Zorman, 1968). Dokimologi preučujejo dejavnike presojanja, odločitev in ocen, da bi na osnovi vsestranskega preučevanja različnih situacij našli nove, boljše načine preverjanja in ocenjevanja.

Ocena je rezultat postopka ocenjevanja. Je oznaka za skupek dosežkov. Lahko je številka, beseda ali besedilni opis. Šolska ocena navadno nastane na podlagi učiteljevega opazovanja in spraševanja, rezultatov testov, pregleda pisnih izdelkov ter preizkusov spretnosti. Učitelj mora že na začetku leta postaviti kriterije ocenjevanja in z njimi seznaniti učence ter starše. Kriteriji ocenjevanja morajo izhajati iz učnih ciljev in kakovosti osvojenega znanja oz. taksonomskih stopenj. Učitelji po lastni presoji razvrščajo učence v vrednostne kategorije. Razpon znanja, ki pokriva nominalno iste ocene pri različnih učnih predmetih v različnih razredih, je zelo velik in različen. Če primerjamo znanje in ocene otrok na različnih šolah, lahko ugotovimo precejšnja razhajanja. Da bi se tovrstnim razlikam v preverjanju in ocenjevanju izognili, je bilo leta 1999 uvedeno eksterno preverjanje v tretjem, sedmem in devetem razredu devetletne osnovne šole, projekt slovenske mature z eksternim preverjanjem pa je bil prvič poskusno uveden že pred desetimi leti. Eksterno preverjanje v tretjem razredu se izvaja pri matematiki in slovenščini. Glede na to, da se učenci seznanjajo z enakimi testi le na eksternih preverjanjih, se poraja vprašanje, ali so učitelji sposobni enako dobro pripraviti učence na vse možne tipe različnih nalog in poenotiti kriterije ocenjevanja.

Najpogostejši način ocenjevanja je v slovenski obvezni šoli številčni. Kakovostne kategorije so izražene z besednimi in številčnimi vrednostmi: odlično (5), prav dobro (4), dobro (3), zadostno (2) in nezadostno (1). Ocena nezadostno je negativna, druge so pozitivne. Z negativno oceno je ocenjen učenec, ki ne doseže minimalnih standardov znanja, določenih v učnih načrtih (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli, 14. člen

(ocene), 1999). Za ocenjevanje vzgojnih predmetov so v osnovni šoli dalj časa (od šolskega leta 1975/76) uporabljali ocenjevanje z besednimi oznakami tristopenjske lestvice: zelo uspešno (zu), uspešno (u), manj uspešno (mu). Ta lestvica, kot vidimo, nima negativne ocene. Učitelji vzgojnih predmetov pa so se zaradi drugačnega načina ocenjevanja pri svojih predmetih počutili zapostavljene in so menili, da učenci predmete, pri katerih niso številčno ocenjeni, ne obravnavajo dovolj odgovorno. Iz omenjenega razloga se pri omenjenih predmetih ukinja ocenjevanje z besedami in ponovno uvaja številčno ocenjevanje.

V prvem triletnem devetletne osnovne šole pa je številčno oceno zamenjala opisna ocena. Učitelji pri njenem oblikovanju izhajajo iz procesnih in operativnih ciljev ter standardov znanja. Opisna ocena je zapis analitičnega opazovanja in vrednotenja učenca. V spričevalu zapisana sumativna ocena zajema dosežke učenca v odnosu do ciljev in splošno ter specifično oznako razvoja in napredka učenca v odnosu na začetno stanje, osebnostni razvoj in cilje programa predmetov za določen razred. Ker je opisna ocena analitična, natančno opisuje močnejša in šibkejša področja posameznika pri posameznih predmetih, razvija notranjo motivacijo učencev. Poleg kognitivnih vidikov so v oceni zajeti tudi afektivni, psihomotorični in socialni vidiki. Kljub številnim prednostim pa so v opisni oceni tudi slabosti. Učitelj postaja velik administrator in s težavo analitično sledi napredku na vseh področjih pri vseh učencih. Zapisi opisnih ocen so velikokrat klišejski in natančno ne opredelijo kakovosti in količine pridobljenega. Starši še vedno najbolj zaupajo številčni oceni in poleg opisne želijo izvedeti tudi, kaj bi opis pomenil v številski lestvici. Ker opisna ocena predvsem izpostavlja pozitivne plati učencev, velikokrat pride do razočaranja, ko opisno zamenja številčna ocena. Če bere opisne ocene nekdo, ki ne pozna učencev, si pogosto ne zna predstavljati natančno, s katero številčno oceno bi zamenjal analitični zapis ocene. Morda bi kazalo zraven opisov po angleškem vzoru uvesti kategorije, kot npr. A, B, C, D, in jih dopolniti z opisi, ki bi nas seznanili, zakaj je učenec dosegel raven določene kategorije.

Zlasti pri vzgojnih predmetih se pogosto pojavlja vpliv načina obnašanja učencev na presojanje in ocenjevanje njihovega znanja. Obnašanje posameznikov je pod vplivom motivacije in dinamike osebnosti. Motivi in dinamizmi, ki vodijo obnašanje in osebnost, so v nekaterih dimenzijah prirojeni (instinkti), drugi so posledica učenja in individualnih izkušenj, tretji so odraz človekovih in duhovnih dobrin (Musek, 1993, str. 17-18). Motivacijski dejavniki so lahko zunanji, kot npr. dražljaji, situacije, predmeti in notranji dejavniki, kot čustva, potrebe, cilji, vrednote, ideali. Za obnašanje so pomembni tako motivi potiskanja – nagoni, potrebe – kakor tudi motivi privlačnosti – cilji, ideali in vrednote. Slabo poznavanje motivacijskih mehanizmov in obvladovanje obnašanja učencev je velikokrat velik problem učiteljev začetnikov in učiteljev vzgojnih predmetov.

2. Metodologija

2.1. Namen in cilji raziskave

Z raziskavo, ki smo jo izvedli med študenti četrtega (zadnjega) letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete v Mariboru, smo želeli izvedeti, kako imajo študenti pred koncem študija razvite sposobnosti vrednotenja učencev glede na primarni vrednostni kategoriji: dobro–slabo. Raziskati smo želeli, kaj študenti opažajo pri učencih in kako presojujejo učence, ki so jih poučevali na tritedenski pedagoški praksi.

Zanimalo nas je:

- ☐ Kako študentke/ti ocenjujejo učence, ki so jih poučevali na pedagoški praksi, glede na vzgojne vidike in rezultate dela?
- ☐ Ali se zdi študentom prav, da je v devetletni osnovni šoli namenjena večja pozornost nadarjenim učencem kot manj sposobnim?
- ☐ Kakšno je njihovo mnenje glede vključevanja otrok s posebnimi potrebami v koncept dela razredne skupnosti?
- ☐ Ali so imeli pri delu opreke s problematičnimi otroki?
- ☐ Katerih učencev je bilo glede na učne težave več v razredu?
- ☐ Pri katerih predmetih je bilo delo s slabimi učenci še posebej naporno?
- ☐ Pri katerih oblikah dela so bile težave prisotne v največji meri?
- ☐ Ali so se na praksi seznanili s problematiko dela z učno in vzgojno slabimi učenci?
- ☐ Na kaj in koga najpogosteje pomislijo ob trditvi "Šola brez slabih učencev"?
- ☐ Ali je šola brez slabih učencev mogoča?
- ☐ Katera merila za presojo dobrih in slabih učencev nameravajo uporabljati v praksi?

2.2. Raziskovalni vzorec

V raziskavo je bilo zajetih 81 študentk in študentov četrtega (zadnjega) letnika Oddelka za razredni pouk Pedagoške fakultete v Mariboru. 76 je bilo deklet (93,8%) in 5 fantov (6,2%). Njihova povprečna starost je bila 23 let. Omenjeni študenti so opravljali pedagoško prakso v 81-tih oddelkih od prvega do tretjega razreda na 72 različnih slovenskih osnovnih šolah. 53,1% jih je prakso opravljalo na devetletnih osnovnih šolah, 19,7% na osemletnih in 27,1% na šolah z oddelki osem in devetletne šole. 90,1% je opravljal prakso na centralnih šolah in 9,9% na podružnicah. 74,8% študentov si je pridobivalo pedagoško prakso v čistih oddelkih,

3,7% v kombiniranih oddelkih z dvema razredoma in 2,5% v kombiniranih oddelkih z več kot dvema razredoma.

2.3. Instrumentarij in obdelava podatkov

Za zbiranje podatkov je bil uporabljen anketni vprašalnik. Vseboval je enajst vprašanj, od njih jih bilo osem zaprtega tipa. Dve vprašanji od slednjih sta prosili za utemeljitev odgovora. Osem vprašanj se je nanašalo na opažanja na pedagoški praksi, tri vprašanja pa na mnenje o šoli brez slabih učencev ter merilih za presojo. Vprašalnik so študentke/ti izpolnjevali prostovoljno po vrnitvi s tritedenske pedagoške prakse. Pri njegovem izpolnjevanju je bila zagotovljena anonimnost.

Rezultati so bili obdelani z izračuni deskriptivnih vrednosti.

3. Rezultati in interpretacija

Študenti so ocenili učence, ki so jih poučevali na pedagoški praksi, glede na vzgojne vidike v pretežnem številu (87,7%) kot dobre, saj so kot slabe ovrednotili 12,3% učencev. Po kriteriju rezultatov dela so kot dobre ocenili 97,5% otrok, kot slabe pa le 2,5% otrok. Iz navedenih podatkov je razvidno, da so se študenti v razredih srečevali v večji meri z vzgojnimi problemi kot s problemi nerazumevanja snovi. Le 18,5% vprašanih se zdi prav, da je v devetletni osnovni šoli namenjena veliko večja pozornost nadarjenim učencem kot tistim, ki imajo učne težave. O vključevanju otrok s posebnimi potrebami v koncept dela razredne skupnosti se je pozitivno izreklo 69% vprašanih, proti jih je bilo 22%, 8,6% pa se jih ni opredelilo. Kljub pozitivnemu mnenju o vključevanju teh učencev v običajne razrede, saj imajo ti otroci v normalnem okolju boljše možnosti za razvoj, jih je veliko opozarjalo na težje delo učitelja, na potrebo po vključevanju dodatnega pedagoga v razred, potrebo po dodatnem izobraževanju učiteljev za delo s takimi učenci in potrebo po njihovi veliki strpnosti. Večina s pozitivnim odgovorom je pridala, da je to mogoče le, če motnja učenca ni prevelika oz. če je telesna okvara in ne mentalna motnja. Tisti, ki niso sodili pozitivno, so svoje odločitve utemeljevali s tem, da učenci s posebnimi potrebami ovirajo normalno delo otrok, ki nimajo posebnih potreb, da se učitelji ne morejo v velikih razrednih skupnostih z njimi dovolj ukvarjati, da jih otroci velikokrat izločijo, ožigosajo in jim jemljejo samozavest, lažje bi delali v prilagojenih programih. 20,6% vprašanih je opravljalo prakso v razredu, kjer so bili integrirani učenci s posebnimi potrebami. Večina od njih je menila, da je bila integracija za otroke pozitivna in ne preveč moteča za sošolce, le trije so si ustvarili drugačno mnenje, saj sta bila po dva in več otrok s posebnimi potrebami preveč za en oddelek.

Med opravljanjem prakse se je v razredih srečalo s problematičnimi otroki kar 67,9% vprašanih. Le-ti (55) so po njihovem mnenju problematične otroke ocenili v 23,6% kot problematične na vzgojnem področju in v 76,4% kot problematične na izobraževalnem področju. V veliki večini razredov (94%) je bilo več otrok brez učnih težav kot z njimi. Povprečno so bili v razredu, kjer so bili otroci s težavami, 2,8 učenca z vzgojnimi in 2,6 učenca z učnimi težavami.

S slabimi učenci je bilo delo posebej naporno pri matematiki (72,8%) in slovenskem jeziku (50,6%). Težave učencev pri naravi in družbi so opazili le redki vprašani (6,2%). Med vzgojnimi predmeti so vprašani navedli težave le pri športni vzgoji (11%). Pri tem predmetu se učenci počutijo bolj svobodno, v telovadnici imajo več prostora in so bolj živahni, učitelji pa imajo več vzgojnih problemov zaradi njihove neposlušnosti. Težave so se v največji meri pokazale pri individualni obliki dela (58%), sledilo je skupinsko delo (24,6%), frontalno delo (9,9%) in delo v dvojicah (7,4%). Sklepamo lahko, da je pri individualni obliki dela šlo za učne težave pri matematiki in slovenskem jeziku, pri skupinski obliki dela pa za vzgojne težave pri športni vzgoji. Kar 67,9% vprašanih je zatrdilo, da so se v času pedagoške prakse seznanili z učno in vzgojno problematičnimi učenci, 32,1% ni imelo te priložnosti. Z omenjeno problematiko so se seznanili s hospitacijami pri mentorih, ki so predstavile delo z učenci, ki imajo težave pri pouku, ter s hospitiranjem in pogovorom pri specialnih pedagogih, psihologih in socialnih delavcih, ki so predstavili individualno praktično delo z učenci, ki imajo učne in vedenjske težave oz. sodijo v kategorijo učencev s posebnimi potrebami.

Večina študentov ob besedni zvezi "Šola brez slabih učencev" pomisli na osnovnošolce (88,9%) in znanje (46,9%). Nekoliko manj jih pomisli na interes za učenje (32%), vedenje (16%), motivacijo (4,9%) ter srednješolce (6,2%) in študente (4,9%). Kar 90% vprašanih meni, da takšna šola sploh ni mogoča. Kot razloge za to trditev so najpogosteje navedli različne sposobnosti otrok, različne interese, delovne navade, vztrajnost, šolski sistem, ki spodbuja tekmovalnost za ocene, in vedenjsko motenost. Tisti (10%), ki so menili, da je šola brez slabih učencev mogoča, so razloge navajali v učiteljevi sposobnosti, da učence motivira za delo, v uporabi različnih metod in oblik dela, v preizkusih za vpis v šolo, npr. v privatno šolo, kjer je visoka šolnina, ali v oddelke mednarodne mature, kjer sprejmejo najboljše učence. Večina namerava v praksi uporabiti kot merilo za presojo učencev njihovo znanje (74%), motivacijo in interes za delo (49,4%), prizadevnost in vztrajnost (37%), pomoč sošolcem (4,9%), ustvarjalnost (3,7%) in primerno vedenje (3,7%).

4. Sklep

Podatki empirične raziskave so nam pokazali, da so študenti sposobni opazovati, presojati in ocenjevati učence. Iz njihove ocene učencev v oddelkih, v katerih so opravljali prakso, je razvidno, da so pri vrednotenju s primarnima kategorijama

dobro – slabo bili usmerjeni v največji meri k spoznavnim (intelektualnim) vrednotam. Po Musekovi razvrstitvi (1993, str. 84) sodijo te vrednote med dionizične, potenčne vrednote, ki so povezane s statusom, uspešnostjo in dosežki osebnosti. Schwartz je kategorijo dosežka navedel na prvem mestu enajstih vrednostnih kategorij, ki jih je raziskoval na medkulturni ravni. Dosežki so torej najbolj cenjeni na lestvici univerzalnih dimenzij vrednot, pa tudi v naši šolski praksi.

Na izobraževalnem področju je v prvem triletju relativno malo težav, saj so novi minimalni standardi in devetletni osnovni šoli ustrezno postavljeni. Učitelji ne razvrščajo učencev, jih ne primerjajo med seboj, temveč opazujejo in spodbujajo napredek posameznika, njegovo znanje in dosežke. Takšno vlogo ima tudi opisna ocena, ki ni toliko stresna kot številčna, čeprav s pretiranim poudarjanjem dobrega lahko zamegli realno stanje oz. presojo dosežkov. Pri učencih, ki so imeli učne težave, so te bile v največji meri prisotne pri matematiki in slovenskem jeziku. Učenje branja in pisanja je predstavljalo učencem malo manj trd oreh kot učenje osnovnih zakonitosti matematike. Na splošno so imeli vprašani večje težave pri razreševanju vzgojnih kot učnih problemov.

Pedagogi na začetku svoje poklicne poti imajo več težav z vzgojnim obvladovanjem učencev kot s poučevanjem kognitivnih vsebin. To se običajno kaže v večji meri pri vzgojnih predmetih. Zlasti skupinsko delo v telovadnici, kjer se otroci sprostijo, je bilo že nekdanje vzgojno težje obvladljivo. Tudi vprašani študenti so imeli največ težav z obvladovanjem obnašanja učencev pri športni vzgoji. Vzroke za to lahko iščemo v današnjem načinu življenja, za katerega je značilna vedno večja zaposlenosti staršev in pogostejša prepuščenost otrok ulici. Tudi mediji, ki so močno udeleženi v preživljanju prostega časa otrok, s prikazovanjem nasilnih vsebin ne morejo imeti pozitivne vloge pri vzgoji mladih. Otroci postajajo vse bolj nemirni, nestrpni in agresivni oz. imajo vedno več negativnih lastnosti v odnosu do ljudi. Te se s starostjo vedno močneje izražajo.

Pogoste izjave podpore vključevanju otrok s posebnimi potrebami kažejo na tolerantnost študentov ter na zavedanje pomena socialnih razlik in okolja na razvoj posameznika. Njihova zaskrbljenost za preslabo usposobljenost učiteljev na tem področju in težavnejše delo učiteljev v takih razredih pa kaže na njihovo zavedanje realnosti.

V komentarjih k besedni zvezi "Šola brez slabih učencev" so se redki vprašali, kaj pomeni pojem slab. S pojmom dobrih učencev so skoraj vsi vprašani opisovali učno uspešne in pričakovanim vedenjskim normam prilagojene učence, s pojmom slabih učencev pa učno neuspešne in pričakovanim vedenjskim normam neprilagojene učence. Redki so menili, da pojma slab ni ustrezno uporabljati, saj gre le za učence z učnimi in/ali vzgojnimi težavami.

Ljudje smo različni in pomanjkanje neke sposobnosti ali vedenjske slabše prilagojenosti normam še ne bi smel biti razlog za ovrednotenje človeka s pojmom slab. V splošnoizobraževalni osnovni šoli, v katero se vpišejo vsi, ki so stari šest let

in živijo na nekem področju ter niso izbrani po posebnih merilih, je nemogoče pričakovati, da med njimi ne bi bilo vedenjskih in učnih razlik. Pa ne le v takšni šoli, tudi v drugih šolah ni učencev z enakimi sposobnostmi, spretnostmi, znanji, navadami in načinom vedenja. Celo najbolj represivna vzgoja tega ne omogoča.

Pričakovali smo, da bodo študenti kot dobre učence opisovali tiste, ki kreativno razmišljajo, ustvarjajo ideje, so dejavni, samostojni, raziskujejo, so samozavestni in čustveno inteligentni. Žal naučenih dejstev, kot npr. poznavanje Gardnerjeve teorije multiple inteligence (1993) in različnih sistemizacij kategorij vrednot (Mussek, 1993), študenti še niso bili sposobni praktično uporabiti in so dobro videli v veliki večini le v uspešni reprodukciji znanja. Med merili, ki jih imajo namen upoštevati za presojo dobrih in slabih učencev, so navajali kognitivne sposobnosti, interes in hitrost dela. Nihče ni navedel vključitve samoocene učencev, ki postaja v današnjem času vse bolj pomembna. Obstajajo namreč področja, ki jih je mogoče zelo natančno meriti, drugih pa ne. Vosova predlaga v 21. stoletju sistem ocenjevanja, v katerem ima "50% delež samoocena, 30% delež ocene vrstnikov in 20% delež učiteljeva ocena" (Dryden; Vos, 2001, str. 448).

Glede na opisni način ocenjevanja v prvi triadi osnovne šole, ki naj poleg kognitivnih dimenzij upošteva tudi nekognitivne dimenzije, bi bilo treba v izobraževalnih programih nameniti večjo pozornost prav slednjim. Učitelj namreč ne more izobraževati učencev v smislu dajanja informacij in dobivanja povratnih informacij, ne da bi z učenci vzpostavil medosebni odnos. "Vzgoja kot zavestna dejavnost je na mikro ravni odvisna od interaktivnih in komunikativnih zvez in odnosov, ki so zelo dinamični, spremenljivi in nestalni..." (Bratanič, 2002, str. 51) V komunikaciji se prepletajo zavestni in nezavestni vplivi, ki prihajajo do izraza v verbalni in neverbalni komunikaciji. Za uspešno vzgojno in izobraževalno delo je pomembno, da sta obe komunikaciji usklajeni in da v dialogu pride do vzajemnega empatičnega komuniciranja, ki vodi do sinergije. Zavedati se moramo, da komunicirati ne pomeni le pogovarjati se z besedami oz. razumevati sporočila in misli, temveč tudi sodelovati v občutjih drugih. Prav čustva so tista, ki bogatijo in lepšajo naše življenje ter prispevajo k boljšemu razumevanju učencev in ustvarjanju medosebnih odnosov. Ustvarjeni odnosi pa so lahko plodna tla za razvoj osebnosti tako učitelja kot tudi učenca. Neprilagojeno obnašanje otroka pogosto kaže na njegove notranje probleme, povezane z njegovim čustvenim življenjem. Takemu otroku lahko pomagamo tako, da prepoznamo in sprejmemo njegova čustva ter ga sprejmemo takšnega, kot je. Bodoči učitelji bi zato poleg verbalne komunikacije morali obvladati tudi umetnost izražanja čustev in empatije, da bi ju lahko zavestno uporabljali v pedagoški praksi, saj so doživetja soudeležena pri določanju vrednot. Strokovna usposobljenost učitelja je povezana z učnimi vsebinami, medtem ko je vzgojna usposobljenost v večji meri povezana z odnosi – njihovo recipročnostjo in interakcijo.

Največje civilizacijske spremembe v zgodovini človeštva prinašajo s seboj nove komunikacijske možnosti. Informacijske tehnologije omogočajo posameznikom

dostop do vseh potrebnih informacij in šola mora pomagati učencem na njihovi poti v informacijsko dobo. Učencem moramo predstaviti učenje kot zabavno igro, jih naučiti učiti se, saj jih bo učenje spremljalo skozi vse življenje. Šola, ki učencu pomaga priti do spoznanja, v čem je dober, kakšne sposobnosti in talente ima, mu da najboljšo življenjsko popotnico, da postane to, kar želi. V taki šoli besedna zveza "Šola brez slabih učencev" ni brezpredmetna floskula.

LITERATURA

1. Bratanič, M. (2002). Paradoks odgoja. Studije i eseji. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
2. Dryden, G.; Vos, J. (2001). Revolucija učenja (The Learning Revolution, 1999). Ljubljana: Educy.
3. Gardner, H. (1993). The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, Harper Collins.
4. Marentič-Požarnik, B. in Pekljaj, C. (2002). Preverjanje in ocenjevanje za uspešni študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
5. Mussek, J. (1993). Osebnost in vrednote. Ljubljana: Educy.
6. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli. (1999). Uradni list RS, št. 61/99, www.mss.edus.si.
7. Zorman, L. (1968). Preverjanje in ocenjevanje znanja ter opazovanje učencev v šoli. Ljubljana: DZS.

Dr. Janja Črčinovič Rozman (1954), profesorica za didaktiko glasbene vzgoje na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalka, avtorica člankov s področij didaktike glasbe in odnosov do glasbe.
Naslov: Ul. Karla Glaserja 8, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 331 33 54
E-mail: janja.rozman@uni-mb.si

Dr. Samo Fošnarich (1965), profesor za didaktiko spoznavanja okolja, naravoslovja in tehnike ter družbe na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Borštnikova 108, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 250 19 50
E-mail: samo.fosnaric@uni-mb.si

Dr. Mihaela Brumen (1970), docentka za angleški in nemški jezik na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Flisova 61B, 2311 Hoče, SLO; Telefon: (+386) 02 618 58 50
E-mail: mihaela.brumen@uni-mb.si

Seminar v teoriji in praksi

Pregledni znanstveni članek

UDK 378.147

DESKRIPTORJI: seminar, predavanje, vaje, aktivnost, sodelovanje, diskusija, seminarska skupina, odnosi, metodične, vsebinske značilnosti seminarja

POVZETEK – Prispevek predstavlja seminar kot eno od pomembnih oblik visokošolskega pouka. V prvem (teoretičnem) delu predstavimo značilnosti seminarja: kako se seminar razlikuje od predavanj in vaj, kakšni so nameni seminarja ter kako naj bi načrtovali in izvedli seminar (torej potek seminarja). V drugem delu so predstavljeni rezultati empirične raziskave na manjšem (nereprezentativnem) vzorcu, ki kažejo značilnosti seminarja v praksi. Osrednje vprašanje prispevka je, ali je seminar v praksi v skladu s svojo definicijo in nameni – kje so odstopanja in kje prekrivanja s teorijo.

1. Uvod

Očitki, da univerzitetno (in visokošolsko) izobraževanje ni prilagojeno novim izzivom in potrebam družbe (zlasti glede večje učinkovitost oziroma kakovosti znanja in konkurenčnost naših študentov), so še vedno pogosti. Glede na dejstvo, da študentov ne moremo "založiti" z znanjem za vse življenje, pač pa jih usposobiti za vseživljenjsko izobraževanje in je zato pomembno zlasti učenje učenja (Blom, 2000), so nujne spremembe v načinih pouka (metodične spremembe). Učitelj naj bi bil v vlogi mentorja spodbujevalca samostojnega iskanja in ne le posredovalec že pripravljenih informacij. Kot poudarja Blom (2000), naj bi postal inštruktor, trener (*coach*) študenta.

Že v Razgovorih o visokošolski didaktiki (1979, str. 74) najdemo zahtevo, da je nujno takoj od začetka študija uvajati aktivnejše oblike študija s sodelovanjem v seminarju.

Seminar ima dva pomena (SSKJ, 1995): je skupek organiziranih predavanj z določenega področja za dodatno izobraževanje odraslih, poleg tega pa je seminar

Review

UDC 378.147

DESCRIPTORS: seminar, lectures, exercises, activity, participation, discussion, seminar group, relations, methodological and content seminar characteristics

ABSTRACT – The article presents seminar as one of the important forms of higher education studies. The first (theoretical) part discusses seminar characteristics: how it differs from lectures and exercises, what its intent is and how it can be properly planned and implemented (seminar delivery). The second part presents the results of an empirical research carried out on a small (non-representative) sample, which reflects seminar characteristics in practice. The focal question is whether the actually implemented seminar complies with its definition and goals; when deviations occur and where theory and practice match.

organizirano študijsko delo na visokošolskih ustanovah, ki dopolnjuje program rednih predavanj. In slednje, torej seminar kot ena od temeljnih oblik visokošolskega pouka, je predmet te razprave.

Seminar je namenjen predvsem poglobljanju, strukturiranju, sistematiziranju znanja, izmenjavi pogledov in izkušenj, razčiščevanju različnih dilem in aplikaciji znanja. Zato lahko pri seminarskem delu razvijamo (Schmidt, 1972) potrebne kakovosti študentov, kot so:

- avtonomna motivacija za znanstveno delo,
- metodološka usposobljenost,
- kritičnost in ustvarjalnost.

Ali se ti cilji uresničujejo tudi v naši praksi, bomo skušali podati z rezultati empirične raziskave na manjšem (nereprezentativnem) vzorcu. Najprej pa pogledamo značilnosti seminarja.

2. Teoretični okvir

2.1. Kaj je seminar?

Schmidt (1972, str. 35) kot temeljno obliko visokošolskega pouka navaja *predavanje*. Moč predavanj je namreč v tem, da uvajajo študente v znanstveno sistematiko in jih glede tega ne more enakovredno nadomestiti nobena druga oblika pouka. Seveda pa sta tudi vaje in seminar pomembni obliki dela. Prednosti *vaj* so v tem, da dajejo več možnosti za aktivnost študentov, individualizacijo študija, operativnosti znanja in povezovanja teorije s prakso. Tudi pri *seminarju* študent vadi ustno in pisno izražati svoje misli, jih zagovarjati, utemeljevati, kritično ocenjevati misli drugih, si izoblikovati kritičen odnos do različnih rešitev in uporabljati raziskovalne postopke ob konkretnem gradivu. V tem smislu je torej tudi seminar vrsta vaj in upravičeno uporabljamo izraz *seminarske vaje* (Schmidt, 1972, str. 66, Jurič, 1987).

Tudi Schmidt (1972) navaja, da je kljub skupnim značilnostim vaj in seminarja v ožjem pomenu besede med njima precejšnja razlika. Pri seminarju temelji sodelovanje študentov in učitelja predvsem na ustni izmenjavi misli in odloča argument ne glede na to, kdo ga je izrekel (ali študent ali učitelj – vodja seminarja). Pri vajah pa dobijo študenti nalogo in to jih podreja učitelju, saj jih ta nadzira, ali jo prav opravljajo. Tudi pri vajah je sicer potrebna izmenjava misli, vendar je težišče dela v realizaciji naloge in kontroli izdelka. Kot navaja Schmidt, pri seminarju učitelj sme iskati resnice, pri vajah pa jo mora že imeti.

Vendar pa je med vajami in seminarjem nekaj razlik, ki jih povzemamo po Poljaku (1987, str. 114):

<i>Vaje</i>	<i>Seminar</i>
pretežno na področju naravoslovnih in tehničnih znanosti	pretežno na področju družboslovnih in humanističnih znanosti
pri vajah prevladuje praktično delo	pri seminarju prevladuje intelektualno delo
vajalnica mišičnega dela	vajalnica teoretičnega mišljenja
so individualne	je skupinski (kolektivni)
instrukcije v času vaj	instrukcije v času predavanj, konzultacij in seminarjev
zajeta je empirična dimenzija realnosti	zajeta je teoretična dimenzija realnosti
delo v realnem okolju	razmišljanje o realnosti
rezultat je formiranje spretnosti in navad	rezultat je intelektualna sposobnost

Če se sedaj posvetimo samo seminarju, kar je tudi namen tega prispevka, lahko povzamemo, da je seminar skupinska metoda dela, pri kateri so vsi udeleženci (Jurić, 1987, str. 142, je najbolje, da je v seminarski skupini od 25-30 študentov) aktivni, neposredni izvajalci pa še posebej. Le s tem namreč lahko uresničujemo naslednje namene seminarja:

- razvijanje kakovostne strokovne komunikacije,
- razvijanje dobrih medosebnih odnosov,
- izmenjava spoznanj, do katerih pride študent s samostojnim (individualnim) študijem literature,
- razvijanje sposobnosti analiziranja različnih problemov, sintetiziranja ter aplikacije znanja pri reševanju konkretnih primerov,
- obravnava različnih primerov in razvijanje sposobnosti reševanja problemov,
- izmenjava spoznanj, izkušenj in izboljšanje kakovosti lastnega znanja,
- poglobljanje, dopolnjevanje in nadgradnja lastnega znanja z novimi spoznanji ter
- krepitev samozavesti in suverenosti udeležencev seminarja.

V seminarju se prepletajo različne metode dela, zlasti komunikativne metode (razgovor, diskusija, igranje vlog...), metoda primera, brainstorming, delavnice... Za njihovo učinkovitost in uspešnost seminarja nasploh pa morajo biti upoštevani oziroma izpolnjeni nekateri pogoji, ki jih bomo navedli v nadaljevanju.

2.2. Pogoji za uspešno seminarsko delo

Uspeh seminarja je v veliki meri odvisen od vrednosti z njim povezanih predavanj (Schmidt, 1972, str. 68). Če se namreč učitelj pri predavanjih posveča predvsem teoretični snovi, praktične primere pa odlaga na seminar, ta s tem izgublja svojo pravo vlogo. Najboljše izhodišče za miselno aktivnost študentov pri seminarju so problemsko zasnovana predavanja. Problemski značaj pa naj bi imela tudi tematika seminarja.

Nadalje je pomembni pogoj za uspešnost seminarja predstavljajo odnosi med študenti v seminarski skupini in učiteljem – vodjo seminarja. Schmidt (1972, str. 68) pravi, da se morajo odnosi ujemati z vzdušjem "okrogle mize" – to pomeni, da morajo biti odnosi enakopravni, saj se bo seminar le tako lahko razživel v aktivno obliko. Zato mora učitelj pri seminarju dopuščati možnost, da se tudi sam kdaj zmoti ali česa ne ve. Če bo namreč pred študenti nastopil kot nezmotljiva avtoriteta in jim (niti sebi) ne bo priznal pravice do zmote ter bo svojo veljavo skušal krepiti z distanco do študentov in ironizacijo njihovih prispevkov, idej misli in komentarjev, študentov pač ne bo pripravil k sodelovanju pri diskusiji. Kot opozarja Marentič Požarnik (1987), bi učitelj s tem tudi zaviral njihovo ustvarjalnost.

Za rešitev, po Schmidt (1972, str. 70) osrednjega didaktičnega problema, kako študente pripraviti k aktivnemu sodelovanju, je torej potrebno splošno vzdušje odobravanja in dobrohotnosti pri predlaganju in preizkušanju novih, obetajočih idej (Marentič Požarnik, 1987).

Šele v takšnem vzdušju bodo namreč študenti pripravljeni diskutirati, kar pa je sodobni komunikacijski cilj in sredstvo (Jurić, 1987). Diskusija je namreč najprimernejša metoda pri seminarskem delu (Jurić, 1987, str. 142), saj poleg usklajevanja medsebojno nasprotujočih si stališč, mnenj, spoznanj od študenta zahteva, da določeno ugotovitev argumentira, jo pred skupino zagovarja, utemeljuje in tudi spreminja, če ga drugi prepričajo o nasprotnem, kot je sprva zagovarjal sam.

Poleg diskusije pa je pomembno tudi uvajanje v metode in tehnike raziskovanja, v oblikovanje in preverjanje hipotez – torej v problemski pouk, ki prav tako prispeva k razvoju ustvarjalnosti pri študentih.

2.3. Načrtovanje in priprava seminarja

Seminar študentom tem bolj koristi, čim bolj so aktivni. S tega vidika bi lahko rekli, da je seminar uspešen, če se v razpravo vključuje čim več študentov. To pa je poleg medosebnih odnosov, o čemer smo že govorili, odvisno tudi od priprave študentov na seminar. Zato si bomo v tem razdelku pogledali, kako seminar načrtujemo.

1. Odkrivanje potreb

Najprej je potrebno odkriti potrebe po konkretnem izobraževanju in oblikovati cilj oziroma namen seminarja. V visokošolskem izobraževanju so potrebe in nameni v splošnem že nakazani v izobraževalnem programu, vendar jih je potrebno aktualizirati in prirediti konkretni skupini. Zato moramo že v tej fazi odgovoriti na vprašanje, komu je seminar namenjen in kaj je značilno za predvidene udeležence (njihove sposobnosti, znanje, interes, motivacija in možnosti za sodelovanje).

2. Priprava vsebine

Omenili smo že, da naj bi bila vsebina seminarja problemsko zasnovana. Zaželen pa je tudi interdisciplinaren pristop k reševanju problemov, tako da seminarske naloge predstavljajo relativno samostojne zametke raziskovalnega dela. Če je problem obsežnejši, lahko uveljavljamo tudi skupinsko delo študentov.

Tematiko za seminar lahko izbiramo na dva načina. Če snov, ki jo obravnavamo na predavanjih, zahteva konkretizacijo ali poglobljanje, je njegova vsebina s tem že določena. Lahko pa se seminar omeji samo na nekatera najvažnejša in metodološko najbolj zanimiva vprašanja, ki na predavanjih niso bila izčrpana.

Najbolje je, da vodja seminarja sestavi program vsebine seminarja, kjer so obravnave tudi časovno razporejene. Študenti pa si jih na prvem srečanju izberejo oziroma razdelijo.

3. Didaktična priprava

Vodja seminarja mora poskrbeti za didaktično pripravo, tako da preuči vse pomembne okoliščine in zagotovi potrebne pogoje. Opredeliti mora tudi temeljne metodične postopke:

- organizacijske oblike,
- načine predstavitev,
- način vodenja,
- strukturiranje problematike (zaporedje obravnave in dinamiko poteka),
- analizo in vrednotenje seminarja.

Vodja seminarja mora temeljito obvladati probleme, ki tvorijo vsebino seminarja, saj lahko le tako usmerja in spodbuja didaktično komunikacijo, uravnava dinamiko procesa, opozarja na probleme, spodbuja razpravo in pomaga pri oblikovanju sklepnih ugotovitev.

4. Priprava didaktičnega okolja in didaktičnih sredstev

Zagotoviti je potrebno delovne prostore in temeljno didaktično opremo. Didaktična sredstva za posamezne vsebinske enote pa priskrbijo tudi izvajalci sami.

5. Časovno načrtovanje seminarja

V visokošolskem izobraževanju seminar poteka po urniku, tako da ni dosti možnosti za spreminjanje.

2.4. Potek seminarja

Seminar je oblikovan kot samostojna didaktična enota, sestavljena iz več sklenjenih delov:

1. Spoznavanje udeležencev

Faza spoznavanja je namenjena medsebojnemu spoznavanju in vzpostavljanju medsebojne komunikacije, zato naj poteka v sproščenem vzdušju. Običajno ta faza poteka v uvodni uri in zajema predstavitve udeležencev (in vodje seminarja), zlasti njihova pričakovanja, interese, želje, ideje..., povezane s seminarjem.

2. Oblikovanje problema

Študenti si izberejo problematiko, ki jo bodo obdelali in zapisali v seminarskem referatu. Prvi korak na tej poti se običajno začne z ugotavljanjem in iskanjem študijske literature. Ob proučevanju določenih vprašanj naj bi študent postopoma spoznal standardno literaturo stroke (priročnike, dela najpomembnejših predstavnikov stroke, leksikone, enciklopedije...) ter načine, kako jo najbolj smotrno uporabljati. Študentom naj bi postopoma spoznavali, da vrednost študijskega branja ne izvira samo od tega, kar smo prebrali (torej zgolj sprejemanja tujih ugotovitev), temveč tudi od tega, kar smo si ob tem mislili (kaj je v nas sprožilo kritične vsebinske in metodološke pomisleke in nas spodbudilo k nadaljnjemu iskanju). Zato vsebina v referatu ni zgolj reprodukcija vira, ki ga je obdelal študent, ampak tudi njegovo stališče do te vsebine in njegova interpretacija preučevanega pojava.

3. Predstavitve problema

Bistvo dogajanja na seminarju je študentov referat z diskusijo. Študent mora opredeliti problem, predstaviti teze in izhodišča. Njegovo poročanje je hkrati tudi usposabljanje za učinkovito javno nastopanje, zato svoje ugotovitve prosto pripoveduje in pri tem vzpostavlja živi stik s sobesednikom. Druge udeležence seminarja spodbuja k aktivnemu sodelovanju in v razpravi skupaj odpirajo nova vprašanja, nakazujejo nove probleme, zavračajo ali potrjujejo hipoteze, rešujejo probleme ter oblikujejo ugotovitve in jih aplicirajo.

Pri tem je pomembna vloga vodje seminarja, ki naj usmerja seminarski razgovor na bistvena vprašanja, po končani razpravi pa na kratko povzame glavne ugotovitve, misli in oblikuje sklepno poanto. Vsebinsko njegovega povzetka naj določata predvsem dva vidika: kaj je obravnavana snov zahtevala, kakšne možnosti je dajala za miselno delo ter kako smo z referatom in diskusijo temu ustregli. S tem pa prehaja povzetek seminarja že v sklepno fazo.

4. Analiza in vrednotenje poteka in izidov seminarja

K vrednotenju naj vodja seminarja pritegne tudi druge udeležence. Svojo oceno pa naj ne omeji le na negativno kritiko, pač pa naj v nastopu poišče tudi pozitivne stvari, saj te pomenijo spodbudo za nadaljnje delo.

3. Nekatera empirična spoznanja o značilnostih seminarja v praksi

3.1. Vsebinska opredelitev raziskave

Med študenti je pogosto razširjeno mnenje (Schmidt, 1972), da seminar ni pomemben, saj se tematika seminarja na izpitih ne pojavlja, se ne povezuje s predavanji, udeležba in sodelovanje na seminarskih urah ni nikjer zabeležena in tudi sicer ne daje seminarska aktivnost nobenih vidikov za presojanje napredka študentov. Poleg tega so seminarji (zlasti zaradi prevelikih skupin) enolični in dolgočasni. Ta stališča študentov, ki jih po Schmidtu (1972) praksa nemalokrat potrjuje, smo zato želeli preveriti tudi z (manjšo) raziskavo.

V januarju 2003 smo zato s pilotsko raziskavo ugotavljali, kakšne so značilnosti seminarskega dela v praksi. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- ☐ Kakšne so vsebinske značilnosti seminarja?
- ☐ Kakšne so metodične značilnosti seminarja?
- ☐ Kakšna je priprava in potek seminarja?
- ☐ Kakšni so odnosi v seminarski skupini?
- ☐ Kako študentom delo pri seminarju koristi za uspeh na izpitu?
- ☐ Kako so študenti zadovoljni s seminarskim delom?
- ☐ Kaj študenti pri seminarju pogrešajo oziroma kaj bi radi spremenili?

3.2. Metodološka opredelitev raziskave

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

V vzorec smo zajeli 60 študentov drugega letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Mariboru v študijskem letu 2002/2003. Gre za priložnostni neslučajnostni vzorec študentov, zato rezultatov ne posplošujemo na celotno populacijo.

Podatke smo pridobili z anketnim vprašalnikom za študente, ki sem ga sestavila sama. Vsebina anketnega vprašalnika se nanaša na seminarje, ki so jih študenti že imeli med študijem.

Obsega tri ocenjevalne lestvice s petimi stopnjami (1-nikoli, 2-redko, 3-občasno, 4-pogosto, 5-vedno). Pri prvi so študenti ocenjevali pogostost pojavljanja vsebinskih, pri drugi metodičnih in pri tretji komunikacijskih značilnosti seminarja. S 4-stopenjsko lestvico so študenti ocenjevali stopnjo zadovoljstva (1-nezadovoljen, 2-slabo zadovoljen, 3-srednje zadovoljen, 4-zelo zadovoljen) s posamezno značilnostjo seminarja. Anketni vprašalnik je zajemal tudi vprašanje zaprtega tipa z možnostjo dopolnitve (Ali vam delo pri seminarju koristi za uspeh na izpitu? Odgovor utemeljite).

Podatke smo računalniško obdelali po programu SPSS. Zveze med spremenljivkami smo preizkušali s χ^2 -preizkusom. Ker gre za tabele velikosti 2 x 2, smo upoštevali Jatsov popravek. Vrednosti spremenljivk smo združili, in sicer:

- ☐ nikoli + redko + občasno = redko ter
- ☐ pogosto + vedno = pogosto.

Tudi pri stopnjah zadovoljstva so vrednosti združene:

- ☐ malo zadovoljen + nezadovoljen = manj zadovoljen in
- ☐ srednje zadovoljen + zelo zadovoljen = bolj zadovoljen.

Podatke ocenjevalnih lestvic in vprašanje zaprtega tipa smo obdelali na nivoju deskriptivne statistike in rezultate (aritmetične sredine in f, f%) tabelarično prikazali.

3.3. Rezultati z razpravo

3.3.1. Vsebinske značilnosti seminarja

Zanimale so nas nekatere vsebinske značilnosti seminarja. Rezultate prikazuje naslednja preglednica.

Preglednica 1: Povprečne vrednosti pogostosti pojavljanja ($\bar{x}$) in standardni odklon (s) za posamezno lestvico o vsebinskih značilnostih seminarja po presoji študentov

Vsebinske značilnosti	n	$\bar{x}$	s
seminar je povezan z vsebino predavanj	60	3,88	0,49
teme za seminar si lahko izberejo študenti sami	60	2,83	1,17
teme za seminar pripravi asistent (profesor)	60	4,07	0,78
teme so aktualne in zanimive	60	3,12	0,72
teme so problemsko zasnovane	60	3,32	0,75

Rezultati kažejo, da so seminarji v povprečju pogosto povezani s predavanji ($\bar{x} = 3,88$), teme pa izbirajo asistenti oziroma profesorji ($\bar{x} = 4,07$). Rezultati so pričakovani. Seminar je namreč oblika visokošolskega študija, ki se vsebinsko povezuje s predavanji. Ker se običajno začne in poteka sočasno s predavanji, študenti problematike (vsebine) predmeta na začetku seminarja (še) ne poznajo dovolj dobro. Zato teme pripravi profesor (oz. asistent) in si jih študenti redkeje izbirajo sami ($\bar{x} = 2,83$).

Kljub vsebinski povezanosti predavanj in seminarja podatki kažejo, da je vsebina na seminarju samo občasno problemsko zasnovana ($\bar{x} = 3,32$), kar poraja

dvom tudi o problemskih predavanjih. Glede na to je razumljivo, da študenti seminarske teme redko ocenjujejo kot aktualne in zanimive ($\bar{x} = 3,12$). V sklopu vsebinskih značilnosti seminarja bomo prikazali tudi odgovore študentov na vprašanje, ali je seminar pomemben za uspešnost na izpitu. Večina študentov (71,7%) jih je menila, da jim seminar na izpitu pomaga. In kakšne so bile njihove utemeljitve? 41 študentov (68,3%), ki so odgovorili, da jim seminar pomaga pri izpitu, so svoj odgovor utemeljili z vsebinsko povezanostjo predavanj in seminarja. Menili so, da seminar zaradi poglobljenih obravnav tematike prispeva predvsem:

- k razumevanju problematike, ki jo študirajo za izpit (23 študentov, 38,3%),
- k zapomnitvi podatkov, ki jih potrebujejo za odgovor na izpitno vprašanje (14 študentov, 23,3%), in
- k iskanju (praktičnih) primerov, s katerim ponazorijo odgovor na izpitno vprašanje (4 študenti, 6,7%).

Samo 2 študenta (3,3%) menita, da seminar k uspešnosti pri izpitu prispeva zaradi samega načina dela. V seminarski diskusiji se namreč naučita utemeljevati različna stališča, kar pa je nujno tudi za odgovarjanje na izpitna vprašanja. Vseh 27 študentov (28,3%), ki jim seminar ni v pomoč pri izpitu, meni, da se seminarske teme na izpitih ne pojavljajo. Izpitna vprašanja se namreč nanašajo samo na predavanja, seminar in predavanja pa vsebinsko nista povezana.

3.3.2. Priprava in potek seminarja

Zanimalo nas je, kako študenti pripravljajo seminar in kako izgledajo njihove predstavitve. Rezultate prikazuje naslednja preglednica.

Preglednica 2: Povprečne vrednosti pogostosti pojavljanja ($\bar{x}$) in standardni odklon (s) za posamezno lestvico o pripravi in poteku seminarja po presoji študentov

Priprava in potek seminarja	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>
temo za seminar obdelajo študenti po natančnih navodilih profesorja	60	3,67	0,82
dobijo samo splošne smernice, delajo pa lahko po svoje	60	3,25	0,88
temo pripravi več študentov skupaj (skupinsko)	60	3,15	0,82
profesor študentom pomaga z nasveti	60	3,58	0,91
ugotovitve predstavijo ostalim študentom	60	4,57	0,79
predstavitve izgledajo tako, da svoje ugotovitve preberejo	60	2,88	0,96
na kratko predstavijo samo glavne ugotovitve, po tem pa o temi razpravljajo	60	2,85	0,95
predstavitve so zanimive in dinamične	60	3,17	0,83

Čeprav študenti svoje ugotovitve pogosto ($\bar{x} = 4,57$) predstavijo ostalim udeležencem seminarja, so predstavitve redko zanimive in dinamične ($\bar{x} = 3,17$). Glede na to, da predstavitve redko izgledajo tako, da bi študenti svoje ugotovitve samo prebrali ($\bar{x} = 2,88$), lahko razloge iščemo v manj pogosti uporabi različnih metod in oblik, kar nakazuje manj pogosti značilnosti, da:

- študenti pri seminarju na kratko predstavijo glavne ugotovitve, po tem pa o temi razpravljajo ($\bar{x} = 2,85$) in
- študenti delajo skupinsko ($\bar{x} = 3,15$).

Prav tako študenti temo za seminar pogosto obdelajo po natančnih profesorjevih navodilih ($\bar{x} = 3,67$), kar jih morda omejuje, saj jim profesor redko poda le splošne smernice in jim prepusti, da delajo po svoje ($\bar{x} = 3,25$). Jim pa v povprečju pogosto pomaga z nasveti ($\bar{x} = 3,58$).

3.3.3. Metodичne značilnosti seminarja

Razloge, zakaj so predstavitve študentov redko zanimive in dinamične, bomo našli tudi v metodичnih značilnostih seminarja.

Preglednica 3: Povprečne vrednosti ocen pogostosti pojavljanja ($\bar{x}$) in standardni odklon (s) za posamezno lestvico o metodичnih značilnostih seminarja po presoji študentov

Metode	<i>tehnike</i>	pripomočki	<i>n</i>
razlaga	60	4,13	0,77
razgovor (diskusija)	60	3,17	0,94
demonstracijske metode	60	2,90	0,86
branje strokovne literature	60	2,50	1,08
brainstorming (nevihta idej)	60	2,57	0,98
igra vlog	60	2,42	0,83
reševanje problemov	60	2,67	0,90
delo v skupinah	60	3,27	0,90
frontalna oblika	60	3,52	1,11
individualno delo	60	2,73	0,99
grafoskop	60	4,42	0,65
AV sredstva	60	2,20	0,86
tabla	60	3,78	0,87

Iz podatkov lahko razberemo, da pri seminarju pogosto uporabljajo metodo razlage ($\bar{x} = 4,13$) in frontalno obliko ($\bar{x} = 3,52$), od pripomočkov pa grafoskop ($\bar{x} = 4,42$) in tablo ($\bar{x} = 3,87$).

Ti podatki nekoliko presenečajo, saj sta razlaga in frontalna oblika bolj značilni za predavanja. V seminarju naj bi prevladovali druge od naštetih metod, tehnik in oblik, ki pa so po pogostosti pojavljanja v povprečju manj pogoste: diskusija ($\bar{x} = 3,17$), demonstracijske metode ($\bar{x} = 2,90$), branje strokovne literature ($\bar{x} = 2,50$), brainstorming ($\bar{x} = 2,57$), igra vlog ($\bar{x} = 2,42$), reševanje problemov ($\bar{x} = 2,67$), skupinsko ($\bar{x} = 3,27$) in individualno delo ($\bar{x} = 2,73$).

Med pripomočki najpogostejše uporabljajo tablo in grafoskop, redkeje pa avdiovizualna sredstva ($\bar{x} = 2,20$). Razloge lahko iščemo zlasti v slabi opremljenosti učilnic s temi sredstvi.

3.3.4. Odnosi v seminarski skupini

Preglednica 4: Povprečne vrednosti ocen pogostosti pojavljanja ($\bar{x}$) in standardni odklon (s) za posamezno lestvico o odnosih v seminarski skupini po presoji študentov

Odnosi v seminarski skupini	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>
profesor študente spodbuja k aktivnemu sodelovanju (spraševanju, izražanju mnenj, stališč...)	60	3,52	0,77
kadar se mnenja, stališča... študentov razlikujejo od njegovih, ni nestrpen, pač pa dovzeten za predloge in spodbude	60	3,58	0,85
profesor pohvali nenavadna vprašanja, ideje in predloge študentov	60	3,52	0,95
vzdušje na seminarju je sproščeno	60	3,52	0,91
profesor se posmehuje nenavadnim vprašanjem, idejam in predlogom	60	1,62	0,67

Spodbudni so podatki, ki se nanašajo na odnose v seminarski skupini. Rezultati namreč kažejo, da se vse od naštetih značilnosti, razen postavke o profesorjevem posmehovanju študentovim idejam, nenavadnim vprašanjem in predlogom ($\bar{x} = 1,62$), v seminarju pogoste, kar kaže na sproščeno vzdušje v skupini.

3.3.5. Zadovoljstvo študentov s seminarskim delom

Preglednica 5: Povprečne vrednosti stopnje zadovoljstva ($\bar{x}$) in standardni odklon (s) za posamezno lestvico stopnje zadovoljstva študentov s seminarjem

Zadovoljstvo študentov	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>
z vsebino oziroma problematiko	60	3,00	0,49
z načinom dela	60	2,92	0,70
z odnosi in vzdušjem v skupini	60	2,95	0,83
z urejenostjo okolja	60	2,70	0,81
s predstavitevami študentov	60	2,85	0,71
z učinkovitostjo seminarja (z vplivom na kakovost znanja in uspeh na izpitu)	60	2,47	0,78
z uporabno vrednostjo seminarja	60	2,52	0,70

Iz preglednice lahko razberemo, da so študenti srednje zadovoljni s problematiko seminarja ($\bar{x} = 3,00$). Temu rezultatu se približuje tudi zadovoljstvo študentov z načinom dela pri seminarju ($\bar{x} = 2,92$), z odnosi v seminarski skupini ($\bar{x} = 2,95$) in s predstavitevami študentov ($\bar{x} = 2,85$). Aritmetična sredina, ki se približuje srednjemu zadovoljstvu študentov z urejenostjo okolja ($\bar{x} = 2,70$), nekoliko preseneča, saj so študenti med svojimi predlogi za izboljšanje seminarja (gl. razdelek 3.3.6) največkrat navajali boljše opremljenost, več didaktičnih sredstev ... Nekoliko manj zadovoljni so študenti z vplivom seminarja na kakovost znanja ($\bar{x} = 2,47$) in z uporabno vrednostjo seminarja ($\bar{x} = 2,52$).

Iskali pa smo tudi zveze med stopnjo zadovoljstva študentov in nekaterimi značilnostmi seminarja. Rezultate prikazujejo preglednice 6-10.

Preglednica 6: Odvisna zveza med vsebinsko povezanostjo seminarja s predavanji in stopnjo zadovoljstva študentov z vsebino seminarja

		Vsebina seminarja, povezana s predavanji		
		manj pogosto	bolj pogosto	skupaj
Stopnja zadovoljstva z vsebino	manj zadovoljen	3 27,3%	4 8,2%	7 11,7%
	bolj zadovoljen	8 72,7%	45 91,8%	53 88,3%
	skupaj	11 100,0%	49 100,0%	60 100,0%

χ^2 -preizkus je pokazal, da statistično pomembnih razlik med pogostostjo povezanosti problematike seminarja s predavanji in stopnjo zadovoljstva študentov z vsebino seminarja ni ($\chi^2 = 1,60$, $P = 0,21$). Za vzorec lahko rečemo, da so študenti z vsebino seminarja bolj zadovoljni, če je ta povezana s predavanji.

Preglednica 7: Odvisna zveza med pogostostjo reševanja problemov in stopnjo zadovoljstva študentov z načinom dela pri seminarju

		Reševanje problemov		
		redko	pogosto	skupaj
Stopnja zadovoljstva z načinom dela pri seminarju	manj zadovoljen	11 35,5%	6 20,7%	7 28,3%
	bolj zadovoljen	20 64,5%	23 70,3%	43 71,7%
	skupaj	31 100,0%	29 100,0%	60 100,0%

Izid χ^2 -preizkusa ni pokazal statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 0,97$, $P = 0,33$) med pogostostjo reševanja problemov in stopnjo zadovoljstva študentov z načinom dela. Za študente v vzorcu pa rezultati kažejo, da so študenti z načinom dela pri seminarju bolj zadovoljni, če pogosteje rešujejo probleme.

Preglednica 8: Odvisna zveza med skupinsko obravnavo seminarske teme in stopnjo zadovoljstva študentov z načinom dela

		Temo obravnava več študentov skupaj		
		redko	pogosto	skupaj
Stopnja zadovoljstva z načinom dela pri seminarju	manj zadovoljen	14 82,4%	27 62,8%	41 68,3%
	bolj zadovoljen	3 17,6%	16 37,2%	19 31,7%
	skupaj	17 100,0%	43 100,0%	60 100,0%

Čeprav izid χ^2 -preizkusa ni pokazal statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 1,35$, $P = 0,25$) med pogostostjo skupinskega dela študentov in stopnjo zadovoljstva,

lahko iz rezultatov za vzorec vidimo, da so študenti z načinom dela pri seminarju bolj zadovoljni, če jih temo obravnava več skupaj.

Preglednica 9: Odvisna zveza med pogostostjo diskusije pri seminarju in stopnjo zadovoljstva študentov z načinom dela

		Diskusija		
		redko	pogosto	skupaj
Stopnja zadovoljstva z načinom dela pri seminarju	manj zadovoljen	13 76,5%	27 62,8%	40 66,7%
	bolj zadovoljen	4 23,5%	16 37,2%	20 33,3%
	skupaj	17 100,0%	43 100,0%	60 100,0%

Iz preglednice vidimo, da so študenti manj zadovoljni z načinom dela pri seminarju, če se metoda diskusije redkeje uporablja. Vendar pa χ^2 -preizkus ni pokazal statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 0,50$, $P = 0,49$).

Preglednica 10: Odvisna zveza med pogostostjo študentovega dela po svoje in stopnjo zadovoljstva študentov z načinom dela

		Študenti lahko delajo po svoje, profesor jim da le splošne smernice		
		redko	pogosto	skupaj
Stopnja zadovoljstva z načinom dela pri seminarju	manj zadovoljen	9 52,9%	28 65,1%	37 61,7%
	bolj zadovoljen	8 47,1%	15 34,9%	23 38,3%
	skupaj	17 100,0%	44 100,0%	60 100,0%

χ^2 -preizkus sicer ni pokazal statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 0,34$, $P = 0,56$) med stopnjo zadovoljstva in tem, da študenti lahko obravnavajo seminarsko temo po svoje. Rezultati za vzorec pa nekoliko presenečajo, saj so študenti tem manj zadovoljni z načinom dela, čim bolj po svoje lahko delajo. Rezultate si lahko razlagamo tako, da je študentom lažje, če delajo samo po navodilih profesorja.

4. Sklep

V prispevku smo ugotavljali značilnosti seminarja v praksi. Osredotočili smo se na vsebinske, metodične in komunikacijske značilnosti. Poleg tega nas je zanimalo, kako seminar poteka. Rezultatov seveda ne moremo posploševati, so pa kljub temu odprli nekatera vprašanja, ki jih bi bilo v prihodnje dobro podrobneje raziskati. Zato tudi odgovor na osrednje vprašanje, kje je seminar v praksi skladen s teoretičnimi zahtevami in kje so odstopanja, ni preprost in enoznačen. Lahko ga samo nakažemo z rezultati te raziskave, ki pa veljajo samo za vzorec, na katerem smo raziskovali.

Pri vsebinskih značilnosti seminarja smo skušali ugotoviti, ali je seminar vsebinsko povezan s predavanji. Rezultati so pokazali dokaj pogosto povezanost seminarja s predavanji, vendar si študenti očitno želijo še večjo prekrivnost. Pri tem se postavi vprašanje, iz kakšne predstave so pri svojih ocenah izhajali: ali jim morebiti vsebinska povezanost seminarja in predavanj ne pomeni samo dvakratno ponovitev iste teme. To domnevo nakazujejo njihove utemeljitve, da jim seminar pomaga (oziroma koristi) pri izpitu, ker si zaradi ponovitve teme zapomnijo več podatkov in temo bolje razumejo. Sicer so študenti z vsebino seminarja srednje zadovoljni.

V sklopu *poteka seminarja* in *metodičnih značilnosti* smo ugotavljali pogostost nekaterih metod, oblik, tehnik in pripomočkov. Seminar običajno poteka tako, da študenti obravnavajo določeno temo in jo predstavijo drugim študentom. Pri tem si želijo, da bi lahko temo pogosteje obravnavalo več študentov skupaj. Pri predstavitvah pogrešajo več vključevanja drugih študentov v razpravo, moti pa jih predvsem branje seminarjev. Predstavitve so zato pogosto označili za nezanimive in premalo dinamične. To potrjuje tudi podatek, iz katerega lahko sklepamo, da so seminarji pogosto podobni predavanjem, namreč, da prevladujeta frontalna oblika in metoda razlage. Študenti so sicer ocenili, da jih profesor pogosto spodbuja k sodelovanju, vendar je diskusija v seminarju še vedno manj pogosta metoda. Kje so torej razlogi? Ker so rezultati o *odnosih* (in *kommunikaciji*) v seminarskih skupini pokazali, da je vzdušje sproščeno in spodbujajoče, jih morda lahko iščemo ravno v študentih samih, v njihovi (ne)motiviranosti.

Predstavitve študentov bi bile bolj zanimive tudi z možnostjo uporabe različnih pripomočkov in didaktičnih sredstev. Rezultati so pokazali, da sta v seminarju najbolj pogosto uporabljena grafoskop in tabla. Redko uporabljajo avdiovizualna sredstva, kar pripisujemo dejstvu, da so naše učilnice slabo opremljene. Študenti menijo, da bi seminar izboljšali, če bi uporabljali tudi avdiovizualna sredstva, oprema (večjih) učilnic pa bi bila prilagojena načinu dela (možnost premikanja stolov, miz...).

Za konec lahko še enkrat izpostavimo pomen seminarskega dela. Seminar je namreč priložnost za razvijanje ustvarjalnosti in miselne samostojnosti študentov, kar pa je tudi cilj univerzitetnega (in visokošolskega) izobraževanja. Zato je sprotno

evalviranje seminarja, na podlagi katerega lahko svoje delo izboljšujemo, nujno potrebno (prim. Gibbs 1995, Forrester Jones 2003). Pričujoča raziskava je pokazala, da so študenti, zajeti v vzorec, zadovoljni z odnosi in s komunikacijo v seminarski skupini, pri vsebinah seminarja in načinu dela (zlasti uporaba aktivnih oblik, metod, tehnik, sredstev in pripomočkov) pa so potrebne nekatere spremembe: seminarske teme naj bodo bolj povezane s predavanji, bolj aktualne, življenjske in uporabne, pri seminarju pa naj bo več skupinskega dela, diskusije in možnosti za uporabo AV sredstev. Tako bo seminar bolj zanimiv in dinamičen, kar si študenti še posebej želijo. In ker je, kot meni Schmidt (1972, str. 82), odnos študentov do seminarskih obveznosti zrcalo celotnega študijskega in izpitnega sistema, njihovih interesov in predlogov pri tem verjetno ne moremo kar spregledati.

LITERATURA

1. Blom, H. (2000). Der Dozent als Coach. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
2. Forrester Jones, R. 2003. Students' Perceptions of Teaching: the research is alive and well. V: Assessment and Evaluation in Higher Education, 28(1), str. 59-69.
3. Gibbs, G. (1995). Research into student learning. V: Smith, B., S. Brown (ured.). Research Teaching and Learning in Higher Education. London: Kogan.
4. Jurić, V. (1987). Oblici visokošolske nastave. V: Bratanič, M. et al (ured.). Osnovni problemi visokošolske pedagogije. Zagreb: Školska knjiga, str. 138-149.
5. Marentič Požarnik, B. (1978). Prispevek k visokošolski didaktiki. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
6. Pletenac, V. Nastavne metode. (1987). V: Bratanič, M. et al (ured.). Osnovni problemi visokošolske pedagogije. Zagreb: Školska knjiga, str. 117-128.
7. Poljak, V. (1987). Struktura visokošolske nastave i studija. V: Bratanič, M. et al (ured.). Osnovni problemi visokošolske pedagogije. Zagreb: Školska knjiga, str. 107-117.
8. Razgovori o visokošolski didaktiki. (1979). Ljubljana: Center za pedagoško usposabljanje Filozofske fakultete, Center za razvoj univerze.
9. Schmidt, V. (1972). Visokošolska didaktika. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Dabrowski – teorija pozitivne dezintegracije

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.212-056.4

DESKRIPTORI: nadarjeni učenci, osebnost nadarjenih, teorija pozitivne dezintegracije, razvojni potencial, prekomerna razdražljivost

POVZETEK – Poznavanje in upoštevanje osebnostnega, emocionalnega in moralnega razvoja nadarjenih vse bolj postaja ključnega pomena za njihov celovit razvoj. Predstavljamo Teorijo pozitivne dezintegracije poljskega, v Ameriki živečega psihologa Dabrowskega. Razvil je teorijo o razvoju individualne osebnosti, ki temelji na razvojnem napredovanju od spodnje integracije, skozi sekvence dezintegracije in doseganja višje integracije. Nadarjeni učenci dosežejo višjo raven pri razvoju potencialov in povečano dezintegracijo ter osebno rast. S terminom "prekomerna razdražljivost" avtor razlaga preobčutljivost pri komunikacijskem vstopanju in prilagajanju. Teorija pozitivne dezintegracije zahteva pet oblik prekomerne razdražljivosti. Je tudi teorija o moralnem razvoju, ki izhaja iz osebne življenjske motivacije in vodi v empatijo in altruizem. Učitelji bi pri edukaciji nadarjenih učencev morali poznati omenjeno teorijo, saj se nanaša na podcenjevanje socialni, emocionalni in moralni razvoj.

1. Uvod

Dabrowskijeva teorija pozitivne dezintegracije (Dabrowski, 1964, 1967, 1970, 1972), ki je še docela neznan v edukaciji, psihologiji in psihiatriji, je našla svoje mesto tudi v edukaciji nadarjenih učencev. Uporablja se za naslavljanje različnih vidikov funkcioniranja nadarjenih učencev, vključno z emocionalno senzitivnostjo in intenziteto (Fiedler, 1998; Piechowski, 1997), napačno diagnozo pogojev (Baum, Olncnchak, Owen, 1998), kreativno osebnostjo (Schiever, 1985), duhovnim razvojem (Morrisey, 1996) in svetovanjem (Hazell, 1999; Colangelo, Ogburn, 1989,

Review

UDC 371.212-056.4

DESCRIPTORS: gifted children, personality of gifted children, theory of positive disintegration, developmental potential, overexcitability

ABSTRACT – Knowing and taking into account the personal, emotional and moral development of the gifted is becoming more and more the driving force of the comprehensive development of the gifted. The article presents the theory of positive disintegration by the Polish psychologist Dabrowski, who lives in the USA. He developed the theory of individual personality development built on the developmental progress from lower integration through sequences of disintegration and achieving higher integration. The gifted children achieve a higher level in the field of developing potentials, higher disintegration and higher personal growth. The author uses the term overexcitability to describe their oversensitivity in adapting to the environment. Dabrowski's theory of positive disintegration consists of five manifestations of overexcitability. The theory of positive disintegration is also a theory of moral development ensuing from personal life motivation and leading to empathy and altruism. Teachers should be familiar with the mentioned theory, which refers to the undervalued social, emotional and moral development in the framework of the education of gifted children.

Mendaglio, 1998). Vse več je dokazov, da ima teorija pozitivne dezintegracije določen vpliv na edukacijo nadarjenih učencev. Vendar pa ne ponuja strategij ali tehnik, ki bi jih bilo mogoče neposredno uvesti v šolske razrede in pouk. Toda tega ne bi smeli uporabiti kot kritiko teorije pozitivne dezintegracije, saj je bil Dabrowski, poljski, v Ameriki živeči psihiater in psiholog, ki je bil prvenstveno usmerjen na osebnostni razvoj in psihoterapijo. Brez kakršne koli obsežnejše teorije o nadarjenosti teorija pozitivne dezintegracije znatno prispeva k edukaciji nadarjenih učencev, saj zagotavlja izzivalne pojme, ki osvetljuje čustvene in moralne vidike nadarjenih, hkrati pa zahteva ponovno preučitev naše predstave o nadarjenosti. V tej študiji so predstavljeni elementi teorije pozitivne dezintegracije, ki poglobljajo naše razumevanje nadarjenih učencev in se lahko izkažejo kot koristni za učitelje. Ta teorija je v bistvu teorija osebnostnega razvoja (Dabrowski, 1964; 1967; Pyryt, Mednaglio, 1993) in ni niti posebna teorija o nadarjenosti niti svojstvena teorija o emocionalnem razvoju. To je obsežna in kompleksna osebnostna teorija z daljnosežnimi implikacijami za razumevanje človekovega celovitega razvoja.

2. Terminologija teorije pozitivne dezintegracije

Poskušajmo razložiti terminologijo teorije pozitivne dezintegracije. Pri izobraževanju nadarjenih učencev uporabljamo teorijo pozitivne dezintegracije, vendar pa so najbolj plodni pisci na tem področju predvsem konkretizirali Dabrowskega teorijo čustvenega razvoja (Piechowski, 1997; Silverman, 1993). Dabrowski danes ponuja obsežno teorijo osebnostnega razvoja. Njegovi cilji so bili mnogo bolj ambiciozni, kakor zgolj da nam pomaga razumeti pozitivna in negativna čustva, opažena pri številnih nadarjenih učencih. Poleg tega je imel malo povedati glede čustvenega razvoja v smislu, ki je uporabljen v razvojni psihologiji (Saarni, 1999). Preozko je gledanje na teorijo pozitivne dezintegracije kakor na teorijo čustvenega razvoja.

V njegovi teoriji je pozitivna dezintegracija proces, s katerim se prične razvoj. Za Dabrowskega se razvoj prične skozi vrsto dezintegracij in reintegracij, kar pripelje do dramatičnih sprememb človekovega razumevanja sebe in sveta. Pozitivna dezintegracija vodi osebnost v motivacijskem smislu do visokih storilnostnih nivojev s poudarjeno nesebičnostjo in moralnostjo. Seveda pa vse dezintegracije niso pozitivne. Ko se pojavi negativna dezintegracija, lahko sledijo posledice v psihozah in samomorih. Pomembno področje teorije pozitivne dezintegracije je gibanje od začetnega egocentričnega pristopa k altruističnemu pristopu k življenju. V ospredju zanimanja omenjene teorije so dejavniki, ki so potrebni za pozitivno dezintegracijo in njeno procesno delovanje.

Pozitivna dezintegracija pelje človeka do višjih nivojev razvoja. Obstaja pet nivojev razvoja: začetna ali primarna integracija, trije nivoji govorijo o stopnjevanju kompleksnosti dezintegracije, imenovano enonivojskost, spontan multi nivo in organiziran multi nivo; ter sekundarna integracija, ki govori o najvišjem nivoju

(Dabrowski, 1964). Omenjeni nivoji razvoja v okviru teorije pozitivne dezintegracije lahko asociirajo na znane razvojne teorije, kot je Eriksonova (Erikson, 1963) teorija življenjskega razvoja in Piagetova teorija (Piaget, Indhelder, 1969) kognitivnega razvoja. Vendar obstaja kar nekaj značilnih razlik. Napredovanje nad prvim nivojem, primarna integracija, nikakor ni univerzalna v populaciji. Poleg tega napredovanje po nivojih ni doseženo po linearnem stalnem zaporedju. Koncept nivoja omogoča napredovanje in nazadovanje edinstvenih razvojnih vzorcev.

Teorija pozitivne dezintegracije osvetljuje nekatere uporabne vpoglede v emocionalnost. Teorija Dabrowskega opisuje, kako se človeška bitja preoblikujejo iz "samopostrežnih", prilagodljivih posameznikov do samozavestnih, samousmerjenih oseb, ki presežejo svoje primitivne narave in si prizadevajo naučiti se, kako priti do moralnega pogovora (walk to moral talk). Potrebni so določeni osnovni pogoji za potovanje od egocentrizma do altruizma. Eden izmed teh temeljnih pogojev je pospeševalno socialno okolje, drugi pa razvojni potencial, ki je svojstveno zajet v teoriji pozitivne dezintegracije.

3. Razvojni potencial

Prekomerne razdražljivosti (overexcitabilities) so najpogostejše prisotne komponente teorije pozitivne dezintegracije (na primer Tolan, 1994; Gallagher, 1985; Piechowski, Silverman, Falk, 1985; Piechowski, Colangelo, 1984; Piechowski, Cunningham, 1985; Lewis, Kitano, Lynch, 1992), vendar pa so pogosto predstavljene izven konteksta, v katerem jih obravnava teorija pozitivne dezintegracije. Ideja Dabrowskega o prekomerni razdražljivosti korenini v občutljivosti živčnega sistema in je videna kot nadpovprečna odzivnost na dražljaje. Prekomerna razdražljivost je osnovni, vendar ne edini indikator temeljnega koncepta razvojnega potenciala. Prekomerna razdražljivost se izraža na pet načinov: psihomotorično, čutno, domišljjsko, intelektualno in emocionalno.

Piechowski (1986, 1991) na kratko predstavi naslednje prekomerne razdražljivosti:

- Psihomotorično: gibanje, nemirnost, vznemirjenost, energičnost, povečana kapaciteta za aktivnost.
- Čutno: Povečana diferenciacija in živost čutnih izkušenj.
- Domišljjsko: živost prispodob, bogastvo asociacij, zmožnost sanjarjenja, fantaziranje, domiselnost odkritij, personifikacije ter nagnjenje k nenavadnemu.
- Intelektualno: pohlep po znanju, odkrivanju, zastavljanju vprašanj, ljubezen do idej in teoretičnih analiz, iskanje resnice.
- Emocionalno: velika globina in intenzivnost emocionalnega življenja, izražena v široki paleti občutkov, sočutje, navezanost, povečan občutek odgovornosti, izpraševanje vesti.

Prekomerna razdražljivost ni edinstvena značilnost nadarjenih, kakor menijo nekateri avtorji (Bouchet, Falk, 2001). V teoriji pozitivne dezintegracije prekomerna razdražljivost nakazuje nivo razvojnega potenciala, ki ga je mogoče pripisati tudi splošni populaciji. Število in nivoji prekomerne razdražljivosti vplivajo na doživljanje ljudi. Ko je prisotnih vseh pet vrst razdražljivosti, ima emocionalna intenzivnost naslednjo posledico: "Omenjene vrste prekomerne razdražljivosti, še posebej slednje tri (intelektualna, domišljjska in emocionalna), pogosto povzročijo, da človek doživi vsakodnevno življenje bolj intenzivno in pretirano poglobljeno občuti življenjske radosti in žalost." (Tiller, 1998)

4. Kompleksnost

Prekomerna razdražljivost je samo del osrednjega koncepta razvojnega potenciala. Za Dabrowskega (1964) razvojni potencial vsebuje prekomerne razdražljivosti, posebne sposobnosti in talente ter tako imenovani "tretji dejavnik". Medtem ko je pomen druge komponente tradicionalno znan, je tretji dejavnik nekoliko težje opredeljiv. Njegova zunanja pojavnost "je do neke mere odvisna od podedovanih sposobnosti in okoljskih izkušenj, vendar pa, ko se razvije, postane neodvisen od teh dejavnikov in skozi zavestno diferenciacijo in samoopredelitev zavzame samostojen položaj v razvoju osebnosti." (Dabrowski, 1964)

Piechowski (1975) interpretira razvojni potencial tako, da se sestoji iz prekomernih razdražljivosti in avtonomnih notranjih sil, imenovanih dinamizmi. Omenjeni dinamizmi so centralne komponente teorije pozitivne dezintegracije (Pyryt, Mendaglio, 2000) in sile, ki poganjajo dezintegracijo in reintegracijo psiholoških struktur. Navkljub pomembnosti teh neodvisnih notranjih sil, o katerih govori Dabrowski (1964) v sodelovanju s Piechowskim (Dabrowski, Piechowski, 1977a, 1977b), se nanje v zadnjih diskusijah o teoriji pozitivne dezintegracije le redko sklicuje, vsaj kar zadeva edukacijo nadarjenih učencev (na primer Piechowski, 1997; Silverman, 1991).

Dinamizmi so sile razvoja, ki poganjajo proces pozitivne dezintegracije in pripomorejo k aktualizaciji človekovega razvojnega potenciala in nadarjenosti. So biološke in mentalne sile, ki nadzirajo vedenje in razvoj.

Dabrowski (1972) jih opisuje kot instinkte, gonilnike in intelektualne procese združene s čustvi. Nekateri dinamizmi se nanašajo izključno na človekovo občutenje negativnih čustev, kot sta na primer krivda in sramota. Doživljanje kroničnih intenzivnih negativnih čustev prispeva k slabšanju podobe človeka o svojem lastnem življenjskem stilu in sproži spremembe v percepciji in stališčih do sebe in socialnega okolja. Z drugimi besedami, taki ljudje se začnejo zavedati svojih implicitnih pogledov na svet. In tako se preoblikujejo skozi dinamizme, ki vodijo do nezadovoljstva s samim seboj in ustrezajoče doživljanje čustev drugih. Tisti z najvišjimi

nivoji razvojnega potenciala (posebneži v luči Dabrowskega) lahko dosežejo četrto nivo, to je organizirana večnivojska dezintegracija, kjer s pomočjo dinamizmov, kot je avtopsihoterapija, prevzamejo nadzor nad lastnim osebnostnim razvojem. Na tem nivoju ljudje presežejo svoje primitivne nagone in gonilne sile. Dosežejo namreč visok razvojni občutek moralnosti. Na najvišjem nivoju razvoja, na sekundarni integraciji, ki jo dosežejo le redki vzorniki, so ljudje, katerih ideali predstavljajo predanost služenja človeštvu.

5. Polemika

Dabrowski namiguje, da je razvojni potencial določen z dednostjo in utrjen ob rojstvu. Po teoriji pozitivne dezintegracije smo vsi rojeni z določenim razvojnem potencialom. Dejstvo, ali je ta nivo nizek, srednji ali visok, je izven naše kontrole. Medtem ko naš nivo razvojnega potenciala vzajemno sodeluje z okoljem, le to ne more spremeniti ali vplivati na podedovani nivo. V tem smislu razvojni potencial analogno ustreza naši inteligenci. Četudi razvojni potencial ni kvantificiran, pozitivna dezintegracija zahteva več kot zgolj nizek nivo razvojnega potenciala. Za dosego nivojev nad primarno integracijo (1. nivo) so potrebni zmerni do visoki nivoji razvojnega potenciala. Dabrowski dokazuje v praksi, da je redko dosežen najvišji razvojni nivo, sekundarna integracija (5. nivo). Na teh visokih nivojih človekovega razvoja bi zelo verjetno našli ljudi, kot je bila Mati Tereza. Sam Dabrowski pravi, da ni srečal človeka, ki bi dosegel sekundarno integracijo. Ne glede na kvaliteto socialnega okolja so torej meje razvoja določene z dednimi dejavniki.

To pomeni, da smo rojeni z različnim številom in nivojem prekomernih razdražljivosti. Vendar se z omenjeno dilemo avtor ni široko ukvarjal. Jasno pa je, da teorija pozitivne dezintegracije zahteva prisotnost vseh petih prekomernih razdražljivosti, od katerih se trije pojavljajo na visokih nivojih, da lahko pride do pospešenega človekovega razvoja. "Emocionalne, domišljajske in intelektualne prekomerne razdražljivosti predstavljajo akcelerirane forme. Če se pojavijo skupaj, omogočajo višje možnosti razvoja in ustvarjalnosti." (Dabrowski, 1972)

6. Pozitivna dezintegracija in osebni razvoj

Pozitivna dezintegracija je čustveno boleč proces, ki pelje do psihološke reintegracije na višjem nivoju človeškega delovanja. Doživljanje negativnih čustev, kot je sramota, krivda in bojazen, so pod določenimi pogoji indikator pozitivne dezintegracije. Kakorkoli, potrebno je, da gledamo na čustva v kontekstu razvojnega potenciala. Ko je razvojni potencial nizek, imajo emocije, vključno z intenzivnimi

negativnimi čustvi, kratkoročne učinke na človeka. Nasprotno od tega pa intenzivna čustvenost v kontekstu visokih prekomernih razdražljivosti in visokega razvojnega potenciala obrodi globoke življenjske izkušnje, ki prispevajo k pozitivni dezintegraciji. S tako intenzivno emocionalnostjo je povezan notranji konflikt. Notranja refleksija življenjskih dogodkov in introspekcija postanejo katalizator bolečega doživljanja razlik med tem, kakšen naj bi svet bil, in tem, kakšen v resnici je.

Negativna čustva, ki jih sprožijo notranja nasprotja, peljejo človeka na višje nivoje osebnostne strukture. Z drugimi besedami, omenjena negativna čustva so del pozitivne dezintegracije. Medtem ko prevladujoča psihohigienska modrost namiguje, da v takih primerih posredujemo, da bi odstranili čustveno stisko, Dabrowski zagovarja sprejetje teh intenzivnih negativnih čustev. Naše posredovanje bi moralo biti usmerjeno k pomoči ljudem razumeti svoja čustva v kontekstu principov teorije pozitivne dezintegracije. Dabrowskijeva psihoterapevtska posredovanja pri bolnikih so vsebovala didaktično uporabo teorije pozitivne dezintegracije. Mišljena so čustva, ki jih sprožijo notranji konflikti in se jih ne zavedamo. Učitelji poznajo široko paleto čustev, ki jih izražajo učenci. Domnevamo lahko, da nekatere čustvene izraze učencev vzročno pogojujejo notranji konflikti.

Poleg tega, da gre za teorijo osebnostnega razvoja, je teorija pozitivne dezintegracije teorija moralnega razvoja. Za razliko od Kohlbergove (1976) teorije moralnega razvoja, ki je osredotočena na razvoj moralnega sklepanja, je Dabrowski osredotočen na moralno vedenje, na notranji konflikt, ki služi v motivacijski namen. Zavest o tem, kakšen naj bi svet bil, vodi do preokupacije o tem, kaj je dobro in prav. Osebnostne vrednote se preoblikujejo v empatični povezavi z ljudmi kot posamezniki in in formo humanosti kot celote. Samozainteresiranost in biološko zadovoljstvo gonilnih sil utira pot altruizmu.

Omenjena perspektiva Dabrowskega še ni zajeta v današnjih definicijah nadarjenosti v večini svetovnih šolskih zakonodaj.

7. Teorija pozitivne dezintegracije in nadarjenost

Dabrowski se je zavedal pomena edukaciji nadarjenih učencev. Visok razvojni potencial ni enakovreden nadarjenosti, kot ga danes uporabljajo v izobraževalnih programih za nadarjene. Vpliv definicije, ki jo je podal Marland leta 1972 (Davis, Rimm, 1998) in ki je spremenila nadarjenost v večdimenzionalen koncept v ZDA, je uporabljan tudi v Kanadi. Definicija Alberte Learning, ki je hibrid Marlandovega večdimenzionalnega videnja nadarjenosti in Gardnerjevih mnogoterih inteligenc, pravi (Gardner, 1983): "Nadarjenost je izjemen potencial in/ali aktivnost široke palete sposobnosti v enem ali več področjih: splošno intelektualnem, specifično šolskem, kreativnem razmišljanju, socialnem, glasbenem, umetniškem, kinestetičnem." (Alberta Learning, 2000) Omenjena definicija nadarjenosti ne vsebuje

Dabrowskijevega pogleda na visok razvojni potencial, ki je prisoten na visokih nivojih prekomerne razdražljivosti in ob prisotnosti dinamizmov. Biti nadarjen za vključitev v program za nadarjene v šoli zahteva izpolnjevanje določenih specifičnih kriterijev, ki navadno vsebujejo visok intelektualni potencial ali izražene visoke stopnje sposobnosti in dosežkov na nekaterih predmetnih področjih. To pa ni dovolj za zajetje nadarjenosti v Dabrowskijevem smislu. Njegova perspektiva nadarjenosti vsebuje razvojni potencial.

Strokovno poglobljen študij edukacije nadarjenih in teorije pozitivne dezintegracije pripelje do zaključka, da osebe, ki so okarakterizirane po Dabrowskem z visokim razvojnim potencialom, ne zadovoljujejo nujno kriterijev za tradicionalni program izobraževanja nadarjenih. Pri tem je potrebno ponoviti, da teorija pozitivne dezintegracije ni teorija o nadarjenosti. Izobraževanje nadarjenih je področje, kjer je ta uporabljena. Tisti, ki se po tradicionalnih kriterijih uvrščajo v program izobraževanja nadarjenih, morda po njegovem niso nadarjeni. Vsi učenci v programu izobraževanja nadarjenih nimajo zgoraj omenjenega visokega razvojnega potenciala. Vedenjske malopridneže je mogoče uporabiti za ilustracijo tega stališča. Nekateri razvpiti zgodovinski liki, kakor tudi današnji pretkani kriminalci, bi prav gotovo izpolnili kriterije za vključitev v tradicionalni program izobraževanja nadarjenih. Ljudje, kot je bil A. Hitler, pa zagotovo ne bi zadovoljili Dabrowskijevih kriterijev. On se ne bi uvrščal visoko v prekomerni razdražljivosti in visoko na dinamizmih, kot je empatija, ki pa so osnovni pogoj za pospešen človekov razvoj. Zgoraj omenjeni razvojni potencial ni vključen v koncept nadarjenosti, kakor je trenutno definirano v šolskih zakonodajah doma in v svetu.

7.1. Implikacije za učitelje

Dabrowskijeva teorija pozitivne dezintegracije je kompleksna, obsežna teorija človekovega razvoja z neposrednimi implikacijami za psihoterapijo. Dabrowskijev prvotni namen ni bil predlagati strategije za izboljšanje pedagoške prakse v razredih. Prebiranje originalnih del Dabrowskega pa bo omogočilo zainteresiranim učiteljem, da si razvijejo svoje lastne interpretacije teorije pozitivne dezintegracije in pridejo do lastnih ustvarjalnih zaključkov. Zato je spodaj navedenih nekaj poenostavljenih pedagoških interpretacij omenjene teorije.

7.1.1. Pozitivna dezintegracija in razvoj

Teorija pozitivne dezintegracije zahteva ponovni premislek učiteljeve vloge pri razvijanju nadarjenih učencev. Dokler nismo pripravljeni pedagoško uporabiti kriz v življenju učencev, ne moremo aktivirati razvoja v Dabrowskijevem smislu. To nas postavlja v odgovorno odzivno in občutljivo vlogo. Da bi lahko uporabili teorijo pozitivne dezintegracije, moramo poznati svoje učence, znake njihovega razvoja in rasti ter imeti pogum, da ta spoznanja uresničimo v funkcijo pospeševanja. Občutljivost na reakcije učencev, kot so pubertetne krize, smrt v družinah in osebne krize,

so za Dabrowskijevo perspektivo dobre priložnosti za osebno rast nadarjenih učencev. In v tem je bistvo prispevka pozitivne dezintegracije. Če na te krize gledamo kot na priložnosti za rast in razvoj, ima to pozitiven vpliv na naše odzivanje do nadarjenih učencev.

7.1.2. Razvojni potencial

Prekomerne razdražljivosti v teoriji pozitivne dezintegracije skupaj z drugimi dejavniki tvorijo učenčev razvojni potencial. Učitelji so pomembni ljudje v socialnem okolju nadarjenih učencev. Način učiteljevega vzajemnega sodelovanja z vsemi učenci bistveno prispeva k ustvarjanju pozitivnega in konstruktivnega okolja v razredu. V tem smislu teorija pozitivne dezintegracije krepi strokovno prepričanje o pomembnosti razrednega okolja pri pomoči učencem maksimalno razvijati svoje potenciale. Učenci z visokim razvojnim potencialom predstavljajo učiteljem izziv. Visok nivo psihomotorične prekomerne razdražljivosti se izraža v različnih vedenjskih vzorcih, ki lahko nakazujejo pomanjkanje pozornosti in hiperaktivnostne motnje.

Intelektualna prekomerna razdražljivost ima lahko za posledico nenasitno spraševanje iz radovednosti. Prekomerna čustvena razdražljivost lahko oblikuje intenzivno emocionalnost zaradi izostrenega zavedanja in skrbi za globalne dogodke, ki se ne končajo takrat kot učne ure in samo v učilnici.

7.1.3. Negativna čustva

Izražanje negativnih čustev pri nadarjenih učencih predstavlja učiteljem svojstveni izziv. Kadar nadarjeni učenci izražajo svoja čustva na način, ki je videti sprejemljiv, socializiran, učitelji nimajo težav pri odzivanju. Ustrezno izražena negativna čustva (na primer "žalosten sem, ker on ne želi več biti moj prijatelj") nam prav tako ne predstavljajo posebnega problema. Bistveni izziv predstavljajo čustva, ki so zakrita, neprimerno izražena in manipulativna. Na primer učenci so lahko žalostni, vendar brez neposrednega izražanja si mogoče žalost napačno razlagamo kot jezo. Da bi se izognili napačnim razlagam, se moramo prizadevati poglobljati v diferencialne diagnoze. Na drugi strani pa neustreznega izražanja nezadovoljstva, frustracije in jeze ne gre spodbujati, niti ne kaže spodbujati manipulativnih čustev, ki se uporabljajo zato, da bi se nadarjeni učenci izognili nalogam, ki jih ne marajo. Teorija pozitivne dezintegracije govori, da učenci z visokim razvojnim potencialom izkušensko doživljajo mnogo bolj intenzivna čustva, od katerih je veliko negativne modalitete. V skladu z Dabrowskim morajo čustva, da bi nakazovala rast in razvoj, izvirati iz notranjega konflikta, ne iz konflikta z drugimi ljudmi, obenem pa ne smejo biti egocentričnega tipa.

Ena izmed mnogih vrzeli v teoriji pozitivne dezintegracije je pomanjkanje kognitivnega razvojnega konteksta. Dabrowski ne razčlenjuje, kako izgleda visok razvojni potencial v šestem letu starosti ali v zgodnji adolescenci. Zelo verjetno bomo v splošnem opazili le malo dokazov o učenčevih razvojnih potencialih,

popolno uresničenih v šolskih letih. Gotovo pa je, da bomo uvideli "znake", posebno še ker strokovno kompetentno vemo, kaj iščemo. V prizadevanjih, da bi uporabila teorijo pozitivne dezintegracije v kontekstu otrokovega razvoja avtorja Mendaglio in Pyryt (2001) nakazujeta na to, da je proces pozitivne dezintegracije sprožen v kombinaciji življenjskih dogodkov in sposobnosti abstraktnega sklepanja. Medtem ko so nadarjeni učenci razvili sposobnost abstraktnega mišljenja že v zgodnjih letih življenja, imajo še vedno premalo življenjske izkušenske komponente. S to trditvijo izraža Dabrowski prepričanje, da za zgornje meje razvojnega potenciala niso niti izkušnje niti kvaliteta okolja tako pomembni dejavnik kakor na spodnjih nivojih.

7.1.4. Teorija pozitivne dezintegracije in nadarjenost

Glede na nadarjenost teorija pozitivne dezintegracije zahteva drugačno oblikovanje splošno sprejetih učnih programov. Koncept nadarjenosti po svetu in pri nas ne vsebuje razvojnega potenciala. Niti definicije nadarjenosti kakor tudi ne kriteriji, uporabljeni za izbiro učencev v izobraževalne programe za nadarjene, ne vsebujejo Dabrowskijevega pogleda na potencial za pospešen razvoj. Dabrowskijev pogled na nadarjenost terja ponovni popravek ne le definicij, temveč tudi izobraževalnega programiranja. Teorija pozitivne dezintegracije govori o avtentičnosti, morali, postati in biti dober človek. Uspeh v teoriji pozitivne dezintegracije ni niti materialen niti povezan s šolskimi dosežki.

Zmaga ljudi, ki so se borili in izkusili bolečino razvoja, leži v njihovem življenju služenja drugim. Svoja življenja živijo za vrednotno izboljšanje človeštva.

LITERATURA

- Alberta, L. (2000). Teaching Students Who Are Gifted and Talented. Edmonton: Crown Rights of Alberta.
- Baum, S.M., Olenchak, F.R. and Owen, S.V. (1998). Gifted Students with Attention Deficits: Fact and/or Fiction? Or, Can We See the Forest for the Trees? Gifted Children Quarterly 42, no. 2, str. 92-104.
- Betts, G.T. (1985). The Autonomous Learner Model for the Gifted and Talented. Greely, Colo.: Autonomous learner Publication and Specialists.
- Bouchet, N., Falk, R.F. (2001). The Relationship among Giftedness, Gender, and Overexcitability. Gifted Child Quarterly 45, no. 4, str. 260-67.
- Colangelo, N., Ogburn, K. (1989). "Giftedness as Multilevel Potential: A Clinical Example." Advanced Development 1, str. 87-100.
- Dabrowski, K. (1964). Positive Disintegration. Boston: Little, Brown.
- Dabrowski, K. (1967). Personality Shaping Through Positive Disintegration. Boston, Mass.: Little, Brown.
- Dabrowski, K. (1970). Mental Growth Through Positive Disintegration. London: Gryf.
- Dabrowski, K. (1972). Psychoneurosis Is Not an Illness. London: Gryf.
- Dabrowski, K., Piecowski, M.M. (1977a). Theory of Levels of Emotional Development: Volume 1 Multilevelness and Positive Disintegration. Oceanside, N.Y.: Dabor Science.
- Dabrowski, K., Piecowski, M.M. (1977b). Theory of Levels of Emotional Development: Volume 2 from Primary Integration to Self-Actualization. Oceanside, N.Y.: Dabor Science.
- Davis, G.A., Rimm, S.B. (1998). Education of the Gifted and Talented. 4th ed. Boston, Mass.: Allyn&Bacon.
- Erikson, E.H. (1963). Children and Society. Rev. ed. New York: Norton.
- Farič, D. (2004). Dabrowski concept o nadarjenosti. Pedagoška fakulteta v Mariboru. Diplomsko delo.
- Fiedler, E.D. (1998). Denial of Anger/Denial of Self: Dealing with the Dilemmas. Roeper Review 20, no. 3, str. 158-61.
- Gallagher, S.A. (1985). A Comparison of the Concept of Overexcitabilities with Measures of Creativity and School Achievement in Sixth-Grade Students. Roeper Review 8, no. 2, str. 115-19.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic.
- Hazell, C.G. (1999). The Experience of Emptiness and the Use of Dabrowski's Theory in Counselling Gifted Clients: Clinical Case Examples. Advanced Development 8, str. 31-46.
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. In Moral Development and Behaviour: Theory, Research and Social Issues, edited by T. Lickona, str. 31-43. New York: Holt, Rinehart&Winston.
- Lewis, R.B., Kitano, M.K. and Lynch, E.W. (1992). Psychological Intensities in Gifted Adults. Roeper Review 15, no. 1, str. 25-31.
- Mendaglio, S. (1998). Counselling Gifted Students: Issues and Recommendations for Teachers and Counsellors. AGATE 12, no. 1, str. 18-25.
- Mendaglio, S., Pyryt, M.C. (2001). Theory of Positive Disintegration: A Developmental Perspective. Paper presented at the 48th annual convention of the National Association for Gifted Children, Cincinnati, Ohio.
- Morrissey, A.M. (1996). Intellect as Prelude: The Potential for Higher Level Development in the Gifted. Advanced Development, str. 101-16.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969). The Psychology of the Child. New York: Basic.
- Piecowski, M.M. (1975). Theoretical and Empirical Approach to the Study of Development. Genetic Psychology Monographs 92, str. 231-97.
- Piecowski, M.M. (1986). The Concept of Developmental Potential. Roeper Review 8, no. 3, str. 190-96.
- Piecowski, M.M. (1997). Emotional Giftedness: The Measure of Intrapersonal Intelligence. In Handbook of Gifted Education, 2d ed., edited by N. Colangelo and G.A. Davis, str. 366-81. Boston, Mass.: Allyn&Bacon.
- Piecowski, M.M., Colangelo, N. (1984) Developmental Potential of the Gifted. Gifted Child Quarterly 28, no. 2, str. 80-88.
- Piecowski, M.M., Cunningham, K. (1985). Patterns of Overexcitability in a Group of Artists. Journal of Creative Behaviour 19, no. 3, str. 153-74.
- Piecowski, M.M., Silverman, L.K. and Falk, R.F. (1985). Comparison of Intellectually and Mentally Functioning. Perceptual & Motor Skills 60, no. 2, str. 539-49.
- Pyryt, M.C., Mendaglio, S. (1993). Using Dabrowski's Theory of Positive Disintegration to Understand and Help Gifted People. AGATE, no. 2, str. 7-12.
- Pyryt, M.C., Mendaglio, S. (2000). Dabrowski's Dynamisms: An Integral Component of TPD. Paper presented at the 47th annual convention of the National Association for Gifted Children. Atlanta, Georgia.
- Saarni, C. (1985). The Development of Emotional Competence. New York: Guilford, 1999.
- Schiever, S.W. Creative Personality Characteristics and Dimensions of Mental Functioning in Gifted Adolescents. Roeper Review 7, no. 4, str. 223-26.

35. Silverman, L.K. (1991). Family Counselling. In Handbook of Gifted Education, edited by Colangelo and G.A. Davis, str. 307-20. Boston, Mass: Allyn&Bacon.
36. Silverman, L.K. (1993). Counselling the Gifted and Talented. Denver: Love.
37. Stephens, K.R., Karnes, F.A. (2000). State Definitions for the Gifted and Talented Revisited. *Exceptional Children* 66, no. 2, str. 219-38.
38. Tillier, W. (1998). A Brief Overview of Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and Its Relevance for a Gifted Population. SAGE Conference Proceedings. Calgary: Centre of Gifted Education, University of Calgary, str. 49-58.
39. Tolan, S.S. (1994). Psychomotor Overexcitability in the Gifted: An Expanded Perspective. *Advanced Development* 6, str. 77-86.

Marjana Ivanjko

Različni pristopi k filozofiranju z otroki

Pregledni znanstveni članek

UDK 1:37-053.5

DESKRIPTORJI: filozofiranje z otroki, filozofija za otroke, filozofija z otroki

POVZETEK – Obstajajo različni pristopi, kako filozofirati z otroki. Najbolj znan in razširjen je program Filozofija za otroke Matthewa Lipmana in njegovih kolegov. Gre za program, ki ga izvajajo po vseh celinah sveta in ima izdelano metodologijo in pripravljene materiale za pomoč pri izvajanju šolskega predmeta. Pogosto pa naletimo tudi na izraz filozofija z otroki. Ker na področju filozofiranja z otroki dobimo občutek, da sta izraza zamenljiva, poskuša prispevek opredeliti razliko med njima, predstaviti možne alternative in ugotoviti, ali je program Filozofija za otroke holističen ali se bolj drži anglo-ameriške filozofske tradicije.

Review

UDC 1:37-053.5

DESCRIPTORS: philosophising with children, philosophy for children, philosophy with children

ABSTRACT – There exist various approaches to philosophising with children. The most popular one is the philosophy for children developed by Matthew Lipman and his co-workers. This is a world-wide programme with a structured methodology and support materials for classroom practice. In our work, we frequently also encounter the expression philosophy with children. Since the expressions seem to be used interchangeably, the article tries to define the differences between the two, present the possible alternatives as well as find out whether the philosophy for children programme is a holistic approach or whether it more or less ties on to the Anglo-American philosophical tradition

1. Uvod

Problem učnih načrtov in vprašanje, kako čim bolje poučevati otroke, spodbuja razmislek, kako otroke pripraviti, da bodo čim boljši misleci, in pri tem ubrati primerne metode poučevanja. Cilji programov so postali, da otroke spodbudimo, da razmišljajo samostojno, kritično in kreativno. Le-ti spodbujajo filozofiranje z otroki, torej spodbujajo skupinsko raziskovanje in razpravljanje v okviru filozofskih idej. Ob podrobnejšem pregledu terminov s področja filozofiranja z otroki naletimo na dva poimenovanja. Najbolj znan in najbolj izdelan program, kako filozofirati z otroki, je *Filozofija za otroke* (Philosophy for Children ali krajše *P4C*) Matthewa Lipmana. Ob branju tekstov na to temo pogosto naletimo tudi na termin *filozofija z otroki* (Philosophy with Children ali krajše *PwC*). Pojavljata se dva izraza, ki dajeta vtis, da sta zamenljiva, kar je pogosto predvsem pri nekaterih prevodih.

Prispevek skuša osvetliti razliko med terminoma *filozofija za otroke* in *filozofija z otroki*, predstavi alternative in skuša ugotoviti, ali gre pri filozofiji za otroke za celosten pristop k filozofiranju ali je slednja pogojena anglo-ameriški tradiciji, od koder program izvira.

2. Razlika med filozofijo z otroki in filozofijo za otroke

Karin Murris v svojem članku Ali otroci lahko "delajo" filozofijo (Can Children Do Philosophy, 2000) zgolj kot opombo pojasnjuje, kako ločuje kratiki *P4C* in *PwC*. Kratiko *P4C* – filozofija za otroke uporablja v primerih, ko se nanaša na zagovornike programa Filozofija za otroke, ki ga je razvil Matthew Lipman s kolegi z inštituta za napredek filozofije za otroke (Institute for the Advancement of Philosophy for Children – *IAPC*) v Združenih državah Amerike. Kratiko *PwC* pa uporablja za širšo skupino ljudi, ki se ukvarjajo s filozofiranjem z otroki, kot je *P4C*, ker vsi učitelji filozofije, ki poučujejo otroke, ne verjamejo, da so materiali, ki jih je za poučevanje pripravil inštitut *IAPC*, najboljši, s katerimi želimo seznaniti otroke s filozofijo. Vendar kljub pojasnilu ne opredeli kaj obsega filozofija z otroki.

Na internetnih straneh združenja International Council of Philosophical Inquiry with Children (*ICPIC*) preberemo, da je filozofija z otroki gibanje, ki obstaja bolj ali manj formalno, od kar obstajajo odrasli, ki so zainteresirani za otroške ideje: o svetu, o samih sebi, kot o človeških subjektih in o osnovnih temah epistemologije, ontologije, estetike in etike, ki so splošna dediščina nas vseh. V zadnjih tridesetih letih je zanimanje učiteljev in filozofov v teoriji in praksi filozofskega premišljevanja z otroki doživelo največji porast.

Kot organizacija se je *ICPIC* odločila, da bo njen cilj narediti filozofijo, dostopno mladim, ne da bi pri tem zavračala ali celo izključevala različne pristope tako glede učnega načrta kot tudi pedagoških usmeritev. Pridržuje pa si pravico do kritike. Njihova primarna želja je, da bi filozofska vprašanja in diskusije ter oblike raziskovanj v različnih kulturah uspele, saj verjamejo v njeno transformacijsko moč.

Stališče filozofije z otroki je, da je filozofija aktivnost, ki je temeljno dialoška. V filozofiji sta vedno vsaj dva glasova, četudi gre za razmišljanje samo enega filozofa. Filozofija temelji na vprašanjih in ne na propozicijah. Ravno vloga filozofije je, da implicitno ali kako drugače postavlja vprašanja v zvezi s propozicijami, ki jih najdemo v naših mislih in jeziku, prepričanju in navadah. Otroci so "najboljši filozofi", ker pogosto kažejo temeljne dispozicije filozofije (čudenje, spoznanje, da je njihovo znanje zelo omejeno, in željo, da bi razumeli svet in sebe po novi in boljši poti) bolj neposredno kot odrasli. Filozofija kot konverzacija je izvirno oblikovana v sokratskem dialogu ter nam tako nudi neraziskane možnosti razvoja filozofije kot dejavnosti. Filozofija kot konverzacija je tudi sama raziskovanje.

Možnost filozofiranja kot dialoga, v svojem učnem načrtu imenovanem *filozofija za otroke*, zagovarja tudi Matthew Lipman, ki je že leta 1969 napisal prvo filozofsko čitanko Harry Stottlemeier's Discovery (Harijeva odkritja). Uporablja se že po vseh celinah sveta in je delno prevedena tudi v slovenski jezik. Kasneje so nastale še čitanke Elfie, Pixie (v slovenskem prevodu Pika), Kio in Gus, Lisa (v slovenskem prevodu Liza), Suki, Mark. Vsaki čitanki posebej je kot dopolnilo namenjen tudi priročnik, ki je v pomoč učiteljem in vsebuje vaje, ki so primerne kot

dopolnitev k temam iz čitanke. Cilj programa je pripraviti otroke, da bi razmišljali samostojno. Na program so močno vplivali tudi veliki misleci, kot so John Dewey, Justus Buchler, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Gilbert Ryle, Ludwig Wittgenstein. Osredotoča se na razredno skupnost raziskovanja, katere glavno jedro je filozofski dialog. Otroke skuša spodbuditi, da bi mislili kritično, kreativno in skrbno (caring). Na začetku vsake ure se otroci posedejo v krog, tako da se med seboj vidijo, in preberejo poglavje iz čitanke. Skupaj se odločijo za eno od vprašanj, ki jih je najbolj vznemirilo, in želijo o njem razpravljati. Učiteljeva vloga je vodenje dialoga in usmerjanje k filozofsko relevantnim temam, kar spodbudi predvsem s postavljanjem odprtih vprašanj.

Lipman v intervjuju (Naji, 2003) o tem, koliko različnih pristopov je za filozofijo za otroke (*P4C*), odgovarja, da je samo ena filozofija za otroke. Poudarja, da le-ta ni identična z izobraževanjem niti s filozofijo izobraževanja. Filozofija za otroke predstavlja eno izmed možnosti v razvoju filozofije, ki ji omogoča, da postane vrsta izobraževanja, ki uporabi filozofijo, da zaposli otroški razum in zadovolji otroško potrebo po iskanju pomena stvari in dogodkov. Filozofija z otroki (*PwC*) je nastala, ko so se nekateri "odcepili" od filozofije za otroke. Tako filozofija z otroki koristno uporablja diskusijo filozofskih idej, vendar ne s pomočjo posebej napisanih otroških zgodbic. Cilj filozofije z otroki je razviti otroke v mlade filozofe, medtem ko je cilj filozofije za otroke pomagati otrokom koristno uporabiti filozofijo tako, da izboljšajo njihovo učenje pri vseh predmetih, ki jih imajo na urniku.

Lipman pojasnjuje svoje začetno stališče glede poučevanja filozofije za otroke: "Ko sem se začel ukvarjati s tem področjem, sem mislil, da otroci niso zmožni nič več kot "kritičnega razmišljanja" – to je, da izurijo svoje mišljenje tako, da postane bolj natančno, konsistentno in koherentno. Ampak kritično razmišljanje ne vsebuje formulacije konceptov, formalne logike in študija del tradicionalne filozofije, vse naštetu pa sem se trudil, da bi vključil v filozofijo za otroke. Kritično razmišljanje ne pripelje otrok nazaj k filozofiji in zdaj sem prepričan, da otroci ne bodo pristali na nobeno okrnjeno obliko filozofije in jim to tudi ni potrebno. Kritično razmišljanje skuša narediti otroški razum bolj dosleden, filozofija pa ga pogloblja in mu pomaga rasti." (Lipman v Naji, 2003)

Lipman (2003) identificira svoj program kot najboljši pristop k izpopolnitvi otroškega razmišljanja, za kar navaja razloge:

1. Zanimanje

Otroci so pri svojem delu najbolj uspešni, kadar jih nekaj goreče zanima. To je filozofija za otroke najprej zato, ker vsebuje domiselno fikcijo, drugič, ker gre za otroke, kot so sami, in tretjič, ker jih vključuje v diskusijo različnih kontroverznih tem (npr. etika). Filozofija za otroke preseže kritično razmišljanje.

2. Čustva

Filozofija za otroke ni omejena le na izboljšanje kritičnega razmišljanja. Zaveda se, da je razmišljanje lahko silno vznemirljivo in čustveno, ter omogoči, da lahko otroci govorijo o čustvih in jih tudi analizirajo.

3. Kritično razmišljanje

Filozofija za otroke popolnoma privzame kritično razmišljanje, vendar to razširi in poglobi. Kritično razmišljanje je navadno obravnavano le kot dodatek k obstoječemu učnemu načrtu, vendar *filozofija za otroke* reorganizira potrebo otrok tako, da se morajo odkrito soočiti s tistim, kar se jim zdi problematično ali zagonetno.

4. Vrednote

Otroci hitro odkrijejo, da se naše obravnavanje tem o vrednotah nagiba k dvoumnosti, nejasnosti in zmešnjavi. Posledično se z veseljem odzovejo na trud, s katerim jih skušamo pripraviti, da bi razmišljali natančno in jasno. Ampak to ne pomeni, da bi moralo biti njihovo razmišljanje ravnodušno ali brez občutkov. Otroci lahko bolje razmišljajo o temah, ki se jim zdijo relevantne. Pri razmišljanju presojajo ter so kritični, skrbni in sočutni.

5. Kreativnost

Dobro razmišljanje lahko razumemo tudi kot domišljijo, če se z navdušenjem lotimo zgodbe ali razvijemo hipotezo. Filozofija za otroke je zaradi tega posebej uspešna na področju kreativnosti.

6. Skupnost

Filozofija je dialoška aktivnost: poudarja potrebo po odprtem dialogu med vsemi člani skupnosti. Z drugimi besedami, poudarja skupno raziskovanje. Lažje si predstavljamo kako ravnati z nedolžnimi žrtvami, kadar z njimi sočustvujemo, kot v primerih, ko tega ne storimo.

Lipman prikaže filozofijo za otroke kot program, ki kombinira učenje in entuziazem, občutke in misli, domišljijo in razumevanje. Skušal je razviti nov, refleksivni vzorec izobraževanja, katerega uravnajoče ideje so razumnost (pri osebni značaji) in demokracija (pri družbenem značaju). Ta vzorec poudarja pomembnost ne samo kritičnega razmišljanja, ampak tudi kreativnega in skrbnega razmišljanja.

2.1. Filozofiranje z otroki, kot ga pojmuje Gareth B. Matthews, in filozofija za otroke

Gareth B. Matthews navdano govori o "delanju" filozofije z otroki in je avtor mnogih filozofsko obogatenih zgodb za otroke. Sam je začel s filozofiranjem z otroki zaradi filozofsko postavljenih vprašanj svoje hčere in pozna Lipmana od samih začetkov njegovega ukvarjanja s filozofijo za otroke. Razliko med svojim in

Lipmanovim pristopom k filozofiranju z otroki skuša opisati (v Schjelderupu, 1999) tako, da Lipmanovo delo oceni kot sistematično, ki skuša ustvariti shemo, primerno za otroke različnih starosti. Matthews vidi v njegovem delu pomemben prispevek k pisanju in izdajanju filozofskih materialov ter razvoju metodologije *skupnosti raziskovanja*. Vendar je prepričan, da lahko to počnemo tudi s čim drugim, z drugo filozofijo, kakor tudi z različnimi materiali, ki niso očitno filozofski. Poleg tega se mu zdi, da Harry Stottlemeyer (v slovenskem prevodu kar Hari) ni ravno prav domiseln, pri čemer je Pixie (Pika), po njegovem mnenju, na tem področju že napredovala. Poleg tega dvomi, da bodo učitelji po nekaj letih poučevanja s pomočjo Lipmanovih materialov pripravljeni le-te še naprej uporabljati, saj je na voljo še veliko drugih.

Matthews meni, da bi lahko namesto oziroma poleg uporabe Lipmanovega pristopa, bila dobra tudi metoda, da bi naredili vse predmete na nek način filozofske, če je le učitelj brez predsodkov in ima smisel za filozofijo. Potem mogoče ne bi potrebovali novega učnega načrta in bi lahko uporabili ves material, ki že obstaja. Za ta pristop potrebujemo učitelje, ki jih takšna metoda zanima, so o tem poučeni ter imajo nekaj talenta. Predvsem na začetku potrebujejo nekaj priprave, učenja, vendar ko enkrat ugotovijo, da so predmeti, ki jih poučujejo, izvorno filozofski, se otroci zelo radi odzovejo na takšne poizkuse. To postane nova dimenzija njihovega poučevanja.

Matthewsa pri Lipmanu moti, da sam včasih trdi, da v filozofiji za otroke ni odgovorov oziroma da govorijo o stvareh, ki nimajo odgovorov. Matthews se s tem ne strinja, saj je prepričan, da je odgovorov preveliko, in ne, da jih ni. Trdi, da vsi radi pridemo do nekih rezultatov. Že na začetku trditi, da ni odgovorov, je destruktivno. Njegovo stališče je, če danes nisi sposoben priti do dobrih odgovorov, boš mogoče že jutri. Podobno, kot če najdeš dober odgovor, ki se ti naslednji dan ne zdi več tako dober. Zato pride rad pri diskusijah z otroki na koncu do sklepa, če je to seveda le možno. Kajti dobro je iskanje odgovora, najboljšega možnega. Napačno je domnevati, da boš vedno zmožen najti "najboljši odgovor".

2.2. Program Patricka J. M. Costella za spodbujanje razmišljanja pri otrocih

Zaradi interesa za filozofiranje in argumentiranje, pa tudi zaradi nestrinjanja z Lipmanom, je program za spodbujanje razmišljanja pri otrocih utemeljil tudi Patrick J. M. Costello (1996).

V enem od svojih člankov, *Learning to Philosophize and to Argue*, se osredotoči na predstavitev programa, ki ga v nekaj točkah opiše takole:

- poučevanje kritičnega razmišljanja je bistveno za vsako ustrezno namero "izobraževanja za državljanstvo" (education for citizenship),
- takšno poučevanje opravlja delo proti določenim vrstam indoktrinacije,
- otroci v zgodnji mladosti so voljni in sposobni sodelovati v filozofskih diskusijah in debatah.

Podobno kot pri *filozofiji za otroke* Costello trdi, da njegov program pospešuje razvoj razmišljanja, sklepanja in argumentativnih sposobnosti s pomočjo diskusije filozofskih tem. Vendar avtor poudarja, da je njegov program drugačen od Lipmanovega in njegovih kolegov v domenah teoretične podpore, vsebine in prakticiranja v razredu.

Glede prve domene se avtor ustavi pri osrednji trditvi filozofije za otroke, da je le-ta ne-indoktrinirajoča. Naveže se na Lipmanove trditve (Lipman in ostali, 1980, str. 86), ki ločujejo procesne in samostojne vrednote, in meni, da so le slednje lahko indoktrinirajoče. Vrednote procesa, kot so "koherentnost, konsistentnost in obsežnost" v razmišljanju posameznika, so po Lipmanovem prepričanju primerne za način, kako naj bi oseba razmišljala, in ne, kaj naj bi razmišljala. Zaradi tega tudi naj ne bi bilo možno obtožiti učitelja indoktrinacije. Medtem ko se Costello že razlika med procesnimi in samostojnimi vrednotami zdi sporna, skuša zanesljivo prikazati, da je Lipmanov pojem *skupnosti raziskovanja*, ki je temelj programa filozofije za otroke, prevzet po samostojnih vrednotah. Zato Costellov pristop do indoktrinacije zavzema stališče, pri katerem je le-ta do določene meje neizogibna v izobraževalnem sistemu. Prepričan je, da je primerneje ponuditi odkrito in utemeljeno zavezanost določenim vrednotam.

Sicer je Costello s svojim pristopom poučevanja filozofije v osnovnih šolah skušal privzeti pristop, ki ponuja učiteljem možnosti, kako začeti kot tudi obdržati otrokov interes pri predmetu. Da bi bilo to možno, je nujno predstaviti filozofske ideje skozi številne medije, pri čemer se osredotoči na kratke zgodbe, primere sklepanja in diagramske reprezentacije.

Glede metodologije se učne ure začno tako, da učitelj ali učenci na glas preberejo zgodbo ali primer sklepanja. Pri diagramski reprezentaciji si učenci ogledajo sliko ali risbo in opišejo, kar vidijo. Nato diskutirajo o možnih scenarijih. Avtor pozna argumente, ki trdijo, da je branje učencev na začetku ure pomemben del skupnosti raziskovanja in s tem filozofije za otroke, vendar je prepričan, da je slabo branje nekaterih otrok lahko moteče za diskusijo in razvoj idej, kar je dejanski cilj vsega početja. Zato po potrebi predlaga, da učitelj na začetku ure sam prebere zgodbo.

3. Ali gre pri filozofiji za otroke za celosten pristop k filozofiranju

Že v dosedanjem pregledu kako filozofirati z otroki najdemo poleg izrazitih potez filozofije za otroke, predvsem skupnost raziskovanja, dialoški pristop in motiv, da bi otroke pripravili do čim boljšega razmišljanja, tudi večja ali manjša odstopanja od filozofije za otroke, kot jo promovira Lipman in njegovi kolegi iz inštituta.

Med brskanjem po dostopnih virih na področju *filozofije z otroki* kaj hitro ugotovimo, da je prevladujoč prav Lipmanov pristop filozofiranja z otroki. Zato bom skušala ugotoviti, kaj obsega *filozofija za otroke* in kaj bi lahko vključili v ta program.

Na prvi pogled ocenjujejo nekateri, da gre pri filozofiji za otroke predvsem za anglo-ameriško filozofijo. Kontinentalna filozofija naj bi bila, po tem mnenju, v filozofiji za otroke zapostavljena. Carmen López Sáenz v svojem članku *The Child, the School, and Philosophy: A Phenomenological Reflection* (2000) poudarja, da če želi biti izobraževanje kritično in reflektivno, bi moralo biti osnovano na filozofiji. Vendar ne na pragmatični ali analitični filozofiji, temveč na širokem spektru možnosti, ki vključujejo tudi fenomenologijo, ki se osredotoča predvsem na eksistenco, živo izkustvo in telo. Cilj fenomenologije je, da opiše razmerje med življenjem in mislijo. Refleksija in kritika poskušata transformirati tako osebo kot tudi svet. Zato je nujno vključevanje otrok v filozofsko dejavnost. Dialog je tisti, ki je tako pri filozofiji za otroke kot tudi pri fenomenologiji pomembna metoda poučevanja.

Carmen López Sáenz je kot fenomenologinja prepričana, da je zgolj poučevanje otrok retorike in pravil dobrega sklepanja premalo, nujno je iskanje splošnih resnic, pravil in vrednot, ki jih lahko racionalno dokažemo in katere bi morali iskati, če bi želeli spremeniti svet. Da bi to dosegli, potrebujemo dialog, konceptualne analize, evalvacijo in pojasnitev obnašanja, neutrudljivo dispozicijo za podajanje razlogov, kar pričakujemo tudi od drugih. Cilj izobraževanja ne bi smel biti samo sprememba izobraževanja, temveč tudi transformacija eksistence. Smisel, ki ga damo svetu, je odvisen od naše pozicije v njem.

Stališče Marleau-Pontyja (v López Sáenz, 2000, str. 38) je, da ni toliko razlik med odraslimi in otroci, še posebno, kadar izvzamemo vse, kar je konvencionalno v našem lingvističnem izražanju. Tako avtor ne nasprotuje samo Piagetovemu dualizmu med otroškim egocentričnim jezikom in odraslim logičnim jezikom, temveč celo obrne vrednote tako, da trdi, da je otroški jezik bogatejši od jezika odraslih, ker je zmožen uiti zahtevam konvencionalne logike, ki je zgolj artefakt, "mrtev element v celoti jezika". Vendar razlika med otroškim in odraslim razmišljanjem ne pomeni razdelitve teh svetov. Pravzaprav je v iskanju njihove povezanosti, podobnosti in skupne strukture tisto, kar dela medsebojno komunikacijo možno.

Izobraževanje iz fenomenološke perspektive pomeni izobraževanje v zaupanju, da obstaja resnica, toda resnice ne moremo najti tako, da bi ušli času. Takšna resnica je intersubjektivna in tudi vizionarska, svoje temelje ima v doživetem izkustvu, percepciji in viziji sogovornikov. Fenomenologija razume izobraževanje kot sliko in ne kot posedovanje informacij ali spretnosti, temveč kot osebni razvoj, kot proces obračanja k sebi po srečanju z drugimi.

William Hamrick (1993) se je v svojem preučevanju osredotočil na to, da je v filozofiji za otroke mnogo fenomenoloških terminov, ki kažejo na to, da je v literaturi filozofije za otroke in njenemu izvajanju mnogo zanimivih pristopov. Osredotoča se na konkretne primere in dialoge iz literature, ki je namenjena za poučevanje filozofije za otroke. Tako se ustavi pri Harijevih odkritjih, pa tudi pri knjigah Kio in Gus, Suki, Liza in Elfi. V tej literaturi najdemo zapuščanje običajnega toka človeškega izkustva, ko liki iz zgodbic naredijo filozofski napredek. Tako se na primer v čitanki Kio in Gus že sama zgodba približa fenomenološki redukciji s preprostim in spretnim sredstvom, da Kio vidi in Gus ne. Realnost pa je postavljena pod vprašaj z razkritjem temeljno drugačnih plati njihove zavesti.

Na tem mestu vprašamo: Ali gre za eno (internacionalno) filozofijo za otroke, ali gre za več filozofij, kontinentalno, anglo-ameriško, ali katero koli drugo vrsto filozofije, ki pripelje do drugačne vrste filozofiranja z otroki? Odgovor se glasi, da mora obstajati le ena filozofija, ki uporablja celotno moč človeškega razuma, kakor se je razvijala od Sokrata in drugih grških filozofov. Martens (1993) na to vprašanje odgovarja, da je v nekaterih diskusijah videti, kot bi bila vsa moč človeške razumnosti zreducirana zgolj na metodo brez vsebine in obstoječega pomena. Zatorej sam zagovarja bolj holističen pristop k filozofiji za otroke, takšnega, ki kombinira logični z bolj osebnim aspektom. Toda pri tem se ne ustavi, kajti ali lahko "delamo" internacionalno filozofijo za otroke brez vzhodne filozofije, ki bi vključevala budižem, konfucijanstvo, japonski zen ali katero drugo vrsto filozofije. Sam s tem vprašanjem sklone svoje razmišljanje. Lim Tock Keng (2003) pa že v enem od člankov predstavlja, kako vpeljati azijsko filozofijo v skupnost raziskovanja. Učitelji (v Singapuru) pri pouku filozofije za otroke uporabljajo azijske materiale in skušajo otrokom predstaviti azijsko filozofijo in diskutirajo o azijskih vrednotah.

4. Sklep

Kljub različnim pristopom k filozofiranju z otroki, ki jih zagovarjajo različni avtorji, se njihova stališča vendarle bolj ali manj srečujejo pri nekaterih metodoloških pristopih, kot je na primer dialog o različnih filozofskih temah, ki naj bodo otrokom čim bolj prikladne in v pomoč za uspešnejše šolanje in boljše življenje. Program, ki ima v svetu največ podpore in ga lahko zasledimo kot učni predmet po različnih državah, je *Filozofija za otroke*. Obsega največ literature in je tako v pomoč učiteljem kot tudi učencem ter na razpolago vsem, ki se želijo s tem podrobneje ukvarjati. Še vedno se zdi, da nekateri avtorji *filozofiji za otroke* pripisujejo morda širši obseg na področju filozofiranja z otroki, kot bi mu ga pripisali utemeljitelji in sedanji zagovorniki tega programa. Da bi filozofija lahko omogočila otrokom čim širši spekter filozofskih smeri in področij, o katerih bi govorili, se je morda bolj primerno odločiti za *filozofijo z otroki* in biti odprti za vse možnosti ter vedno izbirati najboljše glede na situacijo in osebe, ki so vključene v njej. Če lahko v filozofijo za

otroke vključimo nekaj svojega pridiha, kot je bilo razvidno pri nekaterih avtorjih, obravnavanih v tem besedilu, se zdi, da se nam že nekoliko jasna distinkcija med filozofijo za otroke in *filozofijo z otroki* spet nekoliko odmakne. Morda je to odkrivanje pomena obeh terminov in hkrati, kaj vse sodi pod termin filozofije za otroke, brezpredmetno, dokler s svojim filozofiranjem z otroki spodbujamo pozitiven napredek v njihovem razvoju.

LITERATURA

1. Costello, J.M.P.: Learning to Philosophize and to Argue. A Thinking Skills Programme for Children, *Analitic Teaching*, 17, št. 1/1996, str. 49-54.
2. Hamrick, W.: Phenomenology and the Philosophy for Children Program. V: Lipman, Mathew (ur.), *Thinking Children And Education*. State College, Montclair, 1993, str. 410-416.
3. International Council of Philosophical Inquiry with Children online. Available web page: <http://www.simnet.is/heimspekiskolinn/p4c.html>
4. Keng, L.T.: Introducing Asian Philosophy and Concepts Into the Community of Inquiry, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 16, št. 4/2003, 41-44.
5. Lipman, M., Sharp, A.M. in Oscanyan, F.S.: *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia, 1980.
6. López Sáenz, C.: The Child, the School, and Philosophy: A Phenomenological Reflection, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 15, št. 2/2000, str. 34-39.
7. Murreis, K.: Can Children Do Philosophy?, *Journal of Philosophy of Education*, 34, št. 2/2000, str. 261-279.
8. Naji, S. (2003). An Interview with Matthew Lipman online. Available web page: http://www.buf.no/e_resources/e_resources_c_3.html
9. Schjelderup, A. (1999). Interview with Gareth B. Matthews online. Available web page: http://www.buf.no/e_resources/e_resources_a_5.html

Sociologija na maturi – seminarska naloga

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.831.6

DESKRIPTORJI: sociologija, matura, seminarske naloge, interno, eksterno ocenjevanje, korelacija, izkušnje dijakov

POVZETEK – Prispevek obravnava maturitetne seminarske naloge pri sociologiji kot posebno obliko samostojnega dela dijakov, ki jo za razliko od pisnega dela izpita iz sociologije interno ocenijo učitelji, ki tako delo tudi mentorsko vodijo. Med internimi in eksternimi ocenami je bila v preteklem desetletju ugotovljena nizka korelacija, kar opozarja na določene probleme pri ocenjevanju. Članek predstavlja doslej uporabljena merila internega ocenjevanja in predvidene spremembe, predstavlja pa tudi izkušnje dijakov s seminarskim delom. Dosedanje pozitivne izkušnje kažejo, da bi bilo potrebno interni del izpita iz sociologije v tej obliki ohraniti tudi v prihodnje, postopoma pa odpraviti pomanjkljivosti tako v ocenjevanju kakor v postopku izdelave in spremljanja.

1. Uvod

Maturitetna seminarska naloga predstavlja tretji vsebinski del maturitetnega izpita iz sociologije, pri katerem veljajo podobna izhodišča kot za opravljanje izpita iz psihologije in filozofije na maturi. Ti trije predmeti se med seboj tudi izključujejo, tako da posameznik ne more odbrati več kot enega izmed njih. Pisni izpit iz vseh treh tudi poteka hkrati.

To je samostojno seminarsko in/ali raziskovalno delo kandidata, s katerim kandidati dokazujejo:

- poznavanje izbranega ožjega sociološkega strokovnega področja,
- poznavanje in zmožnost uporabe katere izmed socioloških raziskovalnih metod,

Review

UDC 372.831.6

DESCRIPTORS: sociology, matura exam, seminar paper, internal, external assessment, correlation, pupils' experience

ABSTRACT – The article discusses the seminar paper for the subject of sociology, which represents a special part of the independent work to be performed by pupils and, as opposed to the written parts of the matura exam, is internally assessed by the teachers who prepare them for the exam. There has been low correlation between internal and external assessment, which is an indicator of difficulties in this area. At the same time, the article presents the criteria of internal assessment, anticipated modifications as well as pupils' experience in preparing these seminar papers. The positive experience up to now indicates that the internal part of the matura exam in sociology should maintain a similar form in the future, while weaknesses in the assessment, in the work process, and in tutorial supervision should gradually be eliminated.

- sposobnost za organizacijo dela pri nastajanju seminarske naloge ter pri poročanju o opravljenem delu,
- poznavanje členitve takega dela,
- navajanje in citiranje virov,
- zmožnost logičnega skladnega povezovanja in sklepanja pri oblikovanju zaključkov.

Obseg in temeljna navodila za izdelavo seminarske naloge so določeni z izpitnim katalogom za posamezno šolsko leto (npr. *RIC*: Sociologija. Predmetni izpitni katalog za maturo 1998), vendar se zahteve doslej niso spreminjale. Doslej je bil določen obseg od 10 do 20 strani, vključno z opombami in viri.

Za seminarsko nalogo v največji možni meri velja, da omogoča dijaku dosegati višje taksonomske ravni znanja, kar je razvidno že iz načrtovanih ciljev v predmetnem izpitnem katalogu (*PIK*, 2004, str. 7). Analiza in samostojna interpretacija, ki skladno z Bloomovo taksonomijo učnih ciljev (Bloom, 1970) sodita med višje ravni, sta zajeti z načrtovanimi 40%, razumevanje in uporaba prav tako s 40%, znanje kot nižja taksonomska raven pa je vključeno z 20%. Prav maturitetna naloga je za dijaka najbolj samostojno delo, ki ga sicer mora izbrati, če si želi dosegati dober uspeh pri sociologiji. Vendar to ni pogoj za pristop k pisnemu delu maturitetnega izpita. Svoboda izbire je kandidatu zagotovljena, vendar to pomeni, da se vnaprej odreče določenemu številu točk. Še bolj pomembno zanj pa je, da mu naloga omogoča pridobiti poglobljeno znanje na področju, ki ga izbira sam, za katerega se lahko sam odloča, ali ga bo proučeval le teoretično s pomočjo literature ali bo preizkušal svoje znanje o socioloških metodah tudi empirično, in s tem nabiral izkušnje tudi s tega področja.

Naloga omogoča (in pogosto tudi terja) vzpostavljanje stikov s strokovnjaki sociologi na različnih področjih, pa tudi z institucijami, kjer se le-ti vključujejo s svojim delom. Delo motivira k branju strokovne literature in zbiranju različnih informacij z izbranega področja, usmerja v aktivno branje in uporabo pridobljenih informacij, navaja k ustreznemu spoštovanju avtorskega dela, tako da je potrebno v maturitetni nalogi spoštovati vsa pravila navajanja in citiranja, ki sicer veljajo za strokovna besedila. Kandidati morajo svoje delo ustrezno časovno razporediti in organizirati, da ga lahko pravočasno opravijo in uskladijo z drugimi svojimi šolskimi obveznostmi. Ne nazadnje morajo v pisnem izdelku dokazati tudi določeno raven tehničnega znanja, da lahko izdelek celostno oblikujejo, povežejo besedilo s tabelami, grafikoni, vizualnimi informacijami.

Mnogi dijaki se s temi zahtevami prvokrat srečujejo, kar jim sicer ustvari težave, hkrati pa omogoča pridobiti potrebne in koristne izkušnje za samostojni študij in kasnejše strokovno delo.

2. Ocenjevanje seminarskih nalog

Delno so zgoraj navedene kvalitete del samega procesa oblikovanja maturitetne naloge, delno se odražajo tudi v izdelku samem, ki ga učitelji interno ocenijo. Točkovna merila so doslej vključevala pet enakovrednih elementov:

- opredeljevanje problema,
- izbira in uporaba metod dela,
- interpretacija,
- sklepanje,
- predstavitev naloge.

Za vsak posamezni element je ocenjevalec lahko dodelil največ 5 točk, natančna merila za dodeljevanje točk pa so bila opredeljena s predmetnim izpitnim katalogom (PIK, 2004, str. 9-11). Praktične izkušnje učiteljev ocenjevalcev so v desetletju opravljanja mature iz sociologije pokazale, da merila niso dovolj dobra opora za ocenjevanje, kar je ob še nekaterih drugih dejavnikih tudi prispevalo k nezanesljivemu internemu ocenjevanju.

Naloga je opredeljena kot interni del maturitetnega izpita, nastaja praviloma v zaključnem letniku kandidatov v srednji šoli, za vsako nalogo je predvideno mentorsko vodenje kandidata. Da bi to delo v obliki individualnih konzultacij lahko potekalo vse šolsko leto, je določeno tudi z normativi za delo učitelja, ki lahko v eni skupini kandidatov, ki se pripravljajo na maturo, opravi na ta način dve uri dela tedensko, skupina pa po normativih šteje od 17 do 33 kandidatov. Konzultacije vsebinsko pomenijo svetovanje kandidatu v zvezi s temo in z naslovom, pomoč pri iskanju ustrezne strokovne literature, pri izboru za posamezno nalogo primernih metod dela, pomoč pri vzpostavljanju stikov z drugimi institucijami, kjer je mogoče pridobivati potrebne informacije, svetovanje v posameznih fazah nastajanja naloge in korekcijo naloge. Tudi oceno naloge oblikuje učitelj kot interni del izpitne ocene kandidata, jo posreduje z ustrezno dokumentacijo tajniku šolske maturitetne komisije, ta pa Državnemu izpitnemu centru. Proces izdelave naloge je opredeljen s pravilnikom in z izvedbenimi navodili, ki jih posreduje šolam in kandidatom Državni izpitni center. Potek dela je uradno opredeljen tako, da kandidati nalogo obvezno oddajo najkasneje do začetka maja, učitelj je bil dolžan naloge oceniti in dokumentacijo svojega ocenjevanja oddati do začetka mature v mesecu juniju tajniku šolske maturitetne komisije, ta pa sporoča podatke o internih ocenah Državnemu izpitnemu centru. Ocene so vključene kot del ocene v deležu 25 točk od 100 možnih v oceni kandidatovega maturitetnega izpita.

Dosedanje analize ocenjevanja posameznih delov maturitetnega izpita iz sociologije so pokazale na nizko stopnjo povezanosti med internimi in eksternimi deli izpita, kar opozarja na določene probleme v zvezi z ocenjevanjem in njegovimi kriteriji. Tabela 1 prikazuje podatke o korelaciji med obema deloma mature za vsa leta od 1996 do 2003, leto 1995 pa ni zajeto, ker so podatki zajeti in obdelani na

drugačen način in niso povsem primerljivi. Iz tabele je razvidno, da so kandidati v letih 2000 do vključno 2003 opravljali spomladansko maturo v dveh terminih, za katere velja, da so se izpitne pole razlikovale, tako da mora biti tudi korelacija med internim in eksternim delom prikazana ločeno.

Tabela 1: Korelacija med internim in eksternim deležem izpitnih ocen kandidatov

Leto	Termin	Število kandidatov	Število točk (povprečje)	Korelacija E/I
1996	22.6.	1109	20,63	0,26
1997	19.6.	1347	20,47	0,26
1998	19.6.	1393	20,52	0,35
1999	18.6.	1465	20,68	0,60
2000	9.6.	1004	20,90	0,34
	12.6.	538	20,75	0,36
2001	8.6.	992	21,27	0,46
	9.6.	398	20,86	0,43
2002	7.6.	1118	21,11	0,33
	10.6.	378	20,98	0,35
2003	7.6.	903	21,01	0,38
	9.6.	805	21,00	0,41

Iz zbranih prikazanih podatkov je mogoče sklepati, da so korelacije med eksternimi ter internimi ocenami sicer vsa leta pozitivne, kar pomeni, da so dijaki z boljše ocenjenimi nalogami praviloma dobivali tudi boljše ocene na pisnem delu izpitov, vendar so relativno nizke. Njihova vrednost se giblje od 0,26 do 0,46. Eno samo leto se je pojavila izjema, ko je korelacija, izračunana med internimi ter eksternimi ocenami, srednja (1999: 0,60), vse drugeje mogoče ovrednotiti kot nizke (Sagadin, 2003).

V tabeli so prikazani le podatki o korelacijah na spomladanskih rokih mature, jesenski roki ne morejo biti reprezentativni zaradi majhnega števila kandidatov, iz podatkov pa so razvidne tudi precejšnje anomalije, ki bi jih bilo potrebno posebej raziskati. Podatki o korelacijah med internimi ter eksternimi ocenami so za jesenske roke v posameznih letih pokazali izračunan celo negativni korelacijski koeficient (npr. 2. septembra 2002: -0,09), hkrati pa je njegova vrednost tako nizka, da sploh ni mogoče govoriti o kakšni povezanosti med obema ocenama. Vsebinsko to morda kaže tudi na nizko zanesljivost merjenih pokazateljev, odvisnost posamezne ocene od konkretnega ocenjevalca in/ali kandidata, bodisi da gre za interno ali eksterno ocenjevanje.

Če bi jo poskušali pojasnjevati z logično kavzalno analizo, moramo upoštevati, da je doseganje višjih ocen pri internem delu do določene mere pričakovano, ker izdelki kandidatov nastajajo relativno dolgo časa, ker si lahko sami odberejo temo,

ki jih bolj zanima ali jo bolje poznajo, ob natančnem prebiranju ustreznih strokovnih virov, ker je zagotovljena stalna mentorska pomoč učitelja, za katerega je prav tako pomembno, da dijaki, ki jih pripravlja, dobro opravijo svoje obveznosti. Kandidati imajo večkratno možnost korigiranja izdelka ter možnost iskanja strokovnih nasvetov še pri drugih strokovnjakih in institucijah. Skepsa, povezana z nizko stopnjo korelacije med internim in eksternim delom ocene, navezujemo na možnost, da učitelji želijo svojim dijakom pomagati k zagotovitvi dovolj visoke izpitne ocene na maturitetnem izpitu, zato tudi naloge relativno blago ocenjujejo.

Kako bi bilo mogoče potrditi naše sklepanje? Prva možnost je uvajanje zunanjega nadzora nad ocenjevanjem maturitetnih nalog s pomočjo preverjanja naključno izbranega vzorca maturitetnih nalog ter njihove analize, druga pa dodelava in sprememba kriterijev ocenjevanja maturitetnih nalog. Obe omenjeni možnosti je RPK za sociologijo že realizirala ali predložila v uporabo v prihodnosti.

Natančneje povedano, RPK za sociologijo je v šolskem letu 2002/03 pregledala vzorec maturitetnih nalog, njeni člani pa so jih ponovno eksterno ocenili. Analiza opravljenega dela je pokazala, da se pojavljajo trije različni vzorčni modeli, ki so približno enako zastopani: velika odstopanja v smislu bistveno višje interne ocene v primerjavi z eksterno, manjše razlike v obe smeri ter zelo visoka korelacija med internimi ter eksternimi ocenami, značilna predvsem za boljše naloge. Podatke o vzorčnem ocenjevanju je komisija posredovala tako na seminarju za zunanje ocenjevalce (ki so večinoma tudi učitelji sociologije v srednji šoli) kot na seminarju za učitelje sociologije spomladi 2004.

Druga možnost je že vključena v vsebinske spremembe Predmetnega izpitnega kataloga za sociologijo 2006. Predmetna komisija za sociologijo je namreč poleg vsebinskih sprememb, povezanih s cilji in vsebinami sociologije na maturi, oblikovala tudi drugačno shemo ocenjevanja maturitetnih seminarjskih nalog ter prenovila in dopolnila točkova merila. Pri tem je upoštevala vse dosedanje izkušnje in pripombe učiteljev ocenjevalcev, zunanjih ocenjevalcev na maturi, svoje predloge pa je uskladila tudi s strokovnjaki recenzenti kataloga. Rezultat je bil že predstavljen in preizkušen na seminarju za učitelje sociologije spomladi 2004, ki so po prenovljenih merilih tudi ocenjevali seminarjske naloge. Poskusno ocenjevanje so učitelji ugodno ocenili, celovita evalvacija sprememb pa bo mogoča šele po prvem letu, ko bodo merila v celoti uporabljena na statistični populaciji nalog v letu 2006.

3. Dijaške izkušnje s seminarjsko nalogo

Posebne raziskovalne pozornosti izkušnjam dijakov z maturitetnimi seminarjskimi nalogami doslej niso razvidne iz nobenega strokovnega poročanja. Sama sem jih nekaj lahko izluščila iz analize vprašalnika za dijake, ki je proučeval več vidikov pouka sociologije kot maturitetnega predmeta (Tavčar Krajnc, 1999, str. 187-212).

Vzorec dijakov, ki je bil vključen v anketiranje, je obsegal 232 oseb (na vprašanje, ki ga vključujem v pričujoči prispevek, pa je odgovorilo 229 anketirancev). Bil je strukturiran, vključeval je dijake s šestih različnih gimnazij, iz dvanajstih skupin, v katerih so se dijaki pripravljali na maturo iz sociologije, poučevalo pa jih je sedem učiteljev. Velikost vzorca je v letu, ko so bili dijaki anketirani, predstavljala skoraj 17% populacije, ki je opravljala maturo iz sociologije kot izbirnega predmeta. Presoja strukture in velikosti vzorca je pokazala, da je vzorec za tedanje populacije ustrezno reprezentativen. Analiza strukture vzorca je pokazala, da je izbira dijakov močno povezana z njihovo bodočo študijsko namero, saj je več kot 80% kandidatov izražalo namero za študij na različnih družboslovnih fakultetah, med katerimi so bile najpogostejše izbire posamezne smeri na FDV, pravo in ekonomija. Kot razloge za izbor sociologije so anketiranci iz vzorca navajali, da jih vsebina predmeta zanima, pričakovanje, da bodo znanje koristno uporabljali pri študiju, ter prepričanje, da lahko dosežejo pri sociologiji boljši rezultat kot pri drugih predmetih. Pokazatelji dajo vedeti, da so tedanji kandidati svojo izbiro percipirali odgovorno in tudi svoje delovne obveznosti pri predmetu opravljali na enak način.

Iz anketiranja opisanega vzorca sem izluščila le analizo dveh vprašanj, ki sta se neposredno nanašala na seminarjsko nalogo (Tavčar Krajnc, 1999: Priloge, Anketni vprašalnik, vprašanja št. 15 in 16).

Dijaki so ocenili svoje izkušnje s seminarjsko nalogo s petstopenjsko lestvico ocen, ki je bila v vprašanju zaprtega tipa predložena. V tabeli 2 je v celoti prikazana razporeditev njihovih ocen.

Tabela 2: Dijaška ocena izkušenj pri delu s seminarjsko nalogo

Šola	Zelo pozitivno	Pozitivno	Ne vem	Negativno	Zelo negativno	Skupaj
1	9	16	6	2	1	34
2	9	18	10	4	0	41
3	2	16	4	1	0	23
4	7	26	5	1	0	39
5	8	24	7	0	0	39
6	12	27	14	0	0	53
Skupaj	47	127	46	8	1	229

Več kot tri četrtine anketirancev je izrazilo pozitivno oceno (odgovori iz prvih dveh možnih odgovorov) v zvezi s svojimi izkušnjami z izdelavo seminarjske naloge, zanemarljivo malo jih je izražalo negativne izkušnje (manj kot 4% zadnjih dveh možnih odgovorov iz tabele), drugi niso imeli izoblikovanega stališča. Glede na to,

da je bilo anketiranje vzorca opravljeno v mesecu maju, tik pred koncem šolskega leta, ko so dijaki svoje seminarske naloge že oddali, so bile njihove izkušnje s procesom izdelave naloge in zadovoljstvo s samim izdelkom že celovite. Zato jih je mogoče obravnavati kot verodostojne. Med najbolj pozitivnimi izkušnjami so anketiranci navajali (Tavčar Krajnc, 1999, str. 208):

- mnogo več pridobljenega znanja o določeni temi (72 odgovorov),
- koristne izkušnje za študij (50 odgovorov),
- spoznavanje sociološkega raziskovalnega dela (45 odgovorov),
- koristi pri maturi (15 odgovorov),
- možen izbor teme, ki dijake resnično zanima, pridobljene delovne navade in odgovornost do dela, pridobljene veščine za uporabo pripomočkov (računalnik, knjige, gradiva), zadovoljstvo s svojim delom, večja razgledanost, vzpostavljanje stikov z ljudmi, navajanje na uporabo literature (frekvence: 5-10 odgovorov).

Med najpogostejšimi negativnimi izkušnjami pa najdemo (ibidem):

- preveč vloženega dela in časa (13 odgovorov),
- na voljo premalo časa, premajhen obseg naloge, slaba obveščenost o načinu ocenjevanja, premajhna mentorjeva pomoč, prevelik obseg naloge, težko je pisati objektivno, težave z računalnikom, dijakovo nezadovoljstvo z nalogo, nobene posebne koristi, težave z literaturo, nezanimivo delo (frekvence: 1-3 odgovori).

Analiza predstavljenih informacij kaže, da je tudi konkretno predstavljenih pozitivnih izkušenj dijakov skoraj desetkrat več kot negativnih. Že dejstvo, da so se anketiranci v tako velikem številu odzvali in zabeležili svoje odgovore na zastavljeno vprašanje odprtega tipa, kaže, da je delo z nalogo predstavljalo za njih močno pozitivno motivacijo. Izkušnje z anketiranjem dijaške populacije namreč kažejo, da pogosto na vprašanja odprtega tipa ne odgovarjajo ali pa zelo skopo.

Večina pozitivnih izkušenj dijakov se nanaša na širjenje in poglobljanje znanja, ali pa na razvijanje tistih kvalitet, ki lahko že na tej ravni ali pa kasneje pri študiju in v življenju vplivajo na boljše razumevanje, bolj poglobljeno analizo in interpretacijo sociološkega znanja ter na njegovo aplikativnost. Hkrati so pozitivne izkušnje tudi izjemna motivacija za samostojno delo kasneje, študijsko ali drugo strokovno.

Negativne izkušnje, ki so jih anketiranci zabeležili na osnovi dela z maturitetnimi nalogami, se skoraj ne nanašajo na vsebino socioloških znanj, temveč so bolj organizacijsko formalnega značaja. Predvsem ugotovitev, da naloga terja preveč vloženega dela in časa, je povezana s celovito obremenitvijo dijakov pri vseh predmetnih področjih hkrati. Glede na to, da je pomemben cilj kurikularne reforme zmanjševanje prevelike obremenjenosti, je problem rešljiv le z medpredmetnim usklajevanjem.

4. Sklep

Pridobljene informacije in izkušnje dajo vedeti, da je seminarska maturitetna naloga pomemben del sociologije kot izbirnega maturitetnega predmeta, ki ga je mogoče ovrednotiti kot kvaliteto v srednješolskem programu. To velja tako z vidika doseganja višjih taksonomskih ravni znanja kakor z vidika usklajenosti med internim in eksternim deležem maturitetnega izpita. Če upoštevamo še izrazito pozitiven odziv pri dijakih, so to tehtni argumenti za ohranjanje, hkrati pa bodoče spreminjanje samostojnega dela dijakov

Zavzemali bi se za postopno in previdno spreminjanje, bodisi da se bo nanašalo na organizacijo in razporeditev dela, na mentorsko vodenje in pogoje za učiteljevo opravljanje take vloge, bodisi na spremembe v zvezi z ocenjevanjem seminarских nalog. Del teh sprememb pri samem ocenjevanju seminarских nalog je že začrtan v Predmetnem izpitnem katalogu za sociologijo 2006, tudi postopno uvajanje s pripravo učiteljev se je že začelo. Druge spremembe so povezane z evalvacijskimi študijami gimnazijskega programa in njihovimi izsledki.

Opuščanje internega deleža v obliki maturitetnih nalog zaradi izvedbenih težav bi vsekakor pomenilo korak nazaj v pedagoški praksi.

LITERATURA

1. Bloom, B.S. (1970): Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgovjnih ciljeva. Knjiga I. Odgojno područje. Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja. Beograd.
2. Piciga, D. (1990): Racionalna evalvacija programov srednjega izobraževanja. Pedagoški inštitut, Ljubljana.
3. Počkar, M., Slavec, A. (1997): Sociologija. Analiza izpitnih nalog z mature 1996. Državni izpitni center, Ljubljana.
4. RIC (1995–2004): Sociologija. Predmetni izpitni katalog. Državni izpitni center, Ljubljana.
5. Ritzer, G. (1988): Contemporary Sociological Theories, Second Edition. McGraw-Hill, Inc., USA.
6. Ritzer, G. (1997): Postmodern Social Theory. McGraw-Hill Companies, Inc., USA.
7. Sagadin, J. (1977): Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja I. in II. del. Pedagoški inštitut, Ljubljana.
8. Sagadin, J. (1991): Razprave iz pedagoške metodologije. Univerza v Ljubljani, FF, Znanstveni inštitut, Ljubljana.
9. Sagadin, J. (2003): Osnovne statistične metode za pedagoge. Obzorja Maribor.
10. Tavčar Krajnc, M. (1999): Transformacija sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet. Pedagoška fakulteta Maribor.
11. Tavčar Krajnc, M. (2002): Sociologija na maturi. Didactica Slovenica. Pedagoška obzorja, letnik 17, št. 2/2002, str. 12-31.

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

Naslov: Ulica XIV. divizije 6, 3000 Celje, SLO; Telefon: (+386) 03 548 48 41

Skrita dinamika – čustva pri delu

Pregledni znanstveni članek

UDK 159.95:65.012.4

DESKRIPTORI: čustva, čustvena inteligenca, teorije čustvene inteligence, čustveno inteligentni zaposleni, čustveno inteligentno podjetje, čustveno inteligentni vodja

POVZETEK – Avtorica v prispevku obravnava pomen občutij, čustev in čustvene inteligence kot dejavnikov za uspešno delo zaposlenih v delovnih organizacijah. Ugotavlja, da bo v prihodnosti vse bolj pomembno kakovostno ravnanje s čustvi, katerega rezultat bo (je) optimalno izkoriščanje človeškega potenciala, ki se odraža v večjem zadovoljstvu, uspešnosti in učinkovitosti zaposlenih in celotne organizacije. V današnjem poslovnem svetu so čustva in razum postala predmet velikega zanimanja, saj so raziskave pokazale, da inteligenca sama ni zadostna za doseganje najboljših uspehov, rezultati so bistveno boljši, če razum uporabljamo skupaj s čustvi. Za dobro uveljavitev na delovnem mestu moramo razvijati svojo čustveno inteligenco, ne glede na to, katero delovno mesto zasedamo.

Review

UDC 159.95:65.012.4

DESCRIPTORS: feelings, emotional intelligence, theories of emotional intelligence, emotionally intelligent employees, emotionally intelligent company, emotionally intelligent leader

ABSTRACT – The author deals with the role of feelings, emotions and emotional intelligence as factors for efficient work in work organizations. She finds out that quality in dealing with emotions will be more and more important which will result in optimal usage of human potential and consequently in higher satisfaction, success and effectiveness of employees and company. In today's business world emotions and intellect have come into the centre of interests due to the fact that researches have shown that intelligence itself does not lead to the best results, and the results are much better when connected with emotions. The prerequisite condition for success at work is emotional intelligence which has to be developed, no matter which part we are in.

1. Uvod

Vede, ki se ukvarjajo s človekom in človeško družbo, se v preteklosti niso prav natančno ukvarjale s človeškimi čustvi v povezavi s človekovim delom, saj so le-te razumeli kot nepomembna ali celo odvečna pri svojih proučevanjih. Človekova čustva, njegove izkušnje in posledice različnih čustev na delovanje posameznika in družbe, so postala predmet proučevanja šele v štiridesetih letih prejšnjega stoletja. V zadnjih desetih oz. petnajstih letih je človekova čustvena plat postala predmet intenzivnega preučevanja, saj vse novejša študija dokazujejo, da čustva ne sodijo le na področje človekove individualne sfere, temveč so prisotna na vseh področjih njegovega delovanja – tako v odnosu človeka s samim seboj, kakor tudi v odnosu z okolico.

Strokovnjaki se v veliki meri strinjajo, da je poleg inteligenčnega kvocienta prav čustvena inteligenca tista, ki v veliki meri določa posameznikovo uspešnost v delovnem okolju. Nekateri avtorji, ki se ukvarjajo s čustveno inteligenco, jo postavljajo pred inteligenco (IQ) in utemeljujejo njeno dominantno vlogo v človekovem zasebnem in poslovnem uspehu.

Rezultat kakovostnega ravnanja s čustvi je optimalno izkoriščanje človeškega potenciala, ki se v šolstvu kaže v večjem zadovoljstvu, uspešnosti in učinkovitosti učiteljev in učencev. Šolo kot ustanovo oživljajo učitelji z ustreznim strokovnim znanjem, izkušnjami, nadarjenostjo za pedagoško delo in z motivacijo za delo. Zato morajo imeti poleg vsega naštetega tudi sposobnost razumeti in spoštovati učence in z njimi uspešno sodelovati.

Čustvena inteligenca ni genetsko pogojena in se ne razvije le v zgodnjem otroštvu. V nasprotju z IQ, ki se po najstniških letih skoraj ne spreminja, se čustvene inteligence učimo in jo razvijamo vse življenje ter bogatimo z izkušnjami. S spretnostjo v čustveni inteligenci njeno rast še bolj vzpodbujamo. Študije so razkrile, da z naraščajočo spretnostjo v obvladovanju svojih čustev in dražljajev, s spodbujanjem sebe ter z izostritvijo posluha za empatijo in osvajanjem družbenih spretnosti vedno bolj napredujemo v razvijanju teh sposobnosti. Za takšno napredovanje v čustveni inteligenci obstaja "staromodni izraz" zrelost (Goleman, 2000).

V zadnjem času se je začelo veliko pisati in govoriti o čustveni inteligenci. Predstavljala naj bi osnovo za uspeh na zasebnem poslovnem področju. Vendar se za izrazom "čustvena inteligenca" skriva veliko različnih interpretacij, ki so odvisne od avtorjev in kraja, kjer so bile oblikovane.

Salovey in Mayer (Shapiro, 1999, str. 22) opredelita čustveno inteligenco kot "del družbene inteligence, ki zajema sposobnost nadziranja lastnih občutkov ter občutkov in čustev drugih, razločevanja med njimi in uporabo pridobljenih podatkov za usmerjanje razmišljanja in dejanj".

Ryback (1998, str. 67) navaja, da je čustvena inteligenca "sposobnost uporabe zavesti in čustvenosti za prepoznavanje občutkov in dovetno, verodostojno ter iskreno delovanje z namenom izogibanja skušnjavi hitrega in nepremišljenega reagiranja."

"Čustvena inteligenca pomeni razmišljanje in inteligentno ravnanje s čustvi, ali z drugimi besedami, pomeni sposobnost delovanja čustvenega in racionalnega uma v harmoniji na podzavestnem nivoju." (Witz, 1998, str. 45).

Weisbach (1999, str. 95) poimenuje čustveno inteligenco "srčna kultura".

"Čustvena inteligenca – to so človekove čustvene potrebe, pobude in resnične vrednote – oblikuje človekovo javno vedenje. Od čustvene inteligence je v dobršni meri odvisno, kako uspešni bomo v odnosih do drugih in na delovnem mestu." (Simmons, 2000, str. 20)

Goleman (2001, str. 338) navaja, da se "čustvena inteligenca nanaša na sposobnost prepoznavanja lastnih čustev in čustev drugih, sposobnost osebnega motiviranja in obvladovanja čustev v nas samih in v odnosih z drugimi".

Za Weisingerjevo (2001, str. 17) pomeni izraz čustvena inteligenca "inteligentno ravnanje s čustvi, tako da slednja deluje nam v prid in nam pomagajo pri našem mišljenju ter vedenju".

2. Teorije čustvene inteligence

Za pojmom čustvena inteligenca se skriva veliko različnih interpretacij, ki so odvisne od avtorjev, obdobja in kraja, kjer so bile oblikovane. V nadaljevanju predstavljamo nekaj najbolj znanih teorij in mnenj, ki nas opozarjajo na to, da ne obstaja splošno sprejeta teorija in definicija čustvene inteligence. Trdimo lahko le, da se pri vseh avtorjih elementi čustvene inteligence nanašajo na ravnanje s čustvi.

2.1. Saloveyeva in Mayerjeva teorija

Prvič sta leta 1990 uradno objavila definicijo in model čustvene inteligence Solovey in Mayer. Izraz sta izbrala kot neposredno nasprotnega izrazu umske inteligence. "Čustvena inteligenca predstavlja vrsto sposobnosti, ki pripomorejo k natančni določitvi (oceni), izražanju in učinkovitem uravnavanju čustev, tako v nas samih kot pri drugih, ter uporabi občutkov za motivacijo in doseganje želenih ciljev." (Salovey, Mayer, 1990, str. 190)

2.2. Golemanova teorija

O čustveni inteligenci ni bilo veliko znanega, dokler ni Goleman leta 1995 napisal knjigo *Emotional Intelligence* (v slovenskem prevodu leta 1997 z naslovom *Čustvena inteligenca*), ki je postala svetovna uspešnica. V njej je predstavil nekatere poteze čustvene inteligence in opozoril, kako številne znanstvene raziskave dokazujejo, da so čustveno zdravje ter uspešnost v odnosih in na delovnem mestu pomembnejši od inteligenčnega količnika. Pokazal je tudi, da je čustvena inteligenca, podobno kot umska inteligenca, možganska funkcija. Kljub temu je zaradi poljudnega in ne znanstvenega pristopa naletel na veliko kritik. Kot odgovor vsem je izdal svojo drugo knjigo *Working With Emotional Intelligence* (v slovenskem prevodu leta 2001 z naslovom *Čustvena inteligenca na delovnem mestu*), kjer se je obravnavanja čustvene inteligence lotil iz znanstvenega stališča. Opozarja na to, da čustvena inteligenca ne pomeni, da pustimo čustvom prosto pot, temveč da ravnamo z njimi tako, da nam pomagajo doseči želeni cilj.

2.3. Cooperjeva in Sawafova teorija

Cooper in Sawaf (1997, str. 293) delita čustveno inteligenco na štiri temeljne dele:

- ☐ čustveno pismenost, ki prihaja iz srca in ne iz intelekta,
- ☐ čustveno sposobnost, ki povečuje ustrezne kvalitete srca in nam omogoča, da prenesemo čustveno pismenost v življenje in razvijemo pristnost in zaupanje,
- ☐ čustveno globino, ki se nanaša na raziskovanje naše notranjosti, kaj smo in kaj lahko postanemo,
- ☐ čustveno alkimijo, ki se nanaša na občutenje, prilagajanje in razvrščanje različnih čustvenih vibracij ali odzivov, ki jih čutimo v nas in v drugih.

Čustvena inteligenca po njunem mnenju predstavlja sposobnost občutenja, razumevanja in učinkovite uporabe moči ter bistrine čustev kot vira človeške energije, informacij, povezav in vpliva.

2.4. Weisingerjeva teorija

Weisinger (2001, str. 86) čustveno inteligenco deli na pet področij, ki jih uvršča med osebne in socialne sposobnosti:

- a. osebne sposobnosti:
 - ☐ zavedanje samega sebe, kar pomeni zavedanje lastnih občutkov, vedenja in okolice,
 - ☐ ravnanje s čustvi, ki pomeni učinkovito ravnanje s čustvi,
 - ☐ motiviranje samega sebe, kar pomeni uporabo čustvenega sistema pri motiviranju samega sebe.
- b. socialne sposobnosti:
 - ☐ sporazumevanje, ki se nanaša na pogovor, pisanje, govorico telesa,
 - ☐ čustveno mentorstvo, ki se nanaša na pomoč ostalim, da učinkovito ravnajo s čustvi, rešujejo konflikte in ostanejo motivirani.

2.5. Heinova teorija

Hein (www.eqi.org/eqm.htm) deli čustveno inteligenco na pet različnih sposobnosti:

- ☐ prepoznavanje občutkov v nas samih in pri drugih,
- ☐ učinkovito čustveno sporazumevanje,
- ☐ sočustvovanje in motiviranje drugih oseb,
- ☐ uravnoteženo odločanje s čustvi in razumom,
- ☐ prevzemanje odgovornosti za lastna čustva.

Čustvena inteligenca pomeni zavedanje čustev, občutljivost za občutke drugih in spretnost upravljanja z njimi, kar posameznikom omogoča, da dosežejo svoje cilje.

2.6. Chernissova in Adlerjeva teorija

Cherniss in Adler (2000, str. 186) delita čustveno inteligenco na:

- sposobnost natančnega identificiranja in razumevanja čustvenih reakcij v nas samih in pri drugih,
- sposobnost vodenja (upravljanja) čustev na način, da nam slednja omogočajo sprejemati dobre odločitve in učinkovito delovanje.

Te sposobnosti predstavljajo osnovo za realno samozavestnost, osebno integriteto, prepoznavanje osebnih prednosti in slabosti, prožnost v času sprememb ali neprijetnih situacij, motiviranje samega sebe, vztrajnost in dobre odnose z drugimi ljudmi.

2.7. Rybackova teorija

Po Rybacku (1998) se čustvena inteligenca odraža v desetih lastnostih:

- ne-razsodniški pristop: odkritje najboljših lastnosti pri ostalih ljudeh (pomeni sočutno, vljudno in spoštljivo sprejemanje posameznika),
- dojemljivost: pomoč ostalim, da razumejo sami sebe (postaviti se v kožo druge osebe in jo s tem poskušati razumeti – empatija),
- iskrenost: vzgajanje resnične poštenosti – odkritosrčnosti (biti iskren o svojih občutkih in namerah),
- pristnost: sprejemanje osebne odgovornosti (vključitev v reševanje problemov ter sprejemanje odgovornosti za prijetne in neprijetne vidike problemov ter njihove rešitve),
- bistvenost: podpiranje resnice (osredotočenost na bistvene stvari),
- izrazitost: ustvarjanje gladke komunikacije (odprtost in odkritosrčnost),
- podpornost: vzgajanje lojalnosti in občutka pripadnosti (delovanje na tak način, da se zaposleni počutijo primerno obravnavani in imajo občutek, da prispevajo k pomembni stvari ter so del nečesa velikega),
- pogumnost: zgodnje reševanje konfliktov (da h konfliktom pristopamo s srcem in z občutkom),
- vnema: biti vzor za učinkovito vodenje (biti ostalim v podjetju zgled učinkovitega vodenja),
- samozavestnost: spodbujanje drugih k večjemu dosežku in sprejemanju tveganja (omogočiti drugim sproščenost in jih spodbuditi, da vidijo pomembnost svoje vloge v podjetju).

2.8. Simmonsova teorija

Simmons in Simmons (2000, str. 15) delita čustveno inteligenco na 13 osnovnih področij ter 26 osnovnih tipov ljudi:

- *Čustvena energija* je energija, ki jo potrebuje človek, da se spopade s stresom, razočaranji, pritiskom in nesoglasji. S to energijo uresničujemo svoje osebne pobude.
- *Čustvena napetost* je nelagoden telesni občutek, ki moti telesno delovanje.
- *Optimizem* nam pove, kako pozitivno vidimo svet.
- *Samospoštovanje* pomeni nagnjenje, da se cenimo in sprejemamo, da se imamo radi in imamo pozitivno mnenje o sebi.
- *Predanost delu* je dobro opravljanje dela in izpolnjevanje dolžnosti.
- *Natančnost* pove, koliko se lahko kdo zbere in osredotoči na svoje delo.
- *Želja po spremembi* pove, koliko si kdo želi sprememb okolja, prepričan in vedenja.
- *Pogum* pomeni, kako smo pripravljeni prenesti izgubo, pomanjkanje, telesno neudobje, da bi dosegli zeleni cilj.
- *Odločnost* je sposobnost sprejemanja odločitev, oblikovanje mnenj in postavitev zelenega cilja.
- *Samouveljavljanje* pove, koliko zna človek spodbuditi druge, da privzamejo neko zamisel in jo izvedejo.
- *S strpnostjo* prenašamo nadlegovanje drugih.
- *Obzirnost* pomeni biti razumevajoč, pozoren, pošten, odgovoren in pripravljen pomagati okolici.
- *Družabnost* pomeni, kako radi spoznavamo nove ljudi, se družimo z okolico in smo usmerjeni v skupinsko delovanje.

Ta področja in tipi se nanašajo na človekov značaj. Iz tega razloga avtorja trdita, da je značaj drugo ime za čustveno inteligenco.

2.9. Epsteinova teorija

Po Epsteinu (1998, str. 8) se čustvena inteligenca "ne nanaša na inteligentnost ali neinteligentnost čustev, temveč na ustvarjalnost avtomatskega, podzvestnega mišljenja, ki predstavlja osnovo za čustva".

Epstein (1998, str. 79) meni, da ljudje delujemo z dvema umoma – racionalnim in izkustvenim – ter da imamo zaradi tega tudi dve vrsti inteligence:

- inteligenco racionalnega uma, ki jo merijo IQ testi in
- inteligenco izkustvenega uma, kamor sodita praktična in čustvena inteligenca.

3. Vpliv čustvene inteligence na delovno uspešnost

3.1. Vloga osebnih spretnosti zaposlenih za razvoj čustvene inteligence na delovnem mestu

Osebnostne spretnosti odločajo, kako dobro obvladujemo sebe. V sklopu teh spretnosti so (Goleman, 2001, str. 41):

- zavedanje sebe (čustvena zavest, natančno ocenjevanje sebe, zaupanje vase),
- obvladovanje sebe (nadzorovanje sebe, zanesljivost, vestnost, prilagodljivost, dojemljivost za novosti),
- motivacija (težnja k izpolnitvi cilja, zavezanost, pobuda, optimizem).

Zavedanje sebe pomeni poznavanje svojega notranjega doživljanja, večje naklonjenosti, notranjih virov in notranje zaznave. Čustvena zavest je prepoznavanje, kako naša čustva vplivajo na storilnost, in uporaba naših vrednot v procesu odločanja. Ljudje s takšno spretnostjo (Goleman, 2001, str. 70):

- vedo, katera čustva doživljajo in zakaj,
- se zavedajo povezave med občutki in med tem, kar mislijo, delajo in govorijo,
- prepoznajo, kako občutki vplivajo na njihovo storilnost,
- se zavestno usmerjajo k svojim vrednotam in ciljem.

Zavest o tem, kako čustva vplivajo na vse, kar počnemo, nas usmerja k uglaševanju z delovnim okoljem, da dosegamo večjo storilnost, ohranjamo osebno motivacijo, razvijanju družbenih spretnosti ipd. Pomembna je pri vseh vrstah dela, še posebej pri delu z ljudmi in obravnavanju njihovih občutljivih zadev (učitelji, sociologi, psihologi, socialni delavci, zdravniki...).

Pri vsem tem je zelo pomembno, da se ocenjujemo in prepoznavamo svoje sposobnosti in omejitve, ter da zaupamo vase. McGraw (2000, str. 40) pravi: "Priznati si morate, da si morate pridobiti znanje, da boste imeli dovolj moči za spreminjanje. Pripravljeni morate odkrito priznati in imenovati vse tiste osebne značilnosti, ki vas držijo stran od uspeha. Petdeset odstotkov rešitve za vsak problem je v pravilnem definiranju problema." Če v svoji zaslepljenosti ne prepoznavamo svojih kriznih področij, tvegamo svojo kariero.

Za ohranjanje osebne motivacije je zelo pomembno, da opravljamo tisto/tako delo, ki ga ljubimo in nas razveseljuje. Ker pa to ni vedno možno, se poslužujemo mi sami in naši predpostavljeni običajnih oblik stimulacije, ki se slej kot prej pokažejo kot zgrešene, predvsem takrat, ko je treba iz zaposlenih izvabiti, da delajo s svojimi najboljšimi zmogljivostmi. Če želimo v delovnih organizacijah imeti izjemne v storilnosti, se moramo zavedati, da so zanje značilne tri motivacijske spretnosti (Goleman, 2001, str. 129): težnja k izpolnitvi cilja, zavezanost, pobuda in optimizem.

3.2. Vloga družbenih spretnosti zaposlenih za razvoj čustvene inteligence na delovnem mestu

Družbene spretnosti določajo, kako obvladujemo medosebne odnose. Pri tem sta zelo pomembne empatija in družbene sposobnosti.

Empatija je zavedanje čustev, potreb in skrbi drugih (Goleman, 2001, str. 42). Empatija je zmožnost za vživljanje v druge. Nekateri jo opredeljujejo kot pripravljenost in sposobnost posameznika, da se vživi v položaj ljudi, ki ga obkrožajo. Drugi jo opredeljujejo kot sposobnost, da znamo presoјati stvari z očmi drugega človeka (Weisbach, Dachs, 1999, str. 77). Zaznavanje čustev drugih, četudi o njih ne govorijo, je bistvo empatije. Ljudje nam pogosto pripovedujejo z neverbalno komunikacijo, kaj čutijo. Če nimamo sposobnosti prepoznavanja tako posredovanih sporočil, smo čustveno "slepi", ker si čustva napačno razlagamo, v pogovorih z ljudmi odgovarjamo s stereotipi ipd. (Goleman, 2001, str. 151).

Empatija zagotavlja višjo storilnost v poklicih, ki zahtevajo delo z ljudmi. V poklicih, kot so poslovno in organizacijsko svetovanje, psihoterapija, zdravstvo, vodenje na različnih področjih, ki zahteva spretnost v prepoznavanju občutenj drugih, je empatija odlična vrlina.

Kadar empatijo izrabljamo kot orodje v zavajanju ljudi, govorimo o psevdoempatiji, ki pa se ji lahko ubranimo s sposobnostjo prepoznave kdaj ni iskrena. Raziskovalci, ki so ocenjevali ljudi, znane po svojih sposobnostih izigravanja drugih, so odkrili, da so tisti, ki jih žene makiavelistična želja po izkoriščanju drugih v lastno korist, najbolj revni v empatiji. Prav nasprotno pa ljudje, ki vzbujajo zaupanje, ki verjamejo, da so ljudje v bistvu dobri, poskušajo doseči višjo uglašenost z občutki (Goleman, 2001, str. 159).

Med družbene sposobnosti, na katere vpliva čustvena inteligenca, prištevamo vplivnost, sporazumevanje, obvladovanje sporov, vodenje, nepopustljivost, spodbujanje sprememb, ustvarjanje vezi, pridruženost in sodelovanje in timske sposobnosti (Goleman, 2001). Danes so zelo pomembne pri našem delu timske sposobnosti, saj pomenijo ustvarjanje sinergije pri izpolnjevanju skupnih ciljev, zato se bomo osredotočili samo nanje. Če timi delajo dobro, v delovnih organizacijah upada stopnja absentizma in fluktuacije, narašča pa storilnost zaposlenih. Najpriljubljenejša moč timov v poslovanju je prav v njihovi ekonomski zmogljivosti. Spencer (2001, str. 237) trdi, da boljše delo v timih ogromno prispeva k večji donosnosti. V timu, ki se uspešno samostojno upravlja, z razčiščenimi pojmi o svojem poslanstvu, visokimi standardi svojih izdelkov in jasnim občutkom, kako je treba delati, enostavno ne opaziš niti strahu niti negotovosti, s katerimi se soočajo drugje, kjer timskega dela ni. Člani tima vlivajo svoje zaupanje sodelavcem v timu, delovni organizaciji in njenemu vodstvu.

Timske sposobnosti pridejo do veljave vsakokrat, ko ljudje delajo za skupne cilje. Potreba po timskih sposobnostih bo v naslednjih letih naraščala, saj delovne

zahteve vedno močnejše vzpodbujajo ustanavljanje *ad hoc skupin* s posebnimi nalogami, ki se formirajo zaradi trenutne potrebe in nato razpadejo. Pa tudi delovne naloge postajajo vse bolj zapletene, da ena sama oseba pogosto ne obvlada vseh sposobnosti za njihovo izvršitev.

Zavedati se moramo, da je ključ do kvalitetnega dela v timih razum, izkušnost in čustvena inteligenca. Ta je ključnega pomena in razločuje time med seboj. Čustvena zrelost tima se kaže v (Goleman, 2001, str. 239):

- empatiji ali medsebojnem sporazumevanju,
- sodelovanju in enotnih prizadevanjih,
- odkritem sporočanju, zastavljanju nedvoumnih norm in pričakovanj ter v soočanju s člani tima, ki ne dosegaajo zadovoljive storilnosti,
- želji po napredovanju,
- zavedanju meja svojih zmogljivosti in slabosti svojega tima,
- zaupanju v svoj tim,
- spodbujanju k reševanju problemov in v zavzemanju dejavnega stališča v njihovem reševanju,
- prožnosti v načinu izvrševanja skupnih nalog,
- vzpostavljanju vezi z drugimi timi.

Sposobnost, da obdržimo ljudi v timih in da dobro opravijo timsko delo, je zelo cenjena nadarjenost. V timu, ki dobro dela, je zagotovo najmanj en član s takšnim darom, ki je praviloma tudi vodja tima. Čim obsežnejša je skupinska naloga, tem pomembnejši so ljudje s takšno nadarjenostjo za uspeh tima. Ljudje, ki so visoko motivirani, ki so dobri sodelavci in so nadarjeni za uspešen potek projekta, imajo magnetno moč, s katero vse niti projekta držijo skupaj.

3.3. Vloga čustvene inteligence pri reševanju problemov in podajanju konstruktivne kritike

Večkrat se nam zgodi, da smo v odnosih z ljudmi nezadovoljni – z njihovim vedenjem ali pa načinom, kako so opravili kakšno nalogo. To želimo tudi povedati. Toda, kako izraziti kritiko, ne da bi človeka prizadeli ali podcenjevali?

Nekateri si le želijo dati duška in se znebiti nakopičene jeze. Ta vrsta kritike je žaljiva in uničujoča. Kdor čuti, da ga je sogovornik razvrednotil ali napadel, se ne more osredotočiti na vsebino izjave, saj je preveč zaposlen z razmišljanjem, kako se ubraniti napada. Če naj drugi sprejme kritiko, je treba poskrbeti za sproščen pogovor.

Weisbach in Dachs (1999, str. 116) navajata pet pravil za izražanje kritike:

1. Opišite dejstva, ne da bi vrednotili.
2. Vživite se v položaj drugega, namesto da se mu takoj postavite po robu.
3. Sogovornika upoštevajte kot enakovrednega, namesto da mu kažete premoč.

4. Ukvarjajte se z zadevo, s problemom.

5. Odzivajte se spontano, namesto da se držite vnaprej pripravljene strategije.

Kako kritizirati, ne da bi se pri tem zamerili? Carnegie (2000) je postavil naslednja pravila:

- na napake drugih opozarjaj posredno,
- preden nekoga kritiziraš, govori o svojih napakah,
- izogni se neposrednemu ukazovanju in rajši zastavljalj vprašanja,
- človeku dovoli, da si reši čast.

Kritika zelo pomaga, čeprav jo je težko in neprijetno tako izreči kot tudi sprejeti. Ko jo sprejemamo, se bolj zavemo, kako drugi gledajo na naše delo. Omogoča nam, da spremenimo vedenje, ki se je izkazalo za neučinkovito, in z izkušnjami rastemo. Kritika koristi tako posamezniku kot tudi organizaciji. Kritiko je težko sprejemati in izrekati zato, ker se tisti, ki jo sprejme, zaradi nje počuti ranljivega. Dotika se vsakega segmenta naše službe: kakovosti našega dela, naših občutkov o tem, kako opravljamo svoje delo, in našega odnosa s tistim, ki izreka kritiko (nadrejeni, sodelavec, podrejeni).

Weisinger (2001, str. 178) navaja naslednje vrste produktivne kritike:

- *Priznajte, da lahko izrekanje kritike ljudem pomaga:* Bistvo uspešnega izrekanja kritike je priznanje, da je to eden od načinov, da se popravite. To spoznanje ublaži tako ranljivost kritiziranega kot zaskrbljenost kritika.
- *Prepričajte se, da sta kraj in čas primerna:* Skrbno izberite čas in kraj pogovora. Kritiziranega lahko kritika osramoti in poniža, zato jo je treba izreči v čim bolj zasemnem okolju in v primernem času, ko je oseba čustveno dovolj razpoložena, da bo kritiko sprejela.
- *Varujte samospoštovanje drugega:* To lahko storite tako, da se izognete slehernemu omalovaževanju. Rajši spodbudite samospoštovanje s priznanji.
- *Poudarite izboljšanje:* Pogovorite se z osebo, kako bo prihodnjč lahko ravnala v podobni situaciji. S tem ji pokažete, kako ste prepričani, da zmore, kar jo motivira, da to res naredi. Poleg tega ji sporočite, da boste še naprej sodelovali z njo.
- *Pokažite skrb:* Med celotnim pogovorom dajte osebi vedeti, da vam je veliko do tega, kako se počuti in kaj misli. Naravnost jo vprašajte, kako ji gre. Vaša podpora in skrb jo bosta pomirili. Spoznala bo, da ji želite pomagati, pa naj je naredila še take napake.
- *Nadzorujte svoja čustva:* Sprostite se, vzemite si odmor, spustite se v konstruktivni notranji dialog in se zavedajte svojega vedenja.

3.4. Spodbujanje razvoja čustvene inteligence

Pri povečevanju čustvene inteligence gre za razumsko uporabo in razvijanje na osebni ravni. Naloga vsakega posameznika je razvijati čustveno inteligenco. Najprej svojo, obenem pa čustveno inteligenco skupine, v kateri deluje. S spodbujanjem čustvenega kapitala smo kot celota in kot posameznik uspešnejši na vseh področjih delovanja.

Vsi ljudje lahko dobro delajo, le spodbuditi in motivirati jih je treba. Čustveno inteligenco spodbujamo s pozitivno samopodobo in z občutkom lastne vrednosti. Za to pa moramo gojiti samozaupanje, občutek lastne vrednosti, samospoštovanje, spoštovanje drugih, občutek harmonije in miru v sebi.

Občutek lastne vrednosti lahko razvijamo le v sodelovanju z drugimi. Poznati moramo osnovne temelje, na katerih gradimo občutek osebne vrednosti (Brečko, 2001, str. 12). Imeti moramo:

- občutek povezanosti v neki skupini, občutek, da smo tam potrebni, občutek ugodja ob povezanosti z drugimi oz. pripadnost tej skupini;
- občutek edinstvenosti, ki pomeni, da smo enkratni, da nas ljudje vidijo, da spoštujemo sami sebe, uživamo v svoji drugačnosti, ne da bi podcenjevali druge;
- občutek moči nam daje sposobnost obvladovanja svojega življenja, da zaupamo svoji sposobnosti sprejemanja odločitev in reševanja problemov;
- vizijo, da verjamemo v prihodnost, zaupamo v svojo notranjo sposobnost, razlikujemo med dobrim in slabim, da imamo cilje jasno pred očmi in občutek, da lahko te cilje dosežemo.

Zavedati se moramo, da občutka lastne vrednosti ne moremo razvijati v vakuumu, ampak le v sodelovanju z drugimi. Za dobro komunikacijo moramo odkrito izražati svoja čustva, vendar se jim ne smemo kar prepustiti. Bolje je, da jih besedno izrazimo. S tem svoja čustva razumsko zaznamo, se jih zavemo, se z njimi soočimo, jih sprejmemo in na koncu se od doživetih čustev umaknemo. Weisinger (2001, str. 31) meni, da nam nizka zmožnost samozavedanja lahko povzroči veliko težav pri odločanju in komunikaciji z drugimi. Če ne opazimo, da smo besni na sodelavca, bomo težko obvladali našo jezo. Čustvena vzbujenost se lahko pokaže v našem kričanju na sodelavca, kar bo vsekakor poslabšalo naše odnose z njim. Ker nimamo informacije o našem čustvenem stanju, ne moremo preprečiti našega izbruha.

Svoj čustveni sistem lahko uporabimo kot gonilo procesa samomotivacije. Weisinger (2001, str. 97) omenja več virov motivacije:

- mi sami (naše misli, vznemirjenje, vedenje),
- dobri prijatelji, družina, sodelavci,
- čustveni mentor (resnična ali izmišljena oseba),
- okolje (zrak, svetloba, zvoki, sporočila v pisarni).

Včasih zadostuje le eden od omenjenih virov, da se nam prebudi motivacija, drugi jih potrebujemo več. Najpomembnejši notranji vir samomotivacije so naše misli. S pomočjo notranjega dialoga moramo sami s seboj vzpostaviti pozitiven stik. Pozitivne misli našo motivacijo krepijo, negativne jo uničujejo. Pozitivnega dialoga in tvorjenja misli se lahko naučimo z različnimi tehnikami.

3.5. Čustveno inteligentni vodja in čustveno inteligentna organizacija

Kadar govorimo o vodenju, imamo v mislih pomemben del organiziranja dela, katerega posledice so uresničevanje ciljev organizacije. Da pride do uresničevanja ciljev, je potrebno sočasno usklajevanje dela mnogih ljudi. Vodenje je proces, sestavljen iz načrtovanja, organiziranja vodenja in ocenjevanja.

Klasični principi vodenja izhajajo iz ideje, da je osnovna organizacija predvsem ekonomska. Naloga vodenja je v tem primeru zagotavljati red, nadzorovati vedenje članov organizacije in usmerjanje človeškega potenciala v izpolnjevanje ekonomskih ciljev. Proučevanje vodenja je pokazalo, da takšno ozko pojmovanje vodenja zavira izrabo človeških zmožnosti. Samo pojmovanje vodenja se s časom spreminja. *Ljudje iščemo vedno nove, boljše oblike vplivanja na ljudi z namenom, da jih vodimo k boljši izrabi njihovih zmožnosti* (Lipičnik, 1998, str. 307).

Carnegie (2000, str. 9) pravi, da je "za človeka iz poslovnega sveta bržkone najpomembnejše znati ravhati z ljudmi. Isto pa velja tudi, če ste gospodinja, arhitekt ali inženir". Enako pa zagotovo velja tudi za učitelje, ki se v razredu pojavljajo v vlogi vodje vzgojno-izobraževalnega procesa.

Spreten vodja je uglašen s čustvenimi tokovi, ki se pretakajo v skupini, in tudi zazna, kako s svojimi dejanji vpliva na čustvene tokove skupine. Vodja je lahko ključni vir čustvenega tona v organizaciji. Uspešni vodja oddaja veliko pozitivne energije. Vznemirjenje, ki ga seva vodja, lahko predrami celotno skupino, da krene v isto smer. Vodenje je napajanje z energijo. Čim ugodnejše je razpoloženje vodje, tem bolj pozitivno se odzovejo v skupini in pokažejo večjo pripravljenost za pomoč in sodelovanje (Feldman, 1999).

Na čustveno karizmatičnost vplivajo trije dejavniki (Goleman, 2001, str. 205): doživljanje močnih čustev, sposobnost nezadržanega izražanja teh čustev in sposobnost biti močnejši "oddajnik" čustev kot "sprejemnik".

Šola je živa tvorba, je organizacija, ki se nenehno razvija. Čustveno inteligentna šola je organizacija, v kateri vlada učinkovita medosebna komunikacija, v njej imata inovativnost in kreativnost dominantno vlogo (Chermis, Goleman, 2001). Ker se šola povezuje z zunanjim okoljem, ki je v nenehnem spreminjanju, se mora tudi sama, če želi z okoljem aktivno sodelovati, nenehno izpopolnjevati, učiti in razvijati. To pa povzroči, da njeni pripadniki spremenijo svoje vedenje. Sam proces spreminjanja vedenja organizacije in njenih članov zahteva določen čas, v katerem se spremenijo tudi razmere v organizaciji, kar ustvari pogoje za ponoven cikel učenja.

Proces spreminjanja organizacije v čustveno inteligentno organizacijo pomeni veliko spremembo za njene člane, ki so navajeni stabilnosti, varnosti in vsaka sprememba takšnega stanja povzroča odpore, "slabe občutke" ipd. Zato se mora vsaka organizacija spreminjati in razvijati postopno, njeni člani pa morajo dobro vedeti, kaj zanje pomenijo določene spremembe. Pustiti jim moramo čas, da se na te spremembe navadijo in jih sprejmejo za svoje.

3.6. Čustveno inteligentni učitelj v vlogi vodje vzgojno-izobraževalnega procesa

Čustvena inteligenca je bistvenega pomena za uspeh v odnosih z drugimi. Čustveno inteligentni učitelj čustveno inteligenco uporabi z namenom, da pravilno prepozna čustva in občutke svojih učencev in se nanje odzove. Njegovi odzivi pomagajo učencem, da lažje dosežejo učne cilje ali rešijo situacijo, v katerih se nahajajo. Takšne sposobnosti, da pomaga učitelj drugim (učencem) reševati probleme, utrjuje njegovo mesto med učenci.

Čustveno inteligentni učitelj je v sebi sposoben zaznati široko paleto čustev, razpoloženj, intuitivnih občutkov, namenov in načinov, s katerimi se odzove na ta duševna stanja. Temu pravimo samozavedanje (Weisinger, 2001, str. 29). Pomembno je, da razume kaj je zanj pomembno, kaj hoče, kaj čuti in kakšne odnose si želi do učencev. Takšno globoko poznavanje lastne osebnosti usmerja vedenje učitelja in mu daje oporo za odločanje pri reševanju situacij v razredu. Nizka zmožnost samozavedanja lahko učitelju povzroči veliko težav pri odločanju in komunikaciji z učenci. Če učitelj ne opazi, da je jezen na učenca, bo svojo jezo težko obvladal. Čustvena vznemirljivost se lahko pokaže v njegovem kričanju na učenca, disciplinskega ukrepa ipd., kar bo vsekakor poslabšalo odnose med njim in učencem. Da do takšnih situacij ne pride, mora vsak učitelj znati obvladovati svoja čustva.

Za učinkovito obvladovanje medosebnih odnosov mora učitelj obvladovati spretnost analize medosebnih odnosov in spretnost komuniciranja na primerni ravni, ki omogoča učinkovito izmenjevanje informacij med učiteljem in učenci. Odnos med učiteljem in učenci vključuje tri vidike: zadovoljevanje medsebojnih potreb, ohranjanje medsebojne zveze in izmenjavo informacij o občutkih, mislih in idejah (Weisinger, 2001, str. 196).

Ohranjanje dolgotrajnega odnosa pomeni negovati ga skozi daljše časovno obdobje tako, da lahko učitelj spozna svoje učence v različnih okoliščinah in situacijah. To je mnogo lažje za učitelje na razredni stopnji, saj spremljajo šolarje dve ali celo tri leta in jih poučujejo vse predmete, medtem ko je ohranjanje dolgotrajnega odnosa za učitelje predmetne stopnje dokaj trd oreh, saj učence mnogi od njih vidijo le dvakrat tedensko v šolskem letu.

Učitelj v šoli dejansko predstavlja vodjo, ki ustvarja navdušenje, optimizem in motivacijo za učenje. Vse to pa lahko doseže le, če mu učenci zaupajo. Sposoben učitelj bo znal uporabiti svoja čustva in voditi čustva svojih učencev v smeri

uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev. Takemu vodji rečemo "resonančni vodja" (Goleman, 2002). Njegova resonanca ("dobre vibracije") se prenašajo na njegove učence, zato so le-ti v sozvočju z dobrim razpoloženjem in navdušenjem učitelja. Takšna resonanca krepi in podaljšuje vpliv čustvenega vodenja.

Pri definiciji čustveno pismenega vodje Goleman (2002, str. 263) poudarja "osebne sposobnosti (samozavedanje in obvladovanje samega sebe), ki določajo, kako obvladujemo sebe in družbene sposobnosti (družbeno zavedanje in sposobnost upravljanja odnosov), ki določajo naše sposobnosti v stikih z drugimi ljudmi".

3.7. Prisotnost čustvene inteligence v šolski praksi

Če želi biti učitelj pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu uspešen in učinkovit in omogočati take razmere v učnem procesu, ki učence spodbujajo k uspešnosti in želji po znanju, se od njega pričakujejo naslednje:

1. Osebnostne sposobnosti:

- *čustveno samozavedanje*: učitelj dobro pozna svoja čustva in ve kako vplivajo nanj in na njegove sposobnosti pri delu z učenci.
- *samoocenjevanje*: učitelj dobro pozna svoje prednosti in omejitve. Konstruktivne kritike, povratne informacije in predloge za spreminjanje lastnih zmožnosti s strani učencev razume kot dobronamerne.
- *samozavest*: učitelj se dobro zaveda svojih prednosti in jih zna v razredu pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu dobro izkoristiti.
- *samonadzor*: učitelj, ki zna brzditi svoja čustva in imajo visoko razvito samoobvladovanje, bodo znali ostati mirni in preudarni v vseh (ne)prijetnih situacijah v razredu.
- *pošten* učitelj bo odkrito priznal napake ali pomanjkljivosti in si pred neetičnim vedenjem drugih ne bo zatiskal oči, temveč jih bo nanj opozoril. Tako mora učitelj ravnati v vseh neetičnih situacijah, izjemno prilagodljiv pa imajo za take razprave predvsem razredniki na razrednikovih urah s svojimi učenci.
- *prilagodljiv* učitelj se hitro znajde v spreminjajočih se situacijah in razmerah v razredu in se hitro odzove na nepričakovane izzive.
- *želja po doseganju rezultatov* bo učitelja nenehno silila, da izboljšuje storilnost tako pri sebi kot pri svojih učencih. Zna postaviti visoke, pa vendar realne uresničljive vzgojno-izobraževalne cilje.
- *dajanje pobud*: tak učitelj bo brez strahu uvajal nova pravila med učence, nove pedagoške prijeme, uvajal bo inovacije ipd. z željo ustvariti boljše prilagoditve za prihodnost.
- *optimistični* učitelj zna v vsaki težavi poiskati dobre strani, svoje učence vidi v pozitivni luči in od njih pričakuje najboljše glede na njihove zmožnosti, vedno je optimističen, tudi ko gre za učno in disciplinsko najbolj "problematičnega" učenca.

2. Družbene sposobnosti:

- *empatični* učitelj je dober poslušalec. Učitelju, ki ima visoko razvito empatijo, olajša stike in sporazumevanje z njegovimi učenci in njihovimi starši.
- učitelj z *razvitim družbenim zavedanjem* hitro opazi družbene vezi in prepozna pomembne odnose (natančno ve, kateri od učencev v razredu je v očeh drugih učencev "najboljši", ki jih zna voditi, sošolci upoštevajo njegovo mnenje in to lahko učitelj dobro izkoristi sebi v prid v smislu uvajanja vrednot in nenapisanih pravil, ki vladajo na šoli med učenci in učitelji).
- *vplivnost* učitelja sega od tega, da zna na pravi način pritegniti svoje učence, do sposobnosti, kako prepričati vplivne učence razreda, da bi podprli njegovo pobudo.
- *razvijanje drugih*: učitelj, ki spretno razvija sposobnosti svojih učencev, kaže iskreno zanimanje za učence, jim pomaga, razume njihove cilje, prednosti in šibke točke. Pravočasno zna zagotoviti konstruktivne povratne informacije učencem.
- *spodbujanje sprememb*: učitelj, ki spodbuja spremembe, jih brez strahu tudi uvaja. Sposoben je odločno zagovarjati spremembe, tudi ko naleti na nasprotovanje svojih učencev in zna premagovati ovire, ki mu zastavijo pot pri uvajanju sprememb.
- učitelj s *sposobnostjo reševanja sporov* razume različna stališča svojih učencev in zna najti stične točke, ki pomagajo zgladiti nesoglasja in spore v odnosih učenec–učenec ali učenec–učitelj. Sporom se ne izogiba, temveč jih odkrito rešuje, pri čemer spoštuje čustva svojih učencev in energijo usmerja proti skupnim ciljem.

Za učitelja, ki ima večino zgoraj opisanih sposobnosti, lahko rečemo, da je čustveno inteligentni učitelj, ki zna svoje učence usmerjati in voditi k skupnemu cilju – uspešnosti.

3.8. Slog vodenja učitelja kot zagotovila za uspešnost učencev

Slog vodenja, ki si ga izbere učitelj, vpliva na rezultate, ki jih dosegajo učenci pri pouku. *Trdimo lahko, da učitelj, ki spodbuja pozitivna čustva pri sebi in pri svojih učencih, dosega boljše rezultate pri sebi in pri učencih.* Vendar se mora vsak učitelj zavedati, da ne more uporabljati samo enega sloga vodenja, ampak ga mora prilagajati situaciji v razredu, ki se lahko spreminja iz minute v minuto ali pa iz ure v uro. Učitelj, ki je sposoben uporabljati različne sloge vodenja v odvisnosti od razmer in trenutka, bo dosegal pri svojih učencih boljše rezultate kot pa učitelj, ki tega ne počne, ne zna ali ne zmore.

Slogi vodenja niso na novo odkriti. Gre za že znane oblike vodenja, katerim je dodana čustvena komponenta. Vizionarski, mentorski, tovariški, demokratični, ki vsak na svoj način močno pozitivno vplivajo na čustveno ozračje v razredu. Diktiranje tempa in ukazovanje pa sta sloga, ki ju mora vsakdo v vlogi vodje uporabljati zelo večje, pazljivo in taktno, če želi doseči pozitiven učinek (Goleman, 2002, str. 75).

Vizionarski učitelj bo postavil cilje, proti katerim "potuje" s svojimi učenci, vendar pri tem ne začrta poti, ampak pušča učencem svobodno izbiro pri doseganju le-teh. To seveda ne pomeni, da jih ne usmerja s svojimi izkušnjami in strokovnim znanjem, ampak jim da možnost aktivnega sodelovanja pri doseganju zastavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev tako, da jim daje občutek kaj je pomembno in zakaj.

Učitelj z *mentorskim slogom vodenja* se osredotoča na osebni razvoj posameznega učenca in tako jamči pozitiven čustven odziv in boljše rezultate. Ker pokaže zanimanje za vsakega učenca posebej, vzpostavlja s svojimi učenci pristne medsebojne odnose in zaupanje. Tak učitelj spodbuja posamezne učence k učenju, k doseganju boljših učnih rezultatov na ta način, da jim pomaga pripraviti načrt za njihovo uresničevanje in jim jasno pove, kakšna je vloga učenca in učitelja pri doseganju zastavljenih ciljev. Ta način vodenja je predvsem primeren pri učno uspešnejših učencih, ki kažejo iniciativo in so motivirani za doseganje visokih učnih rezultatov. Kadar pa učencu primanjkuje motivacije in zahteva doseganje zastavljenih ciljev preveč učiteljevega vodenja in povratnih informacij, pa morajo učitelju nujno priskočiti na pomoč tudi starši takega učenca. Pri tem pa morajo tako starši kot učitelj paziti, da se mentorski slog vodenja ne sprevrže v pretiran nadzor, ki lahko učencu zmanjša samozavest in povzroči zmanjšano storilnost (učenec se preveč zanaša na starše in učitelja). Pravo mentorstvo spodbuja sposobnosti učencev, krepi njihovo samozavest in jim pomaga k samostojnejšemu učenju in večji storilnosti.

Učitelj lahko ob konfliktnih situacijah v razredu uporabi *tovariški slog vodenja*, katerega značilnost je, da daje manjši poudarek doseganju ciljev in izpolnjevanju nalog, ampak se raje posveča čustvenim potrebam učencev. Tak način vodenja ima pozitiven učinek na klimo v razredu in je glede povečevanja meril uspešnosti takoj za vizionarskim in mentorskim. Dejstvo je, da učitelj in učenci dobro delajo in dosegajo visoke učne rezultate le v prijateljskih in sproščenih odnosih.

Učitelj z *demokratičnim slogom vodenja* vzpodbuja pri učencih, da podajajo svoje predloge, zamisli, ideje, pripombe ipd. s katerimi lahko pripomorejo k večji učinkovitosti pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Demokratični učitelj je dober poslušalec in več v komunikaciji. Zna prisluhniti učencem, zna ustvariti občutek, da resnično želi slišati misli, skrbi, dvome svojih učencev. Zna se vesti kot član tima, učencem da vedeti, da je na njihovi strani ipd. in ne le kot njihov učitelj (avtoriteta).

Učitelj *diktator* na učence preveč pritiska, preveč je usmerjen samo na doseganje ciljev, ki si jih je zastavil pred izvajanjem vzgojno-izobraževalnega procesa.

Od učencev pričakuje, da bodo sledili njegovemu tempu podajanja učnih snovi, ne zanima ga kakšno je predznanje učencev, ali obravnavano snov razumejo ipd. in na učence pritiska, da bodo na koncu njihovi učni rezultati visoki. Učenci praviloma "ubogajo" takega učitelja, učno snov se naučijo na pamet, kar sicer kratkoročno prinese boljše rezultate, dolgoročno pa pri učencih povzroča velike vrzeli v znanju. Učenci pri takem učitelju hitro ugotovijo kakšne so njegove zahteve – da želi slišati vse definicije in razlage natančno tako kot so zapisane v učbeniku, zato se brez logičnega in kritičnega razmišljanja snov naučijo na pamet, če želijo doseči visoke učne rezultate (dobre ocene).

Učitelj, ki vodi z *ukazovanjem*, učence redko pohvali in jih pogosto kritizira. S tem niža njihovo samozavest, ponos in zadovoljstvo, ki naj bi ga čutili pri učenju. Ta slog je najmanj učinkovit in negativno vpliva na klimo v razredu. Odnosi med učenci in takim učiteljem so zgolj formalni, hladni, komunikacije je izredno malo. Ukazovalni slog je treba uporabljati zelo previdno in v okoliščinah, ko je absolutno nujen (pri nevarnostih za učence, kot sta fizično in verbalno nasilje ipd.).

4. Sklep

Čustvena inteligenca je sposobnost razumevanja in obvladovanja čustev, tako v odnosu do dela, do nas samih, kot tudi v odnosu do ljudi in pojavov, s katerimi prihajamo v stik. Za čustveno inteligentnega človeka je značilno, da svoja čustva in razpoloženja razume in se zna obvladati, hkrati pa je sposoben hitrega zaznavanja in razumevanja razpoloženj soljudi in se zna nanj primerno odzivati.

Pri preučevanju teorij o čustveni inteligenci lahko pridemo do zaključka, da jo različni teoretiki različno poimenujejo, vendar pa poudarjajo isto načelo: čustveno uporabo razuma oz. razumsko uporabo čustev z namenom izboljšati naše zmožnosti. Pri tem jim zmožnosti pomenijo tako upravljanje naših lastnih čustev v našo korist kakor tudi uporabo naših čustvenih in razumskih spretnosti z namenom pomagati drugim, da dosežejo boljši izkoristek lastnega potenciala.

V sodobnih podjetjih se poleg inteligenčnega količnika zaposlenih, znanja in sposobnosti, za delovno uspešnost vedno bolj upošteva čustvena inteligenca zaposlenih kot pomemben dejavnik uspešnosti podjetja.

Kljub temu, da je oseba visoko čustveno inteligentna, ji s tem še ni zagotovljeno, da bo usvojila tiste čustvene spretnosti, ki so pomembne pri delu, doseganju lastne storilnosti in vplivanju na uspešnosti drugih, pomeni pa odlično osnovo za osvajanje teh spretnosti. Čustvene inteligence se lahko naučimo oziroma povečamo njen obseg z vajo in teningom. Medtem ko je človeška inteligenca v veliki meri rezultat podedovanega, lahko razumsko uporabo svojih čustev in čustveno uporabo razuma urimo. Kakor vsa znanja in spretnosti, tudi čustvena inteligenca podlega zakonito-

stim našega pozabljanja. Tako je sestavni del vseh teorij o čustveni inteligenci tudi obnavljanje osvojenega znanja in spretnosti.

Uporabo spretnosti čustvene inteligence v praksi imenujemo čustvena pismenost. Z obširnimi raziskavami čustvene inteligence, njenimi vplivi na človekovo ravnanje in izkoristek njegovih zmožnosti ter ob spoznanju, da so intelektualne zmožnosti zaposlenih docela izkoriščene, si je čustvena pismenost utrla pot v poslovni svet. Tako osebne čustvene spretnosti (samozavedanje, obvladovanje čustev, samomotiviranje) kakor tudi družbene zmožnosti (sposobnost učinkovitega komuniciranja, pravega odnosa do sodelavcev, sposobnost posredovati svoja znanja drugim) postajajo vse bolj pomemben faktor pri delu z zaposlenimi. Delodajalec, ki med svojimi zaposlenimi spodbuja načine dela z vključevanjem elementov čustvene inteligence, si povečuje možnosti za njihovo visoko motiviranost, odlične rezultate, učinkovitejšo komunikacijo, za sestavo učinkovitih in fleksibilnih delovnih timov ipd. Z dvigom čustvene pismenosti zaposlenih se posledično dviga tudi čustvena inteligenca organizacije. Delovno okolje, kjer zaposleni poznajo cilje delovanja, kjer so motivirani, kjer se njihovi interesi skladajo z interesi organizacije, imenujemo čustveno inteligentna organizacija. Značilnost takšne organizacije je, da je kot živ organizem, nenehno v stanju spreminjanja, prilagajanja in učenja.

Da pride do uresničevanja ciljev v takšni organizaciji, je treba sočasno usklajevati in voditi delo vseh zaposlenih. Moč čustveno inteligentnega vodenja je v sposobnosti, da zaposlenim da navdih, zbudi strast in navdušenje, krepi motivacijo, utrjuje predanost. Raziskave so pripeljale do spoznanj, da čustvena stanja in dejanja vodij resnično vplivajo na počutje zaposlenih in na njihovo izrabo lastnih sposobnosti. Takšne rezultate pa lahko dosežajo le vodje, ki poznajo moč in obvladajo spretnosti, potrebne za vodenje, ki vključuje in angažira človekova čustva.

Šolskemu okolju, kjer je čustvena pismenost del kulture, spoznanje o potrebi nenehnega učenja in prilagajanja novim pogoje in izzivom dela pa samoumevna potreba, lahko rečemo učeča se šola. Šola, ki ji lahko rečemo "živ organizem", ki teorijo nenehno preverja v praksi in jo nadgrajuje z izkušnjami. Čustveno inteligentni učitelj, ki je sposoben samoobvladavanja, gorečnosti, vztrajnosti in ima sposobnost spodbujanja samega sebe, zna svoja čustva in občutke deliti s svojimi učenci. Na ta način jih vzpodbuja k njihovem izkazovanju čustev in občutkov, ki v veliki meri omogočajo in razvijajo pozitivno klimo v razredu in dobre odnose med njimi in učiteljem. Vendar čustvene inteligence nima v zadostni meri razvite vsak učitelj, lahko pa se je uči in jo razvija. Ženske se sicer bolj zavedajo svojih čustev, bolj so dojemljive za empatijo in bolj so spretno v medosebnih stikih kot pa moški, zato lahko tukaj iščemo enega od vzrokov, da je učiteljski poklic toliko feminiziran.

V nasprotju s konvencionalnim mišljenjem, ki govori, da so čustva zelo redko zastopana v našem življenju, so čustva "inteligentna, občutljiva, koristna in poučna". Poleg tega pa so tudi osnovni vir motivacije, informacij, osebne moči, inovacij ter vpliva. V večini primerov čustva niso v nasprotju z dobrimi odločitvami

in razumom, temveč navdihujejo in oživljajo dobre odločitve in so povezane z uspešnostjo in donosnostjo.

LITERATURA

1. Brečko, D. (2001). Vedenjske kompetence in čustvena inteligentnost pri vodenju. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
2. Carnegie, D. (2000). Kako uživamo v življenju in poklicu. Ljubljana: Mladinska knjiga.
3. Chermis, C., Goleman, D. (2001). The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organizations. San Francisco: Jossey-Bass.
4. Day, L. (1999). Urjenje intuicije – kako izkoristiti moč instinktov. Ljubljana: Tangram.
5. Feldman, D.A. (1999). The Handbook of Emotionally Intelligent Leadership. New York: Leadership Performance Solutions.
6. Goleman, D. (2000). Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
7. Goleman, D. (2001). Čustvena inteligenca na delovnem mestu. Ljubljana: Mladinska knjiga.
8. Goleman, D. et al. (2002). Prvinsko vodenje: spoznajmo moč čustvene inteligence. Ljubljana: GV založba.
9. Gross, S.F. (2001). Umetnost inteligentnega sporazumevanja. Ljubljana: DZS.
10. Internetna stran: <http://www.cba.uri.edu>
11. Internetna stran: <http://www.emotionaliq.com> (8.4.2005 ob 22.15)
12. Internetna stran: <http://www.eqi.org/eqm.htm> (5.4.2005 ob 20.35)
13. Internetna stran: <http://www.psych.utoronto.ca> (10.4.2005 ob 21.15)
14. Lieberman, D.J. (2001). Z ljudmi je treba znati. Kranj: Založba Ganeš.
15. Lipičnik, B. (1998). Ravnanje z ljudmi pri delu. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
16. McGraw, P.C. (2002). Življenjske strategije. Ljubljana: Orbis Ljubljana d.o.o.
17. Ryback, D. (1998). Putting Emotional Intelligence to Work: Successful Leadership is More Than IQ. Woburn: Butterworth – Heinemann.
18. Shapiro, L.E. (1999). Čustvena inteligenca otrok: kako vzgojimo otroka z visokim čustvenim količnikom. Ljubljana: Mladinska knjiga.
19. Toure, A. (1999). Moč čustvene inteligence: S srcem do uspeha. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
20. Weisbach, Ch. (1999). Kako razvijemo čustveno inteligenco: razmišljajmo s srcem. Ljubljana: DZS.
21. Weisbach, Ch., Dachs, U. (1999). Kako razvijemo čustveno inteligenco – razmišljajmo s srcem. Ljubljana: DZS.
22. Weisinger, H. (2001). Čustvena inteligenca pri delu z ljudmi: neizkoriščen vir uspeha. Ljubljana: Tangram.
23. Witz, P. (1998). One Powerful Mind: The Complete Approach to Emotional Management at home and at Work. Scarborough: Prentice Hall.

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

Naslov: Ragovo 4 A, 8000 Novo mesto, SLO; Telefon: (+386) 07 302 59 47

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

Dr. Jana Bezenšek

Izobraževanje, družina, mediji

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 316.77:173.5/6

DESKRIPTORJI: dvostarševska družina, enoroditeljska družina, množični mediji, izobraževanje, post-moderna družba, habitus, življenjski stil

POVZETEK – Na optimalni osebni razvoj posameznika vpliva veliko dejavnikov. Med najpomembnejšimi sta zagotovo socialno in življenjsko okolje, v katerem posameznik živi in družina z ustreznimi spodbudami ter kulturnim in socialnim kapitalom, pa tudi mediji, ki (so)oblikujejo posameznikov vrednostni sistem in odnos do življenja nasploh. Avtorica v svojem prispevku poglobljeno razmišlja o vplivih medijev na življenje družine in posameznika v njej, na njegov odnos do drugih ljudi in samega sebe.

Conference paper

UDC 316.77:173.5/6

DESCRIPTORS: two parent family, single family, mass media, education, post-modern society, living environment, life style

ABSTRACT – Optimal personal development is influenced by several factors. The most important among them are certainly the social and living environment of a person and his/her family, appropriate parental stimulation, cultural and social capital, as well as mass media, which model the individual's value system and his/her attitude to life in general. In her article, the author analyses the influence of mass media on the life of the family and on the individual as part of it, his/her relations to others and to him/herself.

1. Uvod

Spreminjanje razmerij med posameznikom in družbo je vedno bolj zaznavna značilnost (sicer v mnogočem različnih) postmodernih družb. To pa ni vezano le na spremembe družbenih struktur, temveč tudi na spremembe temeljev načina razmišljanja, na kar nedvomno vplivajo tako naraščajoči pomen in razvoj izobraževanja kot tudi (raznovrstni) mediji. Tako vedno bolj zaznavamo, da obdobje postmoderne za posameznika pa tudi družbo vse manj pomeni umik v individualnost in ne pomeni zgolj njenega priznavanja, temveč priznavanja sprememb med posameznikom in družbo, ko si posameznik vedno bolj oblikuje lastne pomenske sisteme, preko katerih si tako v procesih izobraževanja in soočanja z različnimi mediji gradi svoj interpretativni okvir in opredeljuje način razumevanja sveta, v katerem živi oz. katerega del je. Toda človek je tako kot član posamezne družbe in kot posameznik hkrati ujet v pomenske sisteme, ki so prevladujoči v določenem prostoru in času. Le-te pa kreirajo nova usvojena znanja tudi mediji, ki načrtno vplivajo na oblikovanje vrednostnega sistema tako posameznika kot tudi družbe. Posredovanje določenega znanja vpliva na določanje posameznika v družbi, in družini še posebej, kar omogoča delovanje posameznika kot subjekta družbenega

dogajanja. Prenos znanja je eden od vitalnih procesov ohranjanja in razvoja človeške družbe ter (hkrati) eden najbolj dinamičnih elementov sodobnih družb (Therborn, 1995, str. 12). V tem procesu ima izobraževanje, zlasti institucionaliziran (šolski) prenos znanja, poseben pomen. Šola kot institucija, preko katere posameznik zadovoljuje svoje interese, vse bolj nadzoruje vse večji del njegovega življenja. Zato je, kljub večji individualizaciji, ki naj bi bila značilna za postmoderno, moč govoriti tudi o vse večji institucionalizaciji interpretativnih okvirov šole, ki vse bolj določajo posameznika. Nedvomno je izobraževanje eden najpomembnejših dejavnikov družbenega razvoja, ki (najpogosteje) poteka v s strani države pooblaščenih institucij za prenos uradnega znanja (torej šoli), pa, tako kot družina, opravlja še vrsto drugih družbenih funkcij, saj vpliva na razvoj posameznika s prenosom tradicij, znanja generacij, je dejavnik modernizacije družbe idr. (Whitty, 1996).

V izobraževalnih procesih je prenos znanja sicer proces, toda v okviru in v njegovem imenu potekajo vsi drugi procesi in uresničujejo še druge družbene (npr. licenčna, inovacijska, reproduktivno-razvojna, integracijska, socialno-kompenzacijska, oskrbovalna, preventivna idr.) funkcije šole. Tako proces oblikovanja šolskega znanja izraža razmerja med državo in posameznimi družbenimi skupinami: tistimi, ki so uradno pooblaščen za sodelovanje pri oblikovanju uradnega šolskega znanja, in tistimi, ki želijo sodelovati v teh procesih, kar sodobna slovenska družina in mediji zagotovo želijo. V analizi šole kot (uradne in verificirane) prenašalke znanja pa je treba upoštevati "osvobajajočo" razvojno dimenzijo pridobljenega znanja, ker njena kompleksnost in protislovnost (kot institucije), ki sta vsebovani že v naravi znanja samega in v naravi šole kot prenašalke znanja, ne dopuščata enoznačnih opredelitev. Kompleksnost šole kaže tudi dejstvo, da tako kot vsaka institucija, ki temelji na razsvetljenski tradiciji, vključuje širok spekter različnih, tudi nasprotnih postulatov in norm. Dopušča ali celo zahteva univerzalnost in partikularnost, libertatnost in komunitarnost, nacionalno kolektivnost kot državljansko individualnost (Kos, 1997). Mediji nam kot prenašalci informacij pa tudi znanja nenehno dokazujejo, da globalno in lokalno še ni bilo nikoli tako blizu drug drugemu kot danes. Naraščajoče potrebe po izobraževanju zato ne razumemo le kot posledice industrializacije, pač pa (tudi in predvsem) kot potrebo posameznika po optimalni in kakovostni informiranosti, bodisi preko tiskanih ali elektronskih medijev, celo preko (različnih oblik) telefona. Ker so množični mediji (npr. časopisi, revije, televizija, film idr.) permanentno vpleteni v socialne aktivnosti vsakodnevne življenja posameznika in družbe, so tako kot družina in šola v sodobni slovenski družbi vpeti v številne in raznovrstne procese izobraževanja, odločanja, izvajanja (različne) avtoritete in zastavljanja ter uresničevanja individualnih in tudi skupnih ciljev, oblikovanja stališč, norm, vrednot.

Kljub kompleksnosti prepletenosti tovrstnih procesov pa ugotavljamo, da niti družina niti šola in tudi ne mediji ne zmorejo več (vsak zase in/ali skupaj) posameznika povsem pripraviti na njegove (pričakovane) družbene vloge, ki jih bo v

življenju moral uresničevati, ampak le na nekatere izmed njih, in da imajo v teh procesih množični mediji naraščajočo in nezanemarljivo vlogo.

2. Družina, izobraževanje in mediji

Družina je nedvomno najstarejša, najtrajnejša, a tudi najbolj spremenljiva družbena skupina, ki temelji na bio-reproduktivnih, bio-seksualnih, bio-socialnih, socialno-zaščitnih in socialno-ekonomskih vezeh moškega in ženske ter njunih rojenih ali posvojenih otrok. Njeni člani so medsebojno povezani in združeni zaradi lažjega uresničevanja raznovrstnih osebnostnih potreb družbe in družine. Del te funkcije uresničuje družina sama, del v sodelovanju s šolo, del prispevajo tudi množična občila. Teoretična razglabljanja o (tudi slovenski) družini kot temeljni družbeni skupini se gibljejo vse od teze, da je družina v krizi, pa do razmišljanja, da številne spremembe nudijo možnosti samouresničitve družine, pa tudi posameznika v njej. Opažanjem v vsakodnevem življenju družine pritrjujejo (tudi sicer) interdisciplinarna teoretična spoznanja različnih strok. Že v zadnjem desetletju XX. stoletja sta Beck (1986) in Giddens (1992) opozarjala na naraščajoče procese individualiziranosti, poljubnosti in izbirnosti življenjskih praks in stilov družine in (hkrati) njenih članov ter na nezadržno transformacijo intimnosti življenja, tudi v zaznavanju strukturnih sprememb v smeri intenziviranja pritiskov medijev na družino in njene člane, ki pa izgubljajo svojo družabno in ritualno naravo, in da na te procese socialnodemografski dejavniki ne vplivajo več tako kot v moderni družbi. Tudi Murdock (Haralambos, Holborn, 2001, str. 325) ugotavlja, da je družina (še vedno) univerzalna družbena skupina s skupnim bivanjem, ekonomskim sodelovanjem in reprodukcijo njenih članov. Vključuje odrasle osebe obeh spolov, med katerimi najmanj dva vzdržujeta družbeno priznano seksualno razmerje, in enega ali več (bioloških, lastnih ali posvojenih) otrok, ki živijo skupaj. Prav to pa učinkovitost družine postavlja nad vse druge družbene institucije. Ponuja pa se nam vprašanje, do katere mere so temeljne funkcije družine neizbežno vezane na institucijo nuklearne družine, saj današnje pojmovanje sodobnih oblik družinskega življenja (lahko) vključuje tudi enega samega starša – enoroditeljske družine in alternativne oblike družinskega življenja. Parsons (1969) kot osnovno in hkrati nezamenljivo funkcijo družine poudarja pomen primarne socializacije otrok v zgodnjem otroštvu s ponotranjanjem družbene kulture in strukturiranjem osebnosti ter stabilizacijo odraslih oseb, ko v sodobni družbeni realnosti pomanjkanja povezanosti s sorodstvom partnerja vse bolj iščeta podporo v njunem odnosu, ki (hkrati) deluje kot protiutež stresom in pritiskom vsakdanjega življenja. Mnogokrat pa je oblikovanje kakovostnega odnosa pod močnim vplivom vzorcev, ki jih ponujajo mediji v oblikovanju idealnega (pogosto ireelnega) sveta. Gittinsova (Haralambos, 2001, str. 328) tovrstno univerzalno razumevanje še razširja, češ da imajo vse družbe lastna prepričanja in pravila o parjenju, spolnosti, odnosih med spoloma

in generacijami. Poudarja pa, da so le vsebine pravil, ki nam jih ponujajo in/ali vsiljujejo množični mediji, kulturno in specifično pogojene, vendar spremenljive. Kickpatricovo razumevanje družine kot osnovne socialne institucije pa reprodukcijo nadgrajuje z vzgajanjem otrok in njihovo oskrbo ter vzdrževanjem čustvenih vezi (Barle, 1994, str. 197). Leach (1967) v kritičnem poudarjanju vloge množičnih medijev z disfunkcionalnega vidika družine diametralno nasprotno funkcionalističnim trditvam, ko ugotavlja, da se družina, tudi zaradi medijskih pritiskov, v poznomoderni družbi vse bolj zapira vase in se izolira, zaradi česar prihaja do zaostritve čustvenega stresa med njenimi člani. Le-ti so soočeni med ponujenimi vzorci medijskega recepta življenja in realno življenjsko prakso. Ker pa je zanj (predvsem) nuklearna družina prepuščena skoraj izključno lastnim virom preživljanja, trdi, da doživlja zaradi prevelikih zahtev medijske ponudbe vzorca življenja do nje, lastno nemoč, odtujitev pa tudi konfliktnost med družinskimi člani. Starši in otroci, drug od drugega, prisiljeni na sobivanje v realnih življenjskih situacijah in hkrati stisnjeni v svoji osami, pričakujejo zaradi medijske ponudbe (in "prisiljevanja") in hkrati (zato) jemljejo preveč. Starši se pripravljajo, so agresivni in nasilni, otroci se – ker se njihova podoba, nastala na osnovi medijske ponudbe, ne identificira z realnimi (z)možnostmi – upirajo. Tako (za Leacha) družina s svojo ozkostjo in zaprtostjo ter potencirano zasebnostjo še zdaleč ni temelj zdrave družbe; prej vir vsega nezadovoljstva njenih članov. Še več; saj trdi, da se napetosti, konfliktnost in sovražnost, ki se ustvarjajo v družini, nenazadnje odražajo skozi družbo in (recipročno) medije ter posledično tudi v posameznikovi (ne)uspešnosti v izobraževanju.

Na kakovost življenja družine pa opazno vpliva ekonomska stiska; ne samo v slovenski družbi, pač pa tudi drugod. Conger in sodelavci (Hartup, van Lieshout, 1995, str. 655-701) so dokazali, da neugodna ekonomska situacija družinskega življenja pri starših povzroča depresije in jih demoralizira, kar še povečuje stalnost družinskih konfliktov, pa tudi sovražnost in nepotrpežljivost staršev do otrok. Zato so otroci iz družin, ki se otepajo z ekonomskimi stiskami, vendar soočeno z bogato tržno medijsko ponudbo, v primerjavi z vrstniki iz bolj situiranih družin, v večji meri ogroženi s socialno-emocionalnimi problemi, ki vključujejo depresije, dosegajo nižji nivo socialnosti in iniciativnosti (Eamon, 2001, str. 256-266), razvijajo problematičen odnos s sovrstniki in bolj pogosto kreirajo razdiralne oblike obnašanja (Patterson, Kupersmidt, Vaden, 1990, str. 485-494). Otrokovo odraščanje v družini s kroničnim pomanjkanjem močno vpliva na otrokovo prilagajanje življenjskim situacijam zaradi kumulativnih učinkov stresogenih dejavnikov. Tudi starši se stresno odzivajo na nezmožnost sledenja medijskim ponudbam, ki se jim v neugodnih življenjskih situacijah težko prilagajajo. To pa se odraža v njihovem negativnem odnosu do sebe, okolice in v vrednotenjih izobraževanja nasploh.

Kljub temu je za Lainga (1970) družina še vedno najboljša stvar, ki biološko še vedno obstaja kot naravna stvar. Čeprav posamezniki v njej oblikujejo zaveznitva, privzemajo različne strategije, pa (hkrati) tudi (lahko) izigravajo drug drugega ali več članov proti drugim v vsej kompleksnosti partnerskega in družinskega življenja.

Navedeno (in še marsikaj) pa lahko njene člane izčrpava, celo vse do njenega konca. Vseeno pa družino razume kot hkratno vez, katere največja (samoumevna) skrb je recipročnost stalne zahteve po vzajemni (o)skrbi in pozornosti, kar povzroča optimalno ranljivost njenih članov. Iz interakcij v okviru vezi se razvije recipročna interiorizacija, ko družinski člani postanejo del drug drugega in družine kot skupine, kar pa (lahko) omejuje razvoj posameznikove individualnosti.

Fukuyama (1999) zagovarja tezo o (hiper) individualizmu kot ogrožajočem dejavniku družine z analizo vplivov hormonske kontracepcije, ki (da) ženskam omogoča medijsko vsiljeno "bolj svobodno" odločanje o svoji reproduktivni vlogi, kar preprečuje vzpostavitev normalne družinske strukture; z naraščajočim zaposlovanjem žensk, ki vpliva na razpad zakonskih in izvenzakonskih zvez, vzpodbujeno z večjo ekonomsko neodvisnostjo; ter daljšanje življenjske dobe, ki ženskam po osamosvojitvi njihovih otrok pušča veliko prostega časa.

Različne oblike poznomoderne (tudi slovenske) družine so zaradi dinamike družbenih sprememb, procesov tranzicije in globalizacije, pritiska medijev na zasebno sfero, naraščajočega zaposlovanja žensk idr. doživele korenite spremembe v smeri deinstitucionalizacije še zaradi:

- spremenjenega razmerja zasebnosti in družinskega življenja,
- spremenjenih prehodov mladih v odraslost, ki postaja novo krizno žarišče,
- zmanjševanja formalnega pomena zakonske zveze in realnost naraščanja drugačnih partnerskih kohibicij,
- spremenjenih predstav o spolnih vlogah in delitvi dela med spoloma,
- nezadržnega naraščanja razvez zakonskih zvez in ločitev partnerjev/staršev,
- spremenjenih strategij načrtovanja družine, upadanja rojstev, vse kasnejšega odločanja mladih za prvo in (bolj) odgovorno starševstvo (novih dimenzij), kar posledično pomeni naraščajočo starost prvega materinstva in očetovstva,
- nastajanja novih, alternativnih oblik družinskega življenja, ki pluralizacijo družinskega življenja v slovenski družbi le še potrjujejo,
- podaljševanja bivanja v izvorni družini.

Kljub povedanemu pa je družina (v svojih različnih oblikah) v postmoderni (tudi slovenski) družbi (še vedno) nenadomestljiva pri zagotavljanju obstoja človeka in posledično družbe z njenimi institucijami, posebej pa še pri socializaciji in vzgoji otrok ter s tem pri primarnem oblikovanju osebnosti in prenosu kulturne dediščine, vrednot in norm skozi interakcijo na mlajšo generacijo.

Družina oblikuje in določa svoj habitus in habitus njenih članov, katerih lastnosti predpostavljajo predvidljivo homologijo, saj zajema:

- sociodemografski oz. statusni položaj posameznika (npr. izobrazbo, delitev in porabo mesečnih prejemkov, izobraževanje idr.),

- življenjski stil in svet (npr. način uporabe dobrin, prostorov, časa, s katerim družina in njeni člani definirajo sebe in druge družine ter posameznike, oblikovanje posameznikove dispozicije in osmišljanje njegovega subjektivnega občutenja življenja, motivacijo, zdravega načina življenja, svetovni nazor, odnos do denarja in materialnih dobrin, vključuje torej vzorce navad in usmeritev z določeno enotnostjo, ki je pomembna za občutek ontološke varnosti idr.),
- potrošnja in posedovanje zaznamovalnih dobrin (npr. način nakupovanja in potrošnje, prehranjevalne navade, odnos do blagovnih znamk, dostop do in potrošnja luksuznih predmetov in storitev, pridobivanje in posedovanje dobrin ter oblikuje življenjske prakse, ki v določenem kulturnem okolju konstituirajo razlikovanje med družinskimi praksami oz. predstavljajo komunikacijo posameznika z drugimi o samem sebi idr.), in
- kulturni kapital in kulturno oz. medijsko potrošnja (ki obsega posameznikovo kulturno kompetenco (npr. znanje tujih jezikov) in preference ter okus v medijski in splošnejši kulturni potrošnji (npr. uporabo interneta, poslušanje določene zvrsti glasbe, gledanje določenih TV oddaj idr.), ki govorijo o simbolnih virih, s katerimi posamezna družina in njeni člani razpolagajo. Seveda pod pogojem, da sta družbeni prostor (materialni in drugi viri) in simbolni prostor (vrednotenje, pomen praks) v principu med seboj sicer neodvisna, toda homologna, v logični in predvidljivi zvezi (Luthar, 2002).

V procesu oblikovanja habitusa družine pa nezanemarljivo vlogo igrajo tudi množični mediji, kar družina zaznava bodisi na zavedni bodisi na nezavedni ravni. Dejstvo, da je družina postala strateški cilj v produkciji in reprodukciji razvite družbe, v kateri množični mediji, predvsem televizija, pa tudi drugi, ponujajo vzorce načina uporabe dobrin, časa, obnašanja in ravnanja ter tako vsiljujejo način definiranja sebe in drugih. Za doseganje in uresničevanje določenega družbenega statusa za posamezno družino in njene člane postaja vedno bolj pomembno, kako uresničujejo vsakodnevne prakse, rutine, ki so utelešene v navadah oblačenja, hranjenja, delovanja in priljubljenosti okolij za srečevanje z drugimi. Kljub pritiskom množičnih medijev vse male odločitve in velike izbire o tem, kdo je kaj in kdo in kako deluje, (p)ostanejo sicer individualna izbira posameznika in družine. Toda hkrati pa vse bolj zaznavamo (Ule, 2000), da na pomenu izgubljajo težke identitetne baze, med njimi tudi generacijske idr., ki so vse doslej predstavljale temelje za izgradnjo trdne identitete jaza (npr. dela, generacijskih skupin, družinskih vlog idr.); na njihovo mesto stopajo lahke identitetne baze, ki so osnova za oblikovanje bolj individualnih in bolj fleksibilnih identitet.

Čeprav ni rečeno, da so vse izbire v družinskem življenju na razpolago vsem družinskim članom enako oz./in da jih vsi polno izkoriščajo, pa je za vse, ki niso odvisni od tradicije in vnaprej ustaljenih načinov odnosov, na voljo izbira množice alternativnih življenjskih stilov, ki jih producirajo tudi množični mediji. Toda če posamezna družina in/ali njen član niso sposobni celostnega odločanja o sebi, mora "pristati" na številne oblike "odvisnosti", ki jih (včasih za posameznika celo na ravni

nezavednega) vsiljujejo različni mediji: od pristajanja na določen način nakupovanja, potrošnje do tržno in medijsko vsiljenih življenjskih stilov, zapovedi o načinu oblačenja, druženja, celo preživljanja prostega časa idr. Te izbire so vse bolj legitimne in normalizirane, a za posameznika zato nič lažje. Ule in Kuhar (2003, str. 25-28) opozarjata, da izbirnost življenjskih usmeritev in stilov ter medijska in tržna ponudba družino in njene člane vsakodnevno postavljajo pred odločitve, ki prinašajo s seboj različna tveganja, ki jih le-ti ne morejo povsem predvideti in nadzorovati, ko "spirala individualizacije" – trg dela, izobraževanje, mobilnost, mediji idr. – seže v družino, se vsa bremena posameznika le še podvojijo ali potrojijo. Tako življenje družine in posameznika postane nenehno lovljenje ravnotežja med medijsko ponujenimi in prikazanimi modeli in ambicijami sledenja na eni strani ter pogosto nasprotnimi (z)možnostmi, ki izhajajo iz visokih zahtev po mobilnosti, izobraževanju, vzgoji, delu idr. na drugi. Prav segmenti življenjskega stila, v katerih (družina in posameznik) deluje razmeroma konsistentno in urejeno, tako Giddens (1992), pa producirajo tržni model postmodernega življenja družine in njenih članov tako, da so njeni/njegovi globalni cilji (vedno bolj) osredotočeni na osebni uspeh, karierni razvoj, urejanje svojega (zunanjega) videza in treniranje telesnih zmogljivosti, interesne samorealizacije idr. za doseganje zelenega (čim višjega) družbenega statusa. Bolj ko je posameznik pri teh izbirah samostojen in neodvisen, bolj se bo krepil občutek približevanja in uresničevanja tržnim zahtevam, ponudbam in idealom, ki jih ponujajo/zahtevajo množični mediji. Vendar pa Luthar (2002, str. 185-202) hkrati ugotavlja, da bolj kot so razmere posttradicionalne, bolj življenjski stil družine in posameznika zadeva jedro njene/njegove samoidentitete, njeno/njegovo oblikovanje in preoblikovanje. Prehodi niso več predvidljivi, kot so bili v preteklosti, ampak so vse bolj "izpogajani" med člani družine na eni strani in v institucijah, skozi katere gredo ljudje, na drugi (Ule, Kuhar, 2003, str. 19), pri čemer se (tudi zaradi pritiska medijev) nagibajo k destandardizaciji in deregulaciji prehodov.

3. Sklep

Modeli, načini in izvajanje komuniciranja so se v človeški zgodovini izvajali na najrazličnejše načine. S pospešenim razvojem znanosti, tehnike in informacijske tehnologije se je pomen in vpliv množičnih medijev povečal tudi za družino, ki se je soočila z novimi oblikami neformalnega družbenega pritiska. Družina se v svojem vsakodnevem življenju nikakor ne more izogniti vplivom množičnih medijev, kar njene člane (nemalokrat) peha v kompleksne konfliktna situacije. Množični mediji s svojimi raznovrstnimi oblikami pritiskov povzročajo doživljanje konfliktov, ki v posameznem družinskem članu izhajajo iz notranjih in zunanjih napetosti (npr. neupravičenih dominacij ali diskriminacij, statusnih protislovij, konfliktov vlog idr.) ter iz specifičnih oblik posameznikovega doživljanja pa tudi soočenja s temi pritiski.

Sprememba v udeležbi soočanja s pritiski lahko privede tudi do spremembe strategij in načinov reševanja konfliktov tako, da stare, osvojene načine reševanja posameznik zamenja z novimi, ali pa da stare, že preizkušene načine rešitve uporabi inovativno v novem kontekstu. Konflikti in vprašanja, ki se tako pojavljajo v navidez povsem zasebnem kontekstu, so pokazatelji globokega nasprotja med zahtevami družine (v ožjem smislu) in zahtevami trga dela (v širšem smislu). Na ta vprašanja ne bo zadovoljivih odgovorov, če bosta obe strani v sporu ostali vsaka na svojem bregu. Sodobne družbe bi zato morale uvesti določene omejitve in "socialne odbijanje". Da bi bilo to mogoče, bi družbe morale postati reflektivne, pozorne na svoje predpostavke in odprte do sprememb. Gre za koncept iskanja ustreznega ravnovesja med časom prezaposlenosti in časom brezposelnosti, ravnovesja med delovno kariero in družinskim življenjem, ravnovesja med javnim in zasebnim življenjem (Ule, Kuhar, 2003, str. 16-27). Izobraževanje in institucije socialne države na področju družinskih politik bodo morale bdeti tudi nad (nemalokrat agresivnim) "oblikovanjem" meril in postopkov množičnih medijev, da bodo zmanjševala socialna tveganja družine in posameznika tako, da bodo zagotovila uresničevanje sekundarne normalizacije in (začasno) podporo za premagovanje občutenja nemoči med ponujenim in vsiljenim modelom na eni ter realno uresničljivim na drugi strani.

LITERATURA

1. Barle, A. (1994): Sociologija – gradivo za srednje šole. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo in šport.
2. Barnes, G.G. (1998): Family Therapy changing Times, London, MacMillan Press Ltd.
3. Bergmann, E. (1997): Lebens – und Lebensbegleitung konkret. Bad Heilbrunn.
4. Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
5. Bezenšek, J. (2003): Nekateri vidiki vplivanja življenjskega standarda družine, gospodinjstva in revščine na uspešnost v izobraževanju, Novo mesto, Pedagoška obzorja, št. 18, str. 62-77.
6. Bilton, T. et al. (1996): Introductory Sociology, London, Macmillan Press.
7. Eamon, M.K. (2001) The effects of poverty on children's socioemotional development: An ecological systems analysis, Social Work 46, str. 256-266.
8. Fukuyama, F. (1999): The Great Disruption, Profile Books.
9. Giddens, A. (1992): The Transformation of Intimacy: Love, Sexuality and Eroticism in Modern Societies, Cambridge, Polity.
10. Haralambos, M., Holborn, M. (2001): Sociologija: Teme in pogledi, Ljubljana, DZS.
11. Hartup, W.W., van Lieshout, C.F.M. (1995): Personality development in social context, Annual Review of Psychology, str. 655-701.
12. Kos, J. (1997): Teze za kurikularno prenovu. V: zbornik Kurikularna prenova, Ljubljana, MŠŠ.
13. Laing, R.D. (1970): Sanity, Madness and the family, Harmondsworth, Penguin.
14. Leach, E.R. (1967): Runaway, World, London, BBC Publications.
15. Luthar, B. (2002): Življenjski stili v medijski družbi: aplikativni raziskovalni projekt (1999-2002), Ljubljana, FDV.
16. Parsons, T. (1969): Teorije o društvu, Osnovi suvremene sociološke teorije, Beograd, Vuk Karadžić.

17. Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B., Vaden, N.A. (1990): Income levels, gender, ethnicity and household composition as predictors of children's school-based competence, Child Development, 61, str. 485-494.
18. Theborn, G. (1995): European Modernity and Beyond. The Trajectory of European Societies, 1945-2000, London, Sage Publications.
19. Whitty, G. (1996): Education, Economy and National Culture. V: Social and Cultural Forms of Modernity, London, Open University Press.
20. Ule, M. et al. (2000): Socialna ranljivost mladih, Ljubljana, MZŠŠ, Urad Republike Slovenije za mladino, Maribor, Založba Aristej.
21. Ule, M., Kuhar, M. (2003): Mladi, družina, starševstvo: spremembe življenjskih potekov v pozni moderni, Ljubljana, FDV.

Dr. Jana Bezenšek (1953), profesorica za sociologijo vzgoje in izobraževanja ter sociologijo družine na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalka, avtorica člankov in knjig s področja sociologije družine, sociologije vzgoje in izobraževanja ter državljske kulture.
 Naslov: Lemberg 3F, 3203 Nova Cerkev, SLO; Telefon: (+386) 03 577 28 10
 E-mail: jana.bezensek@uni-mb.si

Predmet mentorstvo mladim kemikom – raziskovalcem

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 378.094:372.854

DESKRIPTORJI: mentorstvo, mladi raziskovalci, aktivno učenje

POVZETEK – Bistveno vlogo pri odkrivanju, razvijanju in uveljavljanju mladih kemikov – raziskovalcev kakor tudi pri vzgoji bodočih poklicnih raziskovalcev na področju kemijskih dejavnosti imajo učitelji – mentorji. Uveljavljanje metod aktivnega učenja še zlasti informacijsko podprtega raziskovalnega učenja in problemskega pristopa daje učiteljem katere koli predmeta (tudi kemije) izzivalno priložnost, da se intenzivno posvetijo mentorstvu mladih raziskovalcev. Da bi lahko učitelji kemije to mentorstvo kar najbolj učinkovito opravljali, jih je potrebno na to vlogo posebej pripraviti.

Conference paper

UDC 378.094:372.854

DESCRIPTORS: mentorship, young chemists – researchers, active learning

ABSTRACT – As mentors, chemistry teachers play an essential role in detecting, developing and assisting young chemists as researchers. Just as important is their support in the education of future professional researchers in various activities of chemical interests. Using active learning methods, especially the information supported heuristic and problem solving learning, it is possible for teachers of any subject (chemistry as well) to take up the challenge and devote themselves to the mentorship of young researchers. Chemistry teachers are aware that they need a special training programme to provide them with the necessary experience and skills.

1. Uvod

Predmetnik univerzitetnega enopredmetnega pedagoškega programa Kemija na Pedagoški fakulteti v Mariboru prinaša tudi predmet, imenovan naravoslovne dejavnosti.

Ključni poudarek didaktične prenove izobraževalnih programov na vseh stopnjah izobraževanja je namenjen razmisleku o tem, kateri pristop je optimalen pri koncipiranju le-teh, posledično tudi poučevanju. Pravzaprav se odgovor drugače kot celosten pristop ne more glasiti, kajti problemi so celoviti, kar pomeni, da je potrebno poznati povezave med različnimi znanji. Glede na pričakovan lik učitelja kemije kot mentorja mladih kemikov – raziskovalcev je transdisciplinaren pristop samoumeven. To torej pomeni zasnovo jedrnih geselnih sklopov, ki po svoji disciplinski pripadnosti izvirajo iz palete skupnih pedagoških predmetov.

Izhajajoč iz osnovnega cilja, ki je opredeljen kot vzgoja, kar predstavlja izobraževanje in usposabljanje bodočih učiteljev kemije kot potencialnih mentorjev mladih kemikov, se didaktično poslanstvo tega predmeta uresničuje skozi četrto ključnih ciljev, in sicer:

1. spodbujati, razvijati in krepiti notranjo motivacijo po uvajanju mladih v metode raziskovalnega dela,
2. seznaniti z organizacijskimi oblikami interesnih dejavnosti na področju naravoslovno-tehničnega izobraževanja, posebej kemijskega,
3. usposabljanje v uporabi metod znanstveno-raziskovalnega dela, zlasti metode eksperimentalnega dela, ob uporabi metode reševanja problemov, metode strukturiranja podatkov v sisteme in prepoznavanje matrik znanja ter heuristične metode, kakor tudi metodi študija primerov in metodi analogij; torej uvajati v uporabo informacijskih metod,
4. uvajati v metodologijo mentorskega dela na področju izbranih organizacijskih oblik raziskovalnih dejavnosti mladih.

Metodološki velelnik kakovostnega izobraževanja za potrebe življenja in dela v 21. stoletju predstavlja razvoj učenčeve ustvarjalnosti. Poudarek torej velja razvijanju miselnih procesov slehernega individuuma kot osebk izobraževalnega procesa, še toliko bolj pa nadarjenim, ki jih med svojo vsakoletno populacijo odkrivajo bodoči učitelji kemije. Ker ta dragoceni intelektualni potencial pri uresničevanju idej na področju naravoslovno-matematičnega kakor tudi tehnološkega in tehniškega znanja ne sme ostajati prezrt, je takojšnja mentorska nega s strani predmetnega učitelja nezamenljiva.

Mentorji mladih kemikov morajo biti didaktično usposobljeni za izvajanje takih aktivnosti, ki bodo onogočale razvijanje in pridobivanje procesnih znanj, potrebnih za lastno odkrivanje in izgrajevanje spoznanj, povezanih z reševanjem aktualnih problemskih situacij. Učitelji kemije kot mentorji mladih kemikov-raziskovalcev potrebujejo torej pisano izbiro pedagoško-psiholoških in didaktično-metodoloških znanj.

2. Izkušveni izvedbeni napotki

Ta geselni sklop obsega teoretske vsebine (vsebinska gesla z oznako A1-A4), dejavnosti, izvajane v okviru seminarskega in mentorskega dela (sklopa B in C).

Zunanji pokazatelji večje demokratizacije – eno od temeljnih izhodišč kurikularne prenove – so prepoznavni tako v organizaciji kot tudi didaktični komunikaciji, značilni za različne izvedbene oblike programa.

2.1. Teoretska gesla

Dosledno uresničevanje težnje po večji demokratizaciji (kar je v učnem procesu mogoče pojmovati kot dopolnilo na listi didaktičnih načel) se kaže v učiteljevem (metodikovem) in študentovem so-izvajanju predavalnih gesel. V ta namen je izdelana konzultacijska predloga, ki obema partnerjema študijskega procesa služi kot vodilo za pripravo aktualnih teoretskih gesel (glej dispozicijo konzultacijske predloge).

2.2. Seminarsko in mentorsko delo

Nadaljnji primer uresničevanja načela demokratičnega odnosa se kaže pri načrtovanju elaborata za samostojno izbrano organizacijsko obliko interesnih dejavnosti mladih kemikov – raziskovalcev, t.i. Priprave na mentorsko delo (kar predstavlja seminarsko zadolžitev) in izvajanje s to pripravo načrtovanega delovnega programa, ki poteka kot mentorsko delo. Pravzaprav imamo opraviti z dvojno mentorsko vlogo, in sicer avtorica tega prispevka je kot metodičarka mentorica slušatelju – mentorju, ki se zdaj usposablja v izvajanju izbrane oblike naravoslovne/raziskovalne dejavnosti mladih (npr. mladinske raziskovalne naloge). Značilnico takega vzorca tandemskih mentorstev predstavlja vloga metodičarke – mentorice, ki v dani situaciji dosledno ostaja zvesta lat. reku "Primus per partes". Slušatelj – mentor je tisti, ki izbira in opredeljuje cilje ter načrtuje svojo mentorsko dejavnost, medtem ko je usklajevanje, usmerjanje in strokovno, še posebej pa didaktično-metodološko, svetovanje naloga slušateljeve mentorice.

V fazi izvajanja mentorstva je prisotno tudi asistentovo in laborantovo sodelovanje. Oba (asistent in laborant) se vključujeta v izvajanje načrtovanega laboratorijskega in terenskega dela, ki ga v skladu z mentorsko pripravo izvajajo mladi kemiki-raziskovalci bodisi individualno bodisi tandemsko delo oz. individualizirano skupinsko delo. Tako se zdaj primarni mentorski tandem razširi v mentorsko skupino. V komunikaciji razširjenega partnerstva, kakršnega predstavlja mentorska skupina, poteka sprejemanje odločitev tudi s konsenzom. Posebej velja izpostaviti dragoceno povratno informacijo, ki jo reverzibilna komunikacija kot taka tudi zagotavlja slehernemu partnerju mentorske skupine.

Dokumentacijo opravljenega seminarskega dela predstavlja torej zgoraj omenjena Priprava na mentorsko delo, medtem ko je mentorsko delo dokumentirano v obliki biltena, dnevnika mentorskega dela, fotoalbuma in videoposnetka.

3. Evalviranje mentorskega dela

Ker ostajamo še naprej zapriseženi načelu demokratičnega odnosa, tudi pri vrednotenju mentorskega usposabljanja upoštevajmo kot prednostna naslednja vodila:

- samo-, kolego- in učiteljeva (beri metodikova, asistentova in laborantova) evalvacija;
- povratna informacija mladih kemikov – raziskovalcev,
- zagovor mentorskega dela kot izpitno-diskusijski dialog.

Ta vodila, dobesedno razumljena, vključujejo v evalvacijo mentorskega dela vse sodelujoče partnerje od mladega kemika in njegovega mentorja kakor tudi vse njegove mentorje. Celotna ustvarjalna skupina naj ima priložnost oceniti posamezne mentorjeve prispevke. Tako mladi kemiki – raziskovalci povedo in napišejo svoje mnenje z doživetji vred, tudi mentorjevi kolegi povedo svoja mnenja, ki so ustrezno dokumentirana, pri čemer nikakor ne sme izostati mentorjeva samoevalvacija. Zapis kot oblika pisne samoevalvacije, ki jo je najti v dnevniku mentorskega dela, obsega tudi odprta vprašanja. V obliki ustnih in pisnih pripomb ter sugestij in napotkov je ovrednoteno mentorjevo delo tudi s strani mentorjevih učiteljev. Didaktični in metodični odgovori odprtih vprašanj pa se pojavljajo kot diskusijska gesla med izvajanjem izpitno-diskusijskega dialoga.

Izhajajoč iz pojma vizija, ki predstavlja proces nenehnega prenavljanja ciljev in začrtanja boljših strateških poti pri posodabljanju študijskega procesa in doseganju večje učinkovitosti študija, je sprotne evalvacije študijskega procesa vseskozi aktualna. V težnji po iskanju optimalnega programskega modela dajemo prednost slušateljevemu samoocenjevanju izvajanih programskih oblik. Kot instrument evalvacije je bil uporabljen anketni vprašalnik, ki so ga izpolnjevale različne generacije študentov.

Znotraj enotno opredeljenih vprašajskih sklopov, ki so se nanašali na vse kurikularne oblike začetnega izobraževanja učiteljev kemije (tudi kot mentorjev mladih kemikov – raziskovalcev), je ključno spremenljivko predstavljal glagol, ki se je začel bodisi kot "pričakovati" bodisi "ugotavljati" bodisi "predlagati". Opredeljenih je bilo četvero evalvacijskih parametrov-vprašajskih sklopov, in sicer: cilji (operativni-vsebinski in procesni), vsebina, organizacija in evalvacija.

Empirične ugotovitve, ki jih je prinesla analiza odgovorjenih vprašalnikov, kažejo, da se respondentova mnenja pri posameznih parametrih sicer razlikujejo, hkrati pa so tudi ponekod presenetljivo enotna. Tako so enotnega mnenja, da so npr. cilji kurikularnih oblik predmeta mentorstvo mladim raziskovalcem – kemikom zelo ustrezno opredeljeni in tudi večinoma doseženi. Ker so respondenti ostajali redkobesedni kaj izboljšati, kako se česa bolje lotiti, nam opravljeno samoocenjevanje ne prinaša potrebe po bistvenih kurikularnih spremembah. Zato je zaželena in potrebna zunanja kolegoevalvacija, kar prinaša upanje, da nas boste

kolegi-ocenjevalci zaposlili z vprašanjem: "Kako od pobude in odločitve do uresničenja?"

LITERATURA

1. Sikošek, D.: Undergraduate Training Programme for Chemistry Teachers as Mentors of Young Chemists-Researchers, V: 2020 Vision. Developing Science and Technology Education in Central and Eastern Europe: proceedings of the international seminar, Ljubljana, 1995.
2. Sikošek, D., Bačnik, A.: Mentorsko delo kot oblika usposabljanja bodočih mentorjev mladih kemikov, V: Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti, zbornik (ur. M. Blažič), Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1994.
3. Sikošek, D.: Didaktično-metodološke priprave na izvajanje izvedbenih oblik predmeta mentorstvo mladim raziskovalcem – kemikom (gradivo za interno uporabo).
4. Univerzitetni enopredmetni pedagoški program Kemija, Oddelek za kemijo, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru, Maribor, 1995.

Sofija Vrcelj, PhD

Private education in Croatia – a new paradigm of quality or a promoter of high-class society?

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 37.058(497.5)

DESKRIPTORJI: zasebno šolstvo, kvaliteta, socialna stratifikacija

POVZETEK – Namen prispevka je prikazati pomen zasebnega šolstva na Hrvaškem – ali predstavlja novo kakovost v izobraževanju, ali pa je naloga zasebnih šol pravzaprav promocija visoke družbe in sredstvo socialnega ločevanja? Obstajajo nasprotujoča mnenja o pomenu in funkciji zasebnega šolstva; na eni strani so njegovi zagovorniki, ki menijo, da lahko z zasebnim šolstvom dosežemo nov, kakovosten napredek v izobraževanju, medtem ko njegovi nasprotniki trdijo, da je zasebno šolstvo privilegij visoke družbe in da je odličen uspeh učencev in dijakov rezultat visokih šolnin, ne pa kakovostnega dela.

Conference paper

UDC 37.058(497.5)

DESCRIPTORS: private education, quality, social stratification

ABSTRACT – The aim of this paper is to investigate the meaning of private education in Croatia – is it a new quality in education or is the function of private schools a kind of promotion of high-class society and a means of social division? There are opposing opinions about the meaning and function of private education in Croatia; on the one hand there are supporters of private education who consider that with private education we can achieve a new, qualitative progress in education in general. On the other hand, there are opponents of private education who consider that private education is assigned to the high-class society, and that the high achievements of the students are not the result of qualitative work in private schools, but of the high fees.

1. Introduction

After the proclamation of independence of the Republic of Croatia and/or disintegration of former Yugoslavia and the whole Eastern block, one of the priorities in the field of education was to redefine the aim of upbringing and education; instead of a very generalised and universal aim (development of a comprehensively developed personality – which was the aim unique for education in the whole ex-Yugoslavia), it was necessary to establish educational goals which would be in accordance with the newly arisen changes. In the process of defining the new aim a "transitional make-up" was created. In that way, instead of a comprehensively developed personality, the new aim became the development of a democratic personality, and continued development of the student as a spiritual,

physical, moral, intellectual and social being, in accordance with his/her abilities and interests.

Such definitions do not come as a surprise if we consider that education has always been politically coloured in every country.

Immediately after the proclamation of independence, Croatia continued with the inherited system of secondary education, without grammar schools, technical schools, private schools and schools of different denominations. The Act on Secondary Education from 1992 stipulated the introduction of grammar schools and various types of secondary schools. A significant change was the possibility of establishing private schools at primary and secondary education levels.

For all types of educational institutions, the framework of the significant changes was the creation of a comprehensive and heterogeneous educational system based on the conception of lifelong formal and informal education. During the nineties of the 20th century, it was indicated that certain reform interventions had not significantly influenced the quality of education, so proposals for further reforms continued.

The proposals tried to harmonise the system of education with the European model in content and in organisation, to create a curriculum on curricular basis, to enable the acquisition of useful knowledge and to develop pluralism by means of education, democracy and active participation of "education consumers" in the civil society.

In comparison with period of the nineties, a more significant change was the proposal for the prolongation of primary schooling to nine years, following the Swedish model (which provoked opposition and favouring a German model – one of the German models of education was transferred in 1995 to the field of secondary education, the so-called "dual system").

With the change of power in 2003, the reform process stopped, and there arose a tendency of rejecting all that had been done previously and starting "ab ovo". So it seems that for Croatian politicians education is a less important segment of society, which is often put on the "waiting list".

2. Private education – retrospective and current state

A significant criterion of defining private education in Croatia is its funding and property (of licence, room and equipment). Private schools are financed in two ways:

- ☐ school fees (which vary from 3 to 5 thousands E, annually)
- ☐ donations of various non-governmental associations or individuals.

In the Act on Education from 2001, there is a stipulation by which the Minister of Education can co-finance private education, or it can be financed from the

budget of the local authorities. The president of the Private Schools Community in Croatia claims that the criteria for co-financing are not specified which causes injustice to private schools because everything is left to "estimation" what can be (and always is) subjective.

The Ministry of Education has authority over the work of private schools because it is the Minister who awards licences for work. If the founder meets all the standards (contents, organization, personnel issues etc.), the school provides its services with "public rights" which makes it equal to public schools. In the content-related conception, private schools have been given a certain freedom in the choice of curriculum, but the national standards have to be satisfied. Immediately after the opening of private schools made possible by the appropriate legislation, and with the start of market-economy, the supporters of private schools saw a possibility of "correcting" the public education sector, which was considered as bad.

The bad rating comes from a low pedagogical standard, poor quality of school equipment, bad relationships between teachers and students, low-quality educational personnel and from too much emphasis on memorization and reproduction as the only indicators of quality.

The supporters of private education in Croatia consider it to be a new paradigm of quality. In that context, the aims of private education are the following:

- ☐ providing education of the highest quality to the capable students
- ☐ intensive development of the individual
- ☐ working with small groups
- ☐ intensive co-operation with parents as equal partners of the school
- ☐ democracy, which allows the student greater freedom, development of a critical opinion and creative expression, and ongoing assistance.

After private schools had been legalised, the process of opening kindergartens, primary and secondary schools started simultaneously. The process of privatization of higher education started much later (at the end of the nineties). It is possible to find reasons for that in the part of the Croatian community, where the government does everything to retain complete control over higher education because of the possibility to disseminate its ideological aims. The reasons are not completely correct, because all the educational levels in state institutions are ideologically coloured. (Farell, 1997, Mušanović, Vrcelj, 2001.)

Later, privatisation of the education system has been more the result of "listening" to the market, because this segment of education is most closely connected with the market and the economic situation in the country. In order to become part of the modern world and to make progress, Croatia should have one million highly educated citizens (at the moment it has less than 300.000). Much is expected of the private higher education system, because they are the "spiritus movens" of every country. They are expected to improve Croatian economy and

ensure progress. It is in fact expected that Croatia will “catch up” with the world with its private universities.

With regard to the existing private institutions at all levels in private ownership, we can today speak about private education in Croatia (from pre-school to higher education). A small number of educational institutions (table 1) shows that private education in Croatia is in its earliest beginnings in relation to the state sector (table 2).

The representatives of the World Bank and the International Fund support the enhancement of private education in Croatia. The World Community requires from Croatia to reform its old-fashioned educational system and expects significant private initiative.

The private sector of education represents only 1.04% of all education; the primary private schools participate with just 0.73%, and the secondary schools with 3.86%. Education is the most important political task of the Croatian government, and in spite of the bad situation and perspective, radical changes are necessary. It is crucial to start looking at education as an investment, not an expense.

Table 1: List of private educational institutions in the Republic of Croatia (Source: Statistics annual of the Republic of Croatia, 2003)

<i>Institution</i>	<i>Number of institutions</i>	<i>Number of attendants</i>
Kindergarten	125	3.580 children
Primary school	6	512 students
Grammar and trade schools	14	1.379 students
Catholic grammar schools	10	2.016 students
Secondary schools of other confessions	2	161 students
Institutions of higher education	14	3.871 students
Total	171	11.519 attendants

In the academic year 1993-94, the first primary school and the first school with a grammar curriculum started with their work.

The primary school “Juraj Dobrila” (it was given the name of a humanist and educator, Bishop Juraj Dobrila, who significantly influenced the development of education in the region of Istria) focused on the individual student, giving him/her support in the development of both his/her visible and hidden potentials. In this primary school, all the tasks are done in school, and work is personalised and adjusted to the student.

Classes are planned individually for every student, and emphasis has been put on independent student's work. The regular syllabus has been enriched with

experimental contents, with the purpose of encouraging student's interest and improving the quality of knowledge and learning.

Table 2: List of public educational institutions in the Republic of Croatia (Source: Statistics annual of the Republic of Croatia, 2003)

<i>Institution</i>	<i>Number of institutions</i>	<i>Number of attendants</i>
Kindergarten	329	133.260 children
Primary school	825	398.454 students
Schools for students with special needs	16	2.960 students
Secondary schools (grammar and trade schools)	363	192.402 students
Institutions of higher education	88	99.343 students
Total	1.621	826.419 attendants

The other primary schools started with their work later (in academic years 1995/96, i.e. 1999/00). The temporary halt in the opening of private primary schools is the consequence of a rather negative assessment of the first primary school, and also of the complicated legal procedure for opening a private school.

In the same academic year 1993/94, the first grammar school started with its work in Zagreb.

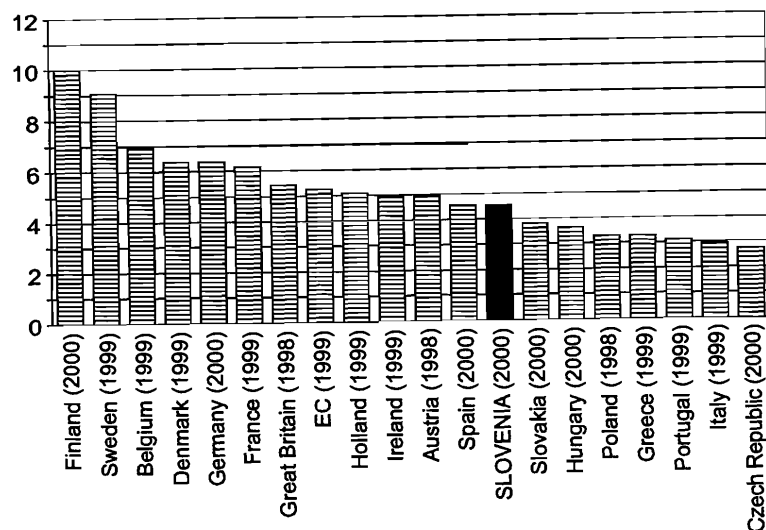
From its beginning, this grammar school directed its work to the acquisition of European knowledge, compulsory learning of world languages (three languages are required, and there is a possibility of learning a fourth one), to the development of personality. Education proceeded in small groups, in a friendly environment, with a personalised approach, focusing on the acquisition of behavioural skills and compulsory rhetoric during four years of schooling.

Contrary to the enrolment requirements of other secondary schools of grammar type, where the only criterion is a high average in primary school grades, in this grammar school, the results of general culture testing, ability of thinking, and social adaptation are also considered important. In the work of this grammar school the British model can be recognized (grammar school) because it was intended to meet the necessary requirements for the schooling of children of foreign diplomats living in Croatia.

There are also alternative schools in Croatia, based on the Waldorf and Montessori teaching approach (the primary school was founded in academic year 2003/04).

The Waldorf primary school in Zagreb started in 1993, runs from first to eighth class (the period of compulsory schooling in Croatia).

Chart 1: Number of researchers, expressed as FTE (equivalent of full time employment) for every 1000 active persons in Slovenia, EU countries and Višegrad states (Source: OECD Science, Technology and Industry Outlook 2002, OECD 2002, SORS)



3. Strengthening the slovenian system of research and development

In the last decade some of the small, economically successful countries have achieved exceptional technological advancement. On the one hand there is domestic endogenous potential in innovation, for example in Finland, and on the other hand, there are Ireland and Holland, restricted by the transfer of technology and knowledge on the basis of direct foreign investment.

In today's conditions of decreased economic growth and greater competition in Europe and around the world, this kind of success is difficult to repeat. Slovenia will have to carry out its scientific and technological restructuring in significantly worse international conditions and at the same time also take into consideration the experience of the above mentioned models of development. If we want to reach an above average level of growth, and reduce the development gap with the EU, we will have to achieve 2 percent greater growth than the growth of the current 15 members within the next few years. Only in 24 years would Slovenia achieve the average development of the current EU member states.

What are the key levers of lasting development and increasing international competition in societies which for the most part are supposed to be knowledge

based? These include 4 groups of factors: the effectiveness of the economy, the effectiveness of the state or its administration, the success of business management, the development of the infrastructure and the national innovation system. Slovenian economy is achieving favourable economic results at the national economic level (macroeconomic stability and the level of GDP achieved per person, a small foreign debt, controllable budget deficit, the achieved liberalisation of international exchanges and capital markets, intensity of domestic markets and a comparatively good post-graduate system of education). The basic infrastructure activities (transportation, scientific, telecommunication) and business management are also developed compared to the rest of the accession states and the lesser developed EU members. Slovenian businesses and homes are well equipped with computers (330 computers for every 1000 persons in 2002) and mobile phones (76% in 2002) and internet servers (40 safe servers for every 100 000 persons).

Most problems are the result of low efficiency in state administration such as poor co-ordination among different ministries, ineffectiveness of inspections, often too much bureaucracy, and the unfriendliness of institutions supporting the business sector (agencies, funds). The interaction between the economy, universities, institutes and sub-state institutions is poor and ineffective. From 1998 to 2001, the innovative qualities of businesses according to the SORS questionnaires from 2002 decreased and are now under 30%. We only have a small number of new or innovative products and services, a modest number of patents in use (there were only 171 patents for every 1000 persons in 2000), low patent productivity, a small number of new businesses, especially the technologically intense ones etc.

The cons for Slovenia in entering a new development paradigm can be improved with the use of some internationally comparable indicators, which are also taken into consideration in the preparation of state development documents via international benchmarking comparisons: business investment in R&D (only 62 dollars per person in 2001), the percentage of highly educated staff in the working population (14% in Slovenia compared to 22% in the EU), the rigidity of the labour market (the lack of technical experts and experienced managers, disproportionality between undergraduates and doctors from the technical and natural science faculties when compared to the social sciences and humanities).

Work productivity measured by the added value of each worker is in Slovenia 2-4 times lower than in the EU.

4. Taking measures to catch up with the developed – exceedingly struggling behind

What kinds of measures are urgently necessary to get rid of these weaknesses? Restructuring of universities and public research institutions in the sense of ope-

ning up so that there will be greater internal and international mobility of professors, researchers and students. Researchers and professors would no longer be public servants with low motivation for creating and passing on new knowledge. The Council for Science and Technology under the direct leadership of the Prime Minister would take on the major role of directing and controlling the national innovation system.

In accordance with the recommendations of the Lisbon Strategy and the Barcelona Declaration in the area of R&D, significantly much more effort will have to be invested in the realisation of the following tasks (Stanovnik, 2004, 3-4)

1. *State R&D priorities*: up to now there have been practically no priorities, which are necessary from the standpoint of being competitive and having R&D excellence. The new mid-term research and development programme is supposed to define some preferred areas. The analyses up to now show that in technological areas we already have a certain number of research and development staff, innovating potential and exportable results (the area of information and telecommunication technologies, biotechnology and pharmacy, new materials etc.). Innovation must also be developed in the area of organisation and business management.

2. *The increase in R&D investments in existing bigger companies*, which have strong development departments, but their investments are still under the EU average or lag behind European companies (examples in the pharmaceutical industry, information and telecommunication, the manufacturing of components for car industry).

3. *Creating a friendlier environment for current and new technologically intense small and medium sized companies* (the Ljubljana and Maribor University are slowly becoming incubators for the spin off and start up of really small ones).

4. *Stimulating R&D in companies and sectors that traditionally invest very little in development* (mostly manufacturing and service activities).

5. *Creating attractive location conditions for foreign multinational companies* so that they can establish their R&D capacity (Goodyear, which has a strong R&D department in Slovenia, is a good example).

6. *The networking of companies* must have a goal to increase national competitiveness and comparative advantage, to balance regional development, strengthen innovation links between private companies and public R&D. Furthermore, this also means developing centres of excellence and networking in Europe.

The policies on public tenders, R&D subsidies or available state aid, and R&D programmes in which many research organisations and businesses participate represent significant instruments within the framework of direct financial measures. Indirect financial measures such as funds for venture capital, guarantees for loans and guarantees for ownership of the capital also belong here.

For creating an appropriate R&D environment for small and medium sized companies, many instruments with different emphasis are available. The key is access to financial capital, which can also be used for R&D. The remaining measures are directed towards the support of innovation, networking and other business activities. They include the exchange of information, middleman schemes on the basis of financial stock exchanges, implementation of a system for the protection of intellectual property rights, which will also motivate university and institution researchers, and similar.

Many companies in technologically low intensive activities do not even feel the need for R&D, however, in most cases the issue is a lack of experience, knowledge, appropriate staff, information and last but not least money. They need activities which include educational programmes and information about the rising innovation and business culture. Only a higher level of innovation and greater R&D can help to increase competitiveness. From the aspect of opportunities and the need to internationalise the R&D activities in Slovenia, available experts in the technical and natural sciences are of significance. For this purpose, measures for developing more attractive study programmes have been implemented at the appropriate faculties.

The proposal of the new law on a supporting environment for business, and the establishment of public agencies for technological development represent a significant step in putting into place a modern innovative environment for increasing the competitive abilities of the Slovenian economy and for getting funds from the EU (structural and cohesive funds). The business fund is supposed to provide for significant financial instruments that are necessary for the creation and development of small and medium-sized companies. Alongside the currently favourable loans for MSP, the business fund should also deal with guarantees for potential loans, subsidise a natural person when establishing a company and for the start-up of the company, provide subsidies for developmental projects with favourable credits for capital investments.

5. Conclusion

The basic mentality in Slovenian economic policies is gradualism. The decision for such a method was logical at the beginning of the transition period. The economic theory teaches us that during conditions of uncertainty and lack of information (knowledge) an optimal level of gradualism exists. Those who were the intellectual support for economic policies at the time did not have experience and knowledge on how the market economy worked. To be caught up in such conditions is wise, however, not necessarily the result of future visions. Today the situation is quite different.

After twelve years, we can see the Slovenian economic doctrine in effect more than ever before. Samples of passive responses to the challenges of the international environment have been institutionalised, which means that there was very little learning. It is sad that the justification of the correctness of such a direction talks increasingly about the weaknesses of others. Whether these are problems of the EU member countries or economic problems of the accession countries, our achievements are measured by the failures of others even if all of us are at the bottom of the list. At the same time, we tend to forget that among the developed countries there are more of those we are not catching up with, and that the rest of the prospective members from Central and Eastern Europe had started their journey in a considerably worse position than Slovenia.

REFERENCES

- Černetič, M.: *Ekonomika izobraževanja in raziskovanja*, MO, Kranj, 1999.
- Černetič, M.: *Knowledge and Education – Management of Development*, Informatologia, No. 1, Zagreb, 2003.
- Černetič, M.: *Vlaganje v razvoj in modeli univerz*, Organizacija, št. 10, Kranj, 2002.
- Černetič, M., Černetič, B.: *Human resources and globalisation – sociological viewpoints = Ljudski izvori i globalizacija – sociološko gledište*. Informatologia, No. 2, Zagreb, 2004.
- Hanžek, M. (ur.): *Poročilo o človekovem razvoju*, UMAR, Ljubljana, 1998-2002.
- Improving the Effectiveness of the Mix of Public Support Mechanisms for Private Sector – Research and Development*, European Commission, DG for Research Information and Communication Unit, Bruselj, 2003.
- Murn, A. (ur.): *Poročilo o razvoju 2003*, UMAR, Ljubljana, 2003.
- Sočan L., Bučar M.: *Družbeno okolje za razvojno dohitevanje Slovenije in srednjeevropskih in baltičkih držav*, Poročilo raziskave: Simulacija trajnostnega razvoja 1 in 2 FDV Ljubljana, 2001 in 2003.
- Stanovnik, P.: *Nujnost prehoda v družbo znanja s krepitvijo slovenskega raziskovalno – razvojnega sistema*. Posvet DOF v DS 27.01.2004, Ljubljana, 2004.
- Svetlik, I.: *Dopolnjevanje izobraževanja in raziskovanja za družbo znanja*, Posvet DOF v DS 27.01.2004, Ljubljana, 2004.
- Šuštersič, J. (ur.): *Strategija gospodarskega razvoja Slovenije 2001–2006*, ZMAR, UMAR, Ljubljana, 2001.
- Quoted sources in Table and Chart.

Dr. Marjan Blažič (1947), profesor za didaktiko z izobraževalno tehnologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Belokranjska 52, 8000 Novo mesto, SLO; Telefon: (+386) 07 337 66 00

E-mail: marjan.blazic@guest.arnes.si

Dr. Metod Černetič (1942), profesor za organizacijsko in kadrovsko izobraževalno področje na Fakulteti za organizacijske vede v Kranju in na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Kuzmičeva ul. 5, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 236 23 00

E-mail: metod.cernetic@fov.uni-mb.si

Mag. Dušan Dvorščak

Uvod v drugost gluhote

Strokovni članek

UDK 376.3:316.62

DESKRIPTORI: drugi, drugost, norma, Zaviršek, Foucault

POVZETEK – V prispevku razpravljamo o logiki izključevanja, ki so je (bili) deležni gluhi in naglušni v naših krajih. Samo izključevanje raziskujemo skozi koncept drugega in drugosti ter koncept norme. S pomočjo koncepta drugega in drugosti pokažemo, da se gluhe/naglušne ljudi skozi zgodovino (vse do današnjih dni) ne razume zgolj kot drugačne in posebne, temveč veliko bolj kot druge ljudi. V tem smislu so za razliko od drugih ljudi deležni specifičnih strategij, ki predvsem ustvarjajo njihovo drugost, tujost, manjvrednost itd. Koncept norme v tem kontekstu odigra ključno vlogo prilagajanja gluhih/naglušnih dominantni družbeni formaciji oz. njihovim prepričanjem ter verjetjem.

Professional paper

UDC 376.3:316.62

DESCRIPTORS: other, otherness, norm, Zaviršek, Foucault

ABSTRACT – In our article, we discuss the logic of exclusion of deaf and hard-of-hearing persons in Slovenia. We research the theme of exclusion through the concept of the other and otherness and through the concept of the norm. With the former we try to show how we do not perceive the deaf/hard-of-hearing only as persons who are different but far more as others (people). In this sense, they are different from the hearing population as they embody specific strategies which construct their otherness, strangeness, and feelings of inferiority. The concept of the norm in this context plays a crucial part in the adjustment of the deaf and hard-of-hearing to the dominant social formation, its values and beliefs.

1. Uvod

Zgodovina gluhih v vsej svoji pestrosti more brez zadržkov pokazati, da je to zgodovina, ki ima na svojih portalih izklesane izkušnje nevidnih, uničevanih, odrinjenih, preganjanih, izkoriščanih, ubogih, težavnih, različnih, drugačnih ljudi in (danes) ljudi s posebnimi potrebami. Vse tja od antične Grčije, od koder imamo zapiske o gluhih, pa do danes je mogoče opazovati različno potencirane strategije, s katerimi so evropske družbene formacije vzpostavljale odnos do gluhih posameznikov oz. gluhih družbenih formacij. Pogled nazaj nedvoumno pokaže, da so bili gluhi vedno izključeni iz dominantnih družbenih formacij. Bili so izključeni tako iz ekonomskih kot iz političnih krogov oblasti; tako iz dominantnih kulturnih kot tudi simbolnih kodov moči. In biti izključen pomeni ne biti del celote; pomeni, da kot posameznik ali poljubna družbena formacija nisi upoštevan.

V vsem tem procesu izključevanja pa so se vedno našli posamezniki, ki so v imenu raznolikih modrovanj in pojmovanj "kaj je najboljše za gluhe" izpostavljali kopico praks z obilo stranskih učinkov in obratno. Neko posamezno izkušnjo so

postavili na mesto splošne resnice in jo nato uveljavljali za vse pripadnike neke "naravne" družbene formacije. Tako je bil na primer na eno od centralnih vprašanj v razsvetljenstvu "Kaj nas naredi človeške?" v glavnem sprejet odgovor: Jezik. Za takšno definicijo človeka so potemtakem gluhi predstavljali sramoto, saj so nanje gledali kot na podivjana bitja brez jezika in govora (Lane, 1984, str. 77).

Znano je, da je pred dva tisoč leti Aristotel zapisal: "Ljudje, ki so gluhi, so tudi nemi; lahko sicer ustvarjajo zvoke, toda ne morejo govoriti." (Moore, 1987) Grški filozof je ob tem na splošno verjel, da je misel mogoče razumeti le skozi medij artikulirane besede. In ko je uho označil za organ učljivosti in verjel, da poslušanje največ prispeva k posameznikovi inteligenci, je bil kasneje deležen očitka, da so bili zaradi takšnega stališča gluhi tisočletja brez izobrazbe. Ne glede na (ne)opravičljivost očitka je jasno, da zgornji citat govori o dejstvu, ki je še danes resnično: otrok, ki se je rodil gluhi, ne bo govoril brez posebnega pristopa k poučevanju govora. Ker so bili gluhi ljudje tudi nemi, se je domnevalo, da nimajo jezika, zaradi česar so bili zasramovani. Izhod iz sramote je bil zato na dlani: gluhe je bilo potrebno naučiti jezika. Ob tem pa se je ustvarila razlika, ki je danes (ponovno) aktualna: ali naj se gluhi naučijo jezika skozi govor ali kretanje. To pa ni edino vprašanje, ki ga v tej točki ponavljamo. Zanimivo vprašanje se nam zdi, zakaj se je na primer šele v obdobju klasicizma rodila "zavest", iz katere je pognala konkretna aktivnost – dati gluhim jezik. Nenazadnje so to vedeli že Sokrat, Platon in Aristotel. To sta vedela sv. Avgustin in T. Akvinski, same avtoritete v svojih obdobjih. Kaj se je torej zgodilo, da so bili gluhi deležni takšnega obrata v odnosu do njih?

M. Foucault je v svojih delih analiziral zgodovinske dogodke na prehodu iz 17. v 18. stoletje in pokazal, da je buržoazija tistega obdobja uspela vsiliti svojo "produktivno oblast" vsej družbi. Monarhije klasične dobe niso razvile zgolj velikih državnih aparatov (vojsko, policijo, proračunsko administracijo), temveč se je ob tem vzpostavila nova "ekonomija" oblasti, se pravi postopki, ki učinkom oblasti omogočajo, da se razpredejo skozi celotno družbeno telo na način, ki je obenem kontinuiran, neprekinjen, prilagojen in "individualiziran" (Foucault, 1991). To z drugimi besedami pomeni, da so veliko delali za ustvarjanje učinkovitih tehnik, s katerimi je "reprezentativna oblast" dominirala pri oblikovanju telesa, pri postavljanju novih kriterijev, ki so dobili poseben poudarek na področju dela in spolnosti. Posebej ga je zanimalo, kako moderne ustanove ustvarijo pogoje, s katerimi prikrivajo svojo glavno dejavnost, ki je, da same ustvarjajo objekte svoje dejavnosti. Namen teh ustanov, razmišlja Foucault, je popravljanje in socializacija, njihov režim pa temelji na usposabljanju za delo kot človekovi najvišji vrednoti. Preden se je medicina vmešala v tovrstno zapiranje, nadaljuje Foucault (1998), "je bilo zapiranje vse kaj drugega kot pa skrb za ozdravitev bolnih. Neizogibno je postalo zaradi imperativa dela". Njegova zasluga je, da je pokazal na neločljivost in prepletenost mehanizmov gospodstva, represije in izključevanja na (vseh) raznolikih področjih družbenega udeleževanja. Uvidel je, kako so ti mehanizmi oblasti v danem trenutku (na pravem mestu in v pravem času) začeli "s pomočjo določenega

števila transformacij postajati ekonomsko koristni in politično uporabni" (Foucault, 1991, str. 34). Kar je v njegovi analizi najbolj šokantno, je seveda ugotovitev, da za dominantno družbeno formacijo – buržoazijo – ni bilo pomembno, kdo je izključen, temveč, kako. Po Foucaultu je nepomembno, ali so bili izključeni nori ali se je prepovedovala in nadzirala otroška masturbacija itn. Pomembne so bile tehnike in postopki take izključitve. V ta namen zapiše: "Nujni so mehanizmi izključitve, aparati nadzorovanja, medikalizacija seksualnosti, norosti, prestopništva, vsi mikro-mehanizmi moči, ki so od določenega trenutka dalje začeli reprezentirati interese buržoazije."

2. Koncept drugega

D. Zaviršek v svojem delu Hendikep kot kulturna travma (2001) zapiše, da lahko zgodovino izključevanja raziskujemo z dvema ločenima procesoma: "s procesom konstruiranja drugosti in drugega in s procesom ustvarjanja norme". S pomočjo teh dveh konceptov bomo poskušali odgovoriti na zgornje vprašanje. Poskušali bomo približati idejo, da drugost in drugi ter norma niso nekaj fiksnega in danega, temveč so konstrukti časa in prostora, v katerem se porajajo, so rezultat boja različnih interpretacij, ki niso brez navezave na oblast in moč.

V primeru konstruiranja drugosti govorimo o konceptu, ki podobe (poljubne) kulturne entitete ohranja skozi aktiven proces izločevanja, nasprotovanja in hierarhiziranja. To pomeni, da se nekatere kulturne formacije prikaže kot tuje oz. "druge", in to s strategijo hierarhičnega dualizma, v katerem je "prva" formacija privilegirana in dominantna, medtem ko je "druga" razvrednotena in podrejena. Konstrukcija drugosti zato v prvi vrsti pomeni simbolno ureditev odnosov med dominantno družbeno formacijo in posameznikom oz. "drugo" kulturno formacijo.

To pomeni stvaritev takšne govorice, ki na eni strani temelji na primerjanju med "nami" in "njimi" ("mi" predstavljamo podobo, glede na katero so "oni" – drugi ovrednoteni); na drugi strani pa je v tem procesu potrebno specifičnim besedam priskrbeti takšen pomen, da se v mreži odnosov med posamezniki ohrani dana hierarhija. Ali z drugimi besedami: "Privilegirane skupine morajo aktivno producirati in ohranjati svoj položaj z reprezentiranjem oz. predstavljanjem samih sebe – skozi miselnost, literaturo, zakon, umetnost itd. – kot takšne, ki nimajo lastnosti, s katerimi so opisane subordinirane skupine. Te pa morajo biti reprezentirane s pomanjkanjem tistih lastnosti, ki jih ima privilegirana skupina." (Cahoone, 1996, str. 16)

Jasno je, da je bil proces konstrukcije drugega v različnih obdobjih zavezan različnim pogojem in interesom ter se je kazal v raznolikih podobah in praksah. V kakšni meri so gluhi v začetku 19. stoletja predstavljali "d drugega", je mogoče videti skozi različne izjave, predvsem tistih, ki so intenzivno delali z njimi. Na primer

V tovrstnih komentarjih in pričevanjih je tako mogoče zaznati že nov, drugačen način izključevanja in ustvarjanja drugega. Kot bomo natančneje pokazali spodaj, je širjenje javnega in obveznega osnovnega šolanja naredilo gluhe (in na splošno "druge") ljudi na eni strani za vidne in prepoznavne, na drugi strani pa za osebe, ki ovirajo gladek proces izobraževanja. Gluhi otroci pač niso mogli tako hitro napredovati kot njihovi vrstniki. Zato so po vsej Evropi in Ameriki začeli odpirati posebne institucije za njih. S tem je proces šolanja v rednih šolah potekal predvsem nemoteno, hitro in učinkovito. Gluhi so se morda znotraj tovrstnih sprememb resda rešili iz (pogosto) krute usode, vendar so bili zdaj deležni drugih odnosov, kot so na primer segregacija, stigmatizacija, sterilizacija. V tem procesu pomoči oz. novonastalih možnostih se v nastajajočih totalnih institucijah dovolj močno zakoreninili ideja standarda oz. (danes) "(minimalnega) standarda", ki ga morajo (in še zmorejo) doseči gluhi mladostniki in mladostnice, če se želijo "vrniti" v družbo. In kot smo zgoraj omenili, je tovrstno izključevanje gluhih mogoče razumeti skozi prizmo ustvarjanja normalnega in norme.

Koncept normalnosti je tako očitno mlajšega izvora. V evropskem diskurzu zasede položaj ustvarjanja drugega oz. dobi dimenzijo izključevanja šele od sredine 18. stoletja. V svoji osnovi temelji na ideji odstopanja od vsakdanjega. Norma, ki je svoj čas v antiki predstavljala ideal, ki se ga ne dosega, je svoj pomen v času klasicizma premestila k novonastalemu pojmu – povprečnega človeka, skovanki očeta biometrije Queteleta (Canguilhem, 1987, str. 111-114).

Queteletu, zapiše Canguilhem, je obstoj povprečja neizpodbiten dokaz za obstoj pravilnosti, ki je interpretirana v izrecno ontološkem smislu. V svojem pojmu resničnega povprečja izenači pojma statistične pogostosti in norme, kajti povprečje, ki določa, da so odstopanja toliko redkejša, kolikor večja so, je pravzaprav norma. Z drugimi besedami: Canguilhem ugotavlja, da normalnemu vedno predhodi patološko in da normalno brez patološkega ne more obstajati. V ta namen se zato sprašujemo naslednje: Če je namen vseh praks (včeraj in danes) normalizirati okoliščine in situacije gluhotе oz. gluhih posameznikov, kaj je tisto patološko, brez katerega ni "normalnega gluhega"?

Iskanje norme oz. standarda je v tem obdobju prispevalo k nastanku novonastale vede – statistike. Vtis je, da je imela v tem procesu uveljavljanja načinov in vsebin izobraževanja otrok na splošno odločilno besedo. Še več, konec 19. stoletja, leta 1883, je poleg statistike zaživela tudi evgenika. Pionir obeh ved je bil F. Galton, ki se je zavzemal za reguliranje in nadzor nad porokami in velikostjo družin. Če je statistika omogočila metode, po katerih so konstruirali merjenja in ugotovitve hereditarnih lastnosti in značilnosti roditeljev, je evgenika priskrbel metode za dosego telesno in duševno zdravega potomstva. In če je statistika s svojimi meritvami "ugotavljala", kdo je normalen in kdo ni, je evgenika ponujala metode, s katerimi bi "popravljali" tiste, ki odstopajo od povprečne podobe normalnosti.

A.G. Bell je bil evgenik. Že leta 1880 je opozarjal, da znakovni jezik in zavodi za gluhe ustvarjajo gluho skupnost, kar spodbuja njihovo medsebojno poročanje in

reproduciranje, to pa predstavlja veliko nevarnost za ostalo družbo (Lane, 1986, str. 357). Tri leta kasneje, v svojem delu Spomini o oblikovanju gluhe vrste človeške rase (Moores, 1987) Bell opozori, da (glede na to, da se gluhi medsebojno poročajo in pri tem dobijo tudi gluhe otroke in če se ta proces potem nadaljuje naprej in naprej) bodo gluhe družine konstituirale vrsto človeške rase, v kateri bo gluhost prej pravilo kot posebnost. Njegov predlog je zato predvideval represivne in preventivne ukrepe.

D. Moores opozori, da je bil ves ta strah pred porokami med gluhi v tem obdobju rezultat splošnega prepričanja, da so heterogene populacije nasproti homogenim superiornejše. Zato se ni čuditi, pravi, da so bile vse te razprave pospremljene z nemajhnim številom raziskav o porokah med sorodniki in dedovanju, ki naj bi bile vzrok velikemu številu rojstev hendikepiranih otrok.

Čeprav naj bi se vedelo, da je ponavadi normativno tisto, kar postavlja norme, zapiše V. Flaker, obstaja razloček med normalnostjo in normativnostjo. Predvidevamo lahko, da je razlog za njuno prehitro izenačevanje nejasnost in kompromitiranost besede norma in normalno. Med normativnostjo in normalnostjo ni enačaja, nas opozori Flaker in poudari, da je njuna raba lahko hitro napačna. Po njem sta norma in normalizacija 19. stoletja tehnična termina. To pomeni, da so v 19. stoletju, kot je v svojih delih opozoril Foucault, normalizacijo razumeli kot čimbolj učinkovito nadzorovanje in uporabljanje človeškega telesa vse tja do radikalne samokontrole. Normalizacijo se v tej luči gleda kot na vodilno silo "disciplinske družbe". Foucault namreč uporablja isto besedo – normalizacija – za označevanje disciplinskega dispozitiva, ki se je razmahnil v tem obdobju. Normalnost – disciplina "primerja, diferencira, homogenizira, izključuje. Skratka normalizira /.../. Gre za oblastni mehanizem, s katerim oblast vpreže raznovrstnost človeškega življenja v akumulacijske procese, ustvari posameznika – individuuma na podlagi odstopov od normalnosti in v razlikovanju, če ne že v kontrastiranju z deviantnim." (Flaker, 1993) 19. stoletje, komentira Flaker, normalizacijo usmeri k produkciji posameznika na račun posameznosti, standardnih tipov in proučevanja tistega, kar je poimenovala osebnost. V ta namen se pojmovanje posameznika pripelje do skrajnosti v podobah in funkciji "nadčloveka", ki ne more obstajati brez svojega antipoda – Žida, norca, homoseksualca... Ves ta proces pa se izvaja vzporedno s pojavom totalitarnih režimov, ki so prav tako utopijo racionalnosti in disciplinske družbe v njenem restriktivnem pomenu pripeljali do skrajnosti.

4. Sklep

Vprašanja, ki si jih bomo v zaključku postavili, so zato naslednja: Če je predpostavka, da je drugost gluhotе nujno nekaj slabega, kako se izogniti takšnemu konstrukt? Kako vzpostaviti odnos do gluhega posameznika/posameznice oz. gluhe družbene formacije, ne da bi pri tem povzročili njihovo drugost? Ali ni morda

že samo vpraševanje o drugem ali pa o gluhi družbeni formaciji stvaritev "drugega" oz. pogoj za njegovo vzpostavitev? In še: Ali se morejo gluhe družbene formacije svoji drugosti (nujno) izogniti? Vprašanja niso enostavna. Kratak prelet zgornjih argumentov nas skuša prepričati, da se gluhe družbene formacije "drugosti" nikakor ne morejo izogniti. Vsiljuje se vtis, kot da je drugost gluhot inherentna vzpostavljeni strukturi vsakdanjega življenja. In če je tako, potem obstaja velika verjetnost, da se njihovi drugosti še nekaj časa ne bomo mogli izogniti. Potemtakem nam ostane le dolžnost, da poskusimo čim bolj spoznati pogoje, v katerih se takšen odnos vzpostavlja in ohranja. Slednji esej je v tem smislu poskus podreditve takšnemu imperativu. V njem smo poskusili predstaviti različne koncepte, s katerimi bi bolje razumeli (posledice) razmerja, ki jih "nevede" ustvarjamo in ohranjamo.

LITERATURA

1. Aristotel (1982). Nikomahova etika, Zagreb: Fakulteta političkih nauk.
2. Canguilhem, G. (1987). Normalno in patološko, Ljubljana: Založba ŠKUC/FF.
3. Cahoone, E. L. (1996). From Modernism to Postmodernism: An Anthology, Cambridge: Blackwell Publishers.
4. Dvorščak, D. (2001). Izobraževanje gluhih in naglušnih mladostnikov malo drugače, Cogito, št. 7. Ljubljana: ZGNL.
5. Dvorščak, D. (2002). Šolanje gluhih in naglušnih mladostnikov in teorija subjekta, Defektologika slovenica. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije, Pedagoška fakulteta.
6. Dvorščak, D. (2004). Šolanje gluhih mladostnikov, ISH, Ljubljana: magistrsko delo.
7. Flaker, V. (1993). Kdor je z majhnim zadovoljen, ne zasluži velikega – teze k normalizaciji v zborniku Normalizacija (Dekleva B. ur.). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
8. Foucault, M. (1984). Nadzorovanje in kaznovanje. Ljubljana: Delovska enotnost.
9. Foucault, M. (1991). Red diskurza v Oblast – subjekt – vednost (ur. Dolar M.). Ljubljana: Krt.
10. Foucault, M. (1998). Zgodovina norosti. Ljubljana: Rdeča zbirka.
11. Koprivnik, J. (1888). Gluhomutek. Maribor: Tisk tiskarne sv. Cirila v Mariboru.
12. Lane, H. (1989). When the Mind Hears, A History of the Deaf, First, Vintage Book Edition.
13. Moores, F. D. (1987). Educating The Deaf. Boston: Houghton Mifflin Company.
14. Platon. Cratylus <http://www.classics.mit.edu/Plato/cratylus.html>
15. Rudež, A. (1894). Gluhonemi. Gorica: Goriška tiskarna A. Gabršček.
16. Završek, D. (2000). Hendikep kot kulturna travma. Ljubljana: Založba/cf., 2000 (Oranžna zbirka)

Dušan Dvorščak (1971), magister humanističnih znanosti, zaposlen na Srednji šoli Zavoda za gluhe in naglušne v Ljubljani.

Naslov: Grintovska 9, 1000 Ljubljana, SLO

E-mail: dusan_dvorscak@yahoo.com

Zvonka Nose

Vpliv izobrazbe staršev in vpliv predznanja v branju ob vstopu v šolo na uspeh pri branju v 3. razredu

Strokovni članek

UDK 028:173.5/6

DESKRIPTORI: tretješolci, branje, družina, knjiga, revije, kulturne prireditve

POVZETEK – Z raziskavo smo želeli odkriti, kaj pri učencih v tretjem razredu osnovne šole vpliva na uspeh branja. Ugotovili smo, da boljše berejo tisti otroci, katerih starši imajo višjo izobrazbo, in tisti otroci, ki so že ob vstopu v šolo imeli boljšo tehniko branja. Starejši brat ali sestra ne vplivata na tehniko branja ob vstopu v šolo. Ugotovili smo, da je uspeh branja boljši pri tistih otrocih, ki živijo v družinah z boljšim standardom, saj le-ti večkrat obiskujejo kulturne prireditve, imajo več knjig v domači knjižnici in so naročeni na svojo najljubšo revijo. V zadnjem času je tudi opaziti, da televizija in računalnik izpodrivata branje knjig.

Professional paper

UDC 028:173.5/6

DESCRIPTORS: 3rd graders, reading, family, book, magazines, cultural events

ABSTRACT – In our research we wanted to find out about the influences on the success of reading of 3rd graders. We discovered that students whose parents are more educated and those who develop reading skills before school age are better readers. An older brother or sister has no influence on the development of the reading skills of school age children. Furthermore, the students from families with a higher standard of living develop better reading skills because they often visit cultural events, have more books at home and are often subscribed to their favourite magazine. We also found out that television and computers have a bad influence on reading habits. Nowadays students read far less than they used to.

1. Uvod

Več kot deset let sem poučevala v prvem razredu. Učenci so v prvi razred prihajali z različnim predznanjem v poznavanju črk in branju. Poučevala sem otroke, ki ob vstopu v šolo niso poznali nobene črke, pa tudi take, ki so brali vezano in razumsko. Že med samim letom so se pri nekaterih učencih te razlike še povečale, pri drugih pa počasi brisale.

Ko sem kasneje poučevala tretji razred, sem prav tako opazila, da so med učenci zelo velike razlike v branju. V prispevku bi rada ugotovila, kje so vzroki za tako velike razlike v branju med učenci tretjega razreda.

2. Vpliv socialno-ekonomskega statusa družine na otrokovo uspešnost v branju

Znano je, da na otrokov duševni razvoj in na njegovo učno uspešnost v veliki meri vpliva socialno-ekonomski status družine (*SES*). *SES* je skupek socialnih in kulturnih dejavnikov otrokovega okolja, ki so seveda odvisni tudi od izobrazbe staršev. Vpliv *SES* na uspešnost otrok v šoli so proučevali številni domači in tuji raziskovalci. Tako sta I. Toličič in I. Zorman ugotovila, da *SES* v veliki meri vpliva na uspešnost otrok v šoli. Nadalje, da čim višji je *SES* družine, tem uspešnejši so otroci v šoli. Ti otroci imajo višje poklicne in izobrazbene aspiracije, boljše učne navade in stil učenja in se poleg tega razlikujejo od otrok iz družin z nižjim *SES* tudi po drugih osebnostnih lastnostih.

Kot osnovo za opredelitev *SES* sta uporabila poklic in izobrazbo staršev, medtem ko ameriški in zahodnoevropski strokovnjaki pri opredeljevanju *SES* upoštevajo tudi klasifikacijo po razredih in slojih.

I. Toličič in I. Zorman sta natančno ugotavljala vpliv *SES* na uspešnost učencev pri različnih predmetih tudi na razredni stopnji. Predpostavljala sta, da bodo otroci iz družin z višjim *SES* dosegli v bralnem tekstu in v testih znanja iz posameznih učnih predmetov boljše rezultate, kot pa jih bodo dosegli otroci iz družin z nižjim *SES*. Dobljeni rezultati so jima potrdili postavljene hipoteze.

O. Kunst Gnamuš je raziskovala vpliv otrokovega socialnega okolja na njegov bralni razvoj in ugotovila, da socialni položaj družine vpliva na otrokov bralni razvoj, saj so otroci iz nižjih socialnih skupin (v različne socialne skupine so bili učenci razvrščeni glede na izobrazbo in poklic staršev) pri jezikovnih testih dosegali slabše rezultate v primerjavi z učenci iz višjih socialnih skupin.

Gnamušova je še natančneje proučila, kateri so tisti faktorji otrokovega socialnega okolja, ki v največji meri vplivajo na otrokov bralni razvoj, in ugotavljala, zakaj prav ti faktorji odločilno vplivajo na bralni razvoj otroka. Njene ugotovitve so naslednje:

- Otroci iz poklicno in izobrazbeno višjih slojev dobi drugačno podobo o svetu kot otroci iz delavskih in kmečkih družin. Svet se mu ne kaže le po svoji neposredni konkretni pojavnosti, pač pa tudi v izvedenih, posrednih oblikah. Bolj kot fizično delo je cenjena umska dejavnost.
- Otroci iz zaostalega okolja ostajajo v svojih aktivnostih v večji meri na zunanjem, materialnem planu spoznavanja. Zanje je jezik nebitveni spremljevalec praktičnih dejavnosti. Otroci iz kulturnega okolja pa dosežejo že pred vstopom v šolo višjo stopnjo usklajenosti med izkustvom in logično zgradbo jezika in s tem tudi boljše tehnike branja.
- Okolje, posebej družinsko, vpliva na otrokov govorni razvoj s kakovostjo govornega vzora, ki je osnova posnemanja. Bolj izobraženi starši se jasneje in pravilneje izražajo in bolj uporabljajo raznolika in bogatejša jezikovna sredstva. Z

otrokom se več pogovarjajo, jim več berejo in posvečajo več skrbi otrokovemu izražanju.

- Na govorni razvoj vpliva tudi splošna vzgojna usmerjenost v družini: avtorski odnos do otroka, razumevanje otroka kot objekta vzgoje ustvarja neugodne pogoje za sproščeno in bogato komunikacijo v družini. Tak vzgojni stil je značilen za zaostalo okolje. Starši namreč od otroka zahtevajo, da sprejema navodila molče, ne da bi zahteval pojasnila in utemeljitve. Tak naj bi bil po njihovem mnenju dobro vzgojen otrok. Zato je razumljivo, da tak vzgojni stil siromaši otrokov govorni razvoj.
- Otroci iz socialno in kulturno ugodnejšega okolja imajo tudi več priložnosti za pridobivanje jezikovnih izkušenj in širjenje besedišča preko različnih aktivnosti, za katere je otrok iz manj ugodnega okolja velikokrat prikrajšan (pogosta potovanja, obiski kulturnih prireditev, obiski knjižnic, muzejev, galerij, delovanje v raznih klubih...).
- Pomemben spodbujevalec bralnega razvoja so tudi didaktična sredstva. Obstajajo družine, v katerih otrok pred vstopom v šolo komajda vidi knjigo, saj za knjige pogosto ni denarja, volje in časa.

Do podobnih zaključkov je prišel tudi Bernstein, ki je raziskal sociolingvistične razlike med otroki iz delavskega in srednjega sloja. Tudi on ugotavlja velik vpliv jezika, ki ga uporabljajo starši pri komunikaciji z otrokom, na otrokov govorni in kasneje bralni razvoj. Ugotavlja, da imajo starši iz delavskih slojev, predvsem nekvalificirani in priučeni delavci, skromnejši jezik, uporabljajo preproste in običajno enake govorne vzorce. Komunikacije med starši in otrokom so jezikovno revnejše in manj številne, saj se z otrokom manj pogovarjajo. Za take družine je značilno tudi, da svoje individualne čustvene opredelitve pretežno sporočajo otroku z ekspresivnimi simboli, to je z nejezikovnimi sredstvi, kot so gibi, mimika, ton glasu in podobno. Tako okolje premalo spodbuja otroka k izražanju, zato ima otrok manjši besedni zaklad in skromnejšo stavčno strukturo govora. Njegovi jezikovni simboli so na nizki stopnji splošnosti. Dejstvo je, da taki jezikovni primanjkljaji ovirajo otrokovo uspešnost v šoli, ki se najprej pokažejo na govornem področju, pri branju in pisanju.

Bernstein je tudi natančno opisal značilnosti pogovornega jezika, ki ga uporabljajo zlasti otroci nekvalificiranih in priučeni delavcev (Toličič, Zorman, 1977, str. 14).

S tem sem želela opozoriti na glavne dejavnike v otrokovem okolju, natančneje v njegovem družinskem okolju, od katerih je odvisen otrokov govorni razvoj, ki vsekakor v veliki meri vpliva na uspešnost otroka pri branju.

3. Vpliv računalnika in televizije na uspešnost v branju

S. Pečjak v svoji knjigi *Kako do boljšega branja* ugotavlja, da računalništvo in televizija vedno bolj vplivata na branje.

Svet se vse bolj povezuje. Pri tem igrajo pomembno vlogo komunikacijske dejavnosti vseh vrst. V sodobnem času so največjega pomena videokomunikacije. Otroci vse preveč gledajo televizijo. V anketi, ki sem jo izvedla ob tednu otroka na temo Mediji in mi, sem ugotovila, da gledajo otroci televizijo povprečno tri ure na dan.

Vedno več časa posvečamo pasivnim komunikacijskim dejavnostim, kot sta gledanje in poslušanje, vse manj časa pa ostaja za aktivne komunikacijske dejavnosti (govor, pisanje, branje). Velik razmah računalništva odteguje otroke od knjige in s tem od branja.

V dvajsetih letih prejšnjega stoletja so sociologi ugotavljali, da preživi človek skoraj petino budnega časa pri branju (Pečjak, 1993, str. 5). Čas, ki ga danes namenimo branju, pa se je precej skrajšal. Iz ankete, ki sem jo izvedla oktobra v mojem razredu, sem ugotovila, da berejo moji učenci povprečno 13 minut na dan. Podatki, koliko ur na dan presedijo pred računalnikom, niso objektivni, ker vsi učenci nimajo doma računalnika. Med tistimi, ki ga imajo, je povprečje dve uri na dan. Glavni vzrok, da so pred računalnikom "samo dve uri dan", je v tem, da jih izpred računalnika spodi starejši brat ali sestra. V razredu ni nobenega učenca, kjer bi doma imeli več kot en računalnik.

4. Vpliv SES na bralno tehniko in kulturne navade učencev

4.1. Opredelitev problema

V tretjem razredu smo pri učencih opazili precejšnje razlike v branju in zelo različen bralni interes, ki je pri nekaterih učencih zelo nizek. Domnevamo, da temeljni vzroki za slabo branje izvirajo iz otrokovega okolja, zato smo se odločili, da bomo raziskali, kaj vpliva na uspeh branja v tretjem razredu.

4.2. Raziskovalne hipoteze

Predpostavljamo, da:

- ☐ izobrazba staršev vpliva na tehniko branja,
- ☐ starejši brat/sestra vpliva na bralno tehniko ob vstopu v šolo,
- ☐ bralna tehnika ob vstopu v šolo vpliva na hitrost branja v 3. razredu,
- ☐ bralna tehnika vpliva na število prebranih knjig,

- ☐ izobrazba staršev vpliva na obisk gledaliških predstav,
- ☐ izobrazba staršev vpliva na število knjig v domači knjižnici.

4.3. Opis raziskovalne metodologije

Raziskava je empirično neeksperimentalna. V raziskavo smo vključili 104 učence, ki so obiskovali 3. razred na osnovnih šolah Solkan, Renče in na podružnični šoli Bukovica.

Tabela 1: Število učencev po razredih glede na spol

Spol	dečki		dekllice		skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
3.a Renče	8	7,69	6	5,77	14	13,46
3.b Renče	10	9,62	5	4,81	15	14,42
3. Bukovica	6	5,77	7	6,73	13	12,50
3.a Solkan	9	8,65	12	11,54	21	20,19
3.b Solkan	9	8,65	13	12,50	22	21,15
3.c Solkan	8	7,69	11	10,58	19	18,27
Skupaj	50	48,08	54	51,92	104	100,00

Večino potrebnih podatkov smo dobili z vprašalnikom, ki smo ga razdelili med učence. Vprašalnik je vseboval 12 vprašanj. Težave smo imeli pri vračanju izpolnjenega vprašalnika. Nekateri učenci ga niso vrnili v dogovorjenem roku, dva sta vprašalnik izgubila, pri nekaterih učencih smo ugotovili netočnost podatkov (npr. nima starejšega brata, skoraj ne verjamem, da imajo doma samo tri knjige), nekaj učencev ni razumelo pomena "redko obiskuje gledališke predstave".

Podatke smo uredili s pomočjo frekvenčne distribucije, za nekatere dvodimenzionalne tabele pa smo izračunali hi-kvadrat test.

4.4. Rezultati in interpretacija

Najprej smo želeli ugotoviti, ali dosegajo učenci staršev z višjo stopnjo izobrazbe boljše uspehe pri branju kot učenci staršev z nižjo stopnjo izobrazbe. S pomočjo testa smo ugotavljali, koliko besed prebere otrok v eni minuti. Vsi otroci so imeli pred seboj nepoznano besedilo. Največ otrok prebere od 61 do 80 besed na minuto. Največ staršev otrok, ki preberejo več kot 80 besed na minuto, ima višjo ali visoko šolo. S pomočjo hi-kvadrat testa ($\chi^2 = 28,38 > \chi^2 = 18,47$, $P=0,001$, $g=4$)

smo potrdili hipotezo, da izobrazba staršev vpliva na uspeh njihovih otrok pri branju.

Zanimalo nas je tudi, ali učenci, ki imajo starejšega brata ali sestro, dosegajo boljše rezultate na testiranju v branju ob vstopu v 1. razred. Podatke za tehniko branja nam je posredovala šolska psihologinja, za starejšega brata/sestro so učenci izpolnili vprašalnik. Ugotovili smo, da pri slabših tehnikah branja (ne pozna vseh črk, črkuje) ni bistvenih razlik med "ima starejšega brata/sestro ali nima". Več kot dvakrat več tistih učencev, ki imajo starejšega brata ali sestro, ob vstopu v šolo že zloguje ali vezano bere.

Ugotavljali smo tudi, ali so učenci, ki preberejo več besed v minuti v 3. razredu, na testiranju ob vstopu v šolo boljše brali. Iz podatkov je razvidno, da je 21 učencev, ki v 3. razredu preberejo do 60 besed na minuto, ob vstopu v šolo črkovalo, in da je 19 učencev, ki v 3. razredu prebere nad 80 besed na minuto, ob vstopu v šolo že vezano bralo. S pomočjo hi-kvadrat testa ($\chi^2 = 16.84 > \chi^2 = 13.28$, $P=0.01$, $g=4$) lahko z minimalnim tveganjem (1%) potrdimo hipotezo, da je hitrost branja v 3. razredu odvisna od tehnike branja ob vstopu v šolo.

Potrdili smo tudi hipotezo, da je število prebranih knjig odvisno od hitrosti branja. Ugotovili smo, da je 37 slabših bralcev prebralo manj kot tri knjige, boljši bralci pa sorazmerno več.

Preučevali smo še, v kolikšni meri izobrazba staršev vpliva na obiskovanje kulturnih prireditev (gledaliških predstav) in ali je njihova izobrazbena raven morda "generator" nakupa knjig za domačo knjižnico. Testiranje hipoteze je potrdilo, da predstavlja izobrazba staršev statistično pomemben dejavnik kulturnega udejstvovanja družine (v našem primeru obiskovanja gledaliških predstav) in iniciator nakupa različne literature.

5. Sklep

Prav je, da učitelj pozna izvore težav, ki jih ima otrok pri branju, in ne išče vedno krivde za neuspeh pri učencu samem. Res je, da učitelj največkrat pripisuje neuspehe učenčevi nesposobnosti, lenobi ali nezainteresiranosti za delo, ne da bi se prej prepričal, kje so vzroki za neuspeh. Krivde vsekakor učitelj ne sme pripisovati niti učenču niti staršem. Učitelj je dolžan nuditi takim otrokom dodatno pomoč. Prav tako je učitelj dolžan opozoriti starše na pomen, ki ga ima branje v otrokovem razvoju. Starše je potrebno bolj osveščati o pomenu bralne kulture za otrokovo uspešnost pri pouku. Starši naj bi otrokom več brali, otroka navajali na obiskovanje knjižnice in kulturnih prireditev in mu na tak način privzgjajali interes za branje. Prav od uspešnosti branja je v veliki meri odvisen učni uspeh otroka ne samo pri slovenskem jeziku, temveč tudi pri drugih predmetih.

Dejstvo je, da obstajajo med učenci razlike, ki jih učitelji odkrivamo in poznamo. Različnost med otroki sprejemamo kot naravno značilnost in ne kot problematiko, ki bi jo bilo treba razreševati. Vendar različnost zahteva fleksibilen pristop učitelja k delu, saj morata učitelj in šola različnim otrokom zagotavljati optimalne možnosti za njihov napredek. Učitelj, ki upošteva otroka kot individuum, je tudi pripravljen pomagati otroku prebroditi težave, ki jih le-ta zaradi svoje drugačnosti morebiti ima. Vendar je učitelj pri tem velikokrat nemočen oz. ni tako uspešen, kot bi si želel.

Učitelj je gotovo tisti, ki za otroka lahko veliko naredi in mu veliko da, saj prispeva k otrokovemu intelektualnemu, emocionalnemu in socialnemu razvoju. Vendar je po drugi strani učitelj le eden od mnogih, ki oblikujejo otrokovo osebnost in mu omogočajo že omenjeni razvoj. Učitelj je le del otrokovega okolja, za katerega vemo, da v veliki meri vpliva na otrokov razvoj. Zato mislim, da je velikokrat upravičena nemoč učitelja pri reševanju tistih težav, katerih vzroki so globoko zasidrani v otrokovem neposrednem in posrednem okolju.

Učitelji bi te težave lahko uspešneje reševali, če bi se v večji meri posvečali odkrivanju vzrokov težav ter še bolje poznali otrokovo neposredno in posredno okolje.

LITERATURA

1. Cencič, M. (1994). Učitelj – raziskovalec. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
2. Elley, W.B., Gradišar, A., Lapajne, Z. (1995). Kako berejo učenci po svetu in pri nas. Nova Gorica: Pedagoška zbirka založbe Educa.
3. Gnamuš Kunst, O. (1975). Jezik in socialni položaj. Ljubljana: Sodobna pedagogika, št. 1-2.
4. Pečjak, S. (1993). Kako do boljšega branja. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
5. Razdevšek Pučko, C. (1985). Statistika – študijsko gradivo za interno uporabo. Ljubljana: Pedagoška akademija Ljubljana.
6. Sagadin, J. (1992). Osnovne statistične metode za pedagoge. Ljubljana: Filozofska fakulteta v Ljubljani.
7. Toličič, I., Zorman, L. (1977). Okolje in uspešnost učencev. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Zvonka Nose, profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Branik.

Naslov: Valenčičeva ul. 3, 5000 Nova Gorica, SLO; Telefon: (+386) 05 302 39 91

E-mail: zvonka.nose@guest.arnes.si

NAVODILA SODELAVCEM

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

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

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

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

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

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

