

IZDAJATELJI:

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

UREDNIŠKI ODBOR:

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

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

LEKTORIRANJE:

- Peter Štefančič

PREVODI:

- Mag. Neža Rojko

NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:

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

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

Izhajanje revije sofinancira Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije

2005 letnik 20

3-4 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

Dr. Tatjana Hodnik Čadež, mag. Tjaša Filipčič	3	MEDPREDMETNO POVEZOVANJE V PRVEM RAZREDU OSNOVNE ŠOLE
Dr. Cveta Razdevšek Pučko, dr. Mojca Juriševič, dr. Alenka Polak	16	KONSTRUKTIVISTIČNI PRISTOP V PROFESIONALNEM RAZVOJU ŠTUDENTOV RAZREDNEGA POUKA
Dr. Marjan Blažič, Irena Milič	28	PROJEKTNO DELO IN SAMOSTOJNOST UČENCA
Mag. Vladimir Grubelnik, dr. Samo Fošnarič, dr. Marko Marhl	51	RAZVIJANJE SISTEMSKEGA MIŠLJENJA
Dr. Karmen Kolenc Kolnik	58	UČENJE ZA ODGOVORNO PRIHODNOST: PRIMER UČENJA ZA KOMPETENTNO RAVANJE S PROSTOROM
Mag. Mateja Škufca	68	DIDAKTIČNI VIDIKI DELA Z NADARJENIMI UČENCI V OSNOVNI ŠOLI
Martina Opaka	80	SOCIALNI POLOŽAJ UČNO IZREDNO USPEŠNIH UČENCEV
Mira Vidmar Kuret	100	ODKRIVANJE ŠPORTNO TALENTIRANIH UČENCEV
Dr. Zlatka Cugmas, Vesna Burjak	109	IGRA PRERIVANJA PRI OSNOVNOŠOLCIH
Mag. Lidija Kodrin	124	IZOBRAŽEVANJE KOT STORITEV
Simona Fartek	137	POT K SPODBUDNEMU RAZREDNEMU OKOLJU PRVOŠOLČKOV
Dr. Tatjana Ferjan	147	NEKAJ MISLI O KONSTRUKTIVISTIČNO NARAVNANEM POUKU
Karmen Berlič	151	SCENIRANJE POUKA TUJIH JEZIKOV
Dr. Janja Črčinovič Rozman	156	ALBINCA PESEK – ZAGOVORNICA RAVNOVESJA MED NACIONALNIM IN MULTIKULTURNIM GLASBENIM IZOBRAŽEVANJEM
Mag. Mladen Tancer	161	NOVA SLOVENSKA MONOGRAFIJA DIDAKTIKE

Medpredmetno povezovanje v prvem razredu osnovne šole

CONTENTS

Tatjana Hodnik Čadež, PhD, Tjaša Filipčič, MA	3	CROSSCURRICULAR TEACHING IN THE FIRST GRADE OF PRIMARY SCHOOL
Cveta Razdevšek Pučko, PhD, Mojca Juriševič, PhD, Alenka Polak, PhD	16	CONSTRUCTIVIST APPROACHES IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRIMARY (STUDENT) TEACHERS
Marjan Blažič, PhD, Irena Milić	28	PROJECT WORK AND STUDENT INDEPENDENCE
Vladimir Grubelnik, MA, Samo Fošnarič, PhD, Marko Marhl, PhD	51	DEVELOPING SYSTEMIC THINKING
Karmen Kolenc Kolnik, PhD	58	LEARNING FOR FUTURE RESPONSIBILITY – EXAMPLE OF LEARNING ABOUT COMPETENT USE OF SPACE
Mateja Škufca, MA	68	TEACHING ASPECTS OF THE WORK WITH GIFTED PUPILS IN PRIMARY SCHOOL
Martina Opaka	80	ACADEMIC SUPERIORITY – HIGH ACHIEVERS AND THEIR SOCIAL POSITION
Mira Vidmar Kuret	100	IDENTIFYING STUDENTS TALENTED FOR SPORTS
Zlatka Cugmas, PhD, Vesna Burjak	109	ROUGH-AND-TUMBLE
Lidija Kodrin, MA	124	TEACHING PROCESS AS A SERVICE
Simona Fartek	137	HOW TO ACHIEVE ENCOURAGING ENVIRONMENT FOR FIRST GRADERS
Tatjana Ferjan, PhD	147	THOUGHTS ON CONSTRUCTIVIST ORIENTED LESSONS
Karmen Berlič	151	STAGING FOREIGN LANGUAGE LEARNING
Janja Črčinovič Rozman, PhD	156	ALBINCA PESEK – ADVOCATE OF BALANCE BETWEEN NATIONAL AND MULTICULTURAL MUSIC EDUCATION
Mladen Tancer, MA	161	NEW SLOVENE MONOGRAPH OF TEACHING APPROACHES

Pregledni znanstveni članek

UDK 373.32:372

DESKRIPTORJI: medpredmetno povezovanje, osnovna šola, pomen povezovanja v praksi, načrtovanje, športna vzgoja, matematika, didaktični pristop, praksa

POVZETEK – Medpredmetno povezovanje predstavlja didaktični pristop, kjer učitelj poskuša določeno vsebino/problem podati in obravnavati čim bolj celostno, tako, da isti problem poskuša osvetliti z različnih vidikov. V slovenskem prostoru se pomembnosti medpredmetnega povezovanja zavedamo, saj je v literaturi najti kar nekaj prispevkov na to temo, ni pa najti raziskav, ki bi dale odgovore, kako se medpredmetno povezovanje dejansko izvaja v praksi. Zato smo izvedli raziskavo, s katero smo ugotavljali, kako učitelji prvih razredov ocenjujejo pomen medpredmetnega povezovanja in v kolikšni meri ga izvajajo v praksi. Na osnovi učiteljevih opisov medpredmetnega povezovanja pa preprosta analiza pokaže, da je razumevanje povezovanja vsaj vprašljivo, če ne skromno. Zato menimo, da je tej problematiki treba nameniti več pozornosti tako v izobraževanju sedanjih in bodočih učiteljev kot na področju raziskovanja problema.

Author review

UDC 373.32:372

DESCRIPTORS: cross-curricular teaching, primary school, importance of cross curricular approach in teaching practice, planning, sport education, mathematics

ABSTRACT – Cross curricular teaching is an approach to teaching where the teacher attempts to present a specific content/issue in a comprehensive way so that s/he tries to illustrate it from different aspects. In Slovenia we are aware of the importance of such an approach since there is sufficient literature available on this topic but there is no research about how this is actually done in practice. Therefore we carried out a study where we tried to establish how teachers of the first grade assess the importance of cross curricular teaching and to what extent they carry it out in practice. On the basis of their descriptions a simple analysis shows that the understanding of the concept is questionable if not very poor. Therefore we believe that the issue deserves more attention in the education of present and future teachers as well as in research.

1. Uvod

Eno od pomembnih načel prenove učnih načrtov v osnovni šoli je horizontalna povezanost in prepletenost znanj, kar najlažje dosežemo z medpredmetnimi in medpodročnimi povezavami. Medpredmetno povezovanje predstavlja didaktični pristop, kjer učitelj poskuša določeno vsebino ali problem podati ali obravnavati čim bolj celostno, tako da isti problem poskuša osvetliti z različnih vidikov. Tako delo zahteva od učitelja dobro opredelitev izbranih ciljev in vsebin različnih predmetov (njihove korelacije), natančno načrtovanje ter dobro vsebinsko in organiza-

cijsko izpeljavo, ki vključuje tudi samostojno delo učencev. Medpredmetne povezave morajo biti prilagojene stopnji in predhodnemu znanju otrok, včasih pa je potrebno povezovanje učiteljev različnih predmetov. Medpredmetno povezujemo, ko je to smiselno, za to obstajajo razlogi in ustrezne možnosti. Z medpredmetnim povezovanjem spodbujamo ustvarjalnost otrok, lahko pa je povezovanje dobro motivacijsko sredstvo.

V prispevku predstavljamo različne poglede na medpredmetno povezovanje, oblike medpredmetnega povezovanja, nekatere značilnosti povezovanja matematike in športne vzgoje ter rezultate raziskave o tem, kakšen je odnos do medpredmetnega povezovanja razrednih učiteljev in katera področja medpredmetno povezujejo.

2. Teoretična izhodišča

O medpredmetnem povezovanju v slovenskem prostoru ni veliko raziskav, izraz medpredmetno povezovanje pa je razmeroma nov. V tuji literaturi zasledimo različne izraze, kot so: *integrated curriculum*, *interdisciplinary teaching*, *interdisciplinary curriculum*, *thematic teaching*, *synergistic teaching*, *cross-curriculum approaches*, *cross-disciplinary approaches*, *cross-curriculum objectives and issues*, *skills across the curriculum*. Zanimiv izraz za povezovanje področij je tudi *interdisciplinarni kurikulum*, ki ga Everett (v Lake, 2004) opredeli kot kurikulum, v katerem so področja povezana v nekakšen aktiven projekt, ki odraža otroško dožemanje področij v realnem svetu, povezana v eno samo aktivnost. Shoemaker definira medpredmetno povezovanje kot učenje, ki je organizirano tako, da povezuje skupne značilnosti področij v smiselno celoto. Poudari pomen holističnega učenja in poučevanja, ki odraža realen interaktiven svet. V slovenskem prostoru poznamo tudi izraz *integriran pouk*, ki smo ga opredelili zelo podobno kot izraz medpredmetno povezovanje. Strinjamo se, da je primerneje govoriti o medpredmetnem povezovanju, predvsem zato, kot nas opozorita Kovač in Starc (2003), ker integracija v devetletni osnovni šoli pomeni varstvo, vzgojo in izobraževanje razvojno drugačnih otrok ter otrok s posebnimi potrebami in njihovo vključevanje v skupni sistem edukacije. Čeprav gre za različna poimenovanja povezovanja področij, lahko opredelimo skupne značilnosti izrazov za pojem medpredmetno povezovanje. Te značilnosti so (Lake, 2004): združevanje področij, poudarjanje projektov, viri učenja niso zgolj predpisani učbeniki, iskanje povezav med pojmi, tematske učne enote, prilagodljiv urnik in prilagodljivo oblikovanje skupin učencev.

Poleg pomena povezovanja vsebin pri medpredmetnem povezovanju pa moramo omeniti tudi pomen učenja procesa povezovanja področij. Res da so v marsikaterem primeru povezave v praksi manj smiselne, kot bi lahko pričakovali, a je sam proces povezovanja bistvenejši od vsebine medpredmetnih povezovanj. S tem želimo poudariti, da se otrok uči samega procesa povezovanja oziroma spoznava,

da vsebine lahko povezuje, išče med predmeti povezave, nenazadnje vzpostavlja trdnije povezave med pojmi. Seveda bodo smiselne povezave bolj učinkovite tudi pri usvajanju procesa povezovanja kot manj smiselne.

Tudi raziskave s področja učenja otrok podpirajo medpredmetno povezovanje. Cromwell (v Lake, 2004) na primer razlaga, da so možgani organizirani tako, da sprejemajo več informacij hkrati in da holistično pridobljene informacije lažje in hitreje priključimo v spomin. Seveda pa moramo k temu dodati še rezultate raziskave Caine in Caine (v Lake, 2004), ki potrjujejo, da so možgani vsakega človeka univerzalni oziroma da ima vsak človek svoj način učenja. To nas vodi k zaključku, da moramo k učenju in poučevanju pristopiti zelo premišljeno in ne smemo izpostavljati enega načina, ki se nam morda zdi najbolj logičen in smiseln. Seveda to velja tudi za medpredmetno povezovanje.

Lake (2004) v svojem prispevku povzame deset oblik medpredmetnega povezovanja. Te oblike so: nepovezana, povezana, vpletena, zaporedna, deljena, prepletena, nanizana, integrirana, pogreznjena in mrežna stopnja. Podrobneje bomo predstavili tri od naštetih stopenj, ki so najbolj prepoznavne pri medpredmetnem povezovanju oziroma nepovezovanju pri nas.

Te oblike so:

- ☐ nepovezana oblika,
- ☐ povezana oblika in
- ☐ integrirana oblika.

Nepovezana oblika (dejansko gre za nepovezovanje področij)

Področja obravnavam ločeno. Področja učitelji ne povezujejo med seboj, zato je transfer znanja majhen. Strinjamo se lahko, da tudi v našem prostoru obstajajo učitelji pa tudi strokovnjaki, ki zagovarjajo nepovezano obliko dela. Bistven razlog vidimo v skrbi, da bi določeno področje pri medpredmetnem povezovanju izgubljalo glede pridobivanja specifičnega znanja, po drugi strani pa gre tudi zato, da so nekateri prepričani, da je bolje ločevati področja kot izvajati nesmiselne povezave, ki smo jim v praksi tudi priča. Navedimo zgolj en primer neprimerne povezovanja. Učenci se peš odpravijo na ogled gledališke predstave. Učitelj kot cilje ure izpostavi razvoj splošne vzdržljivosti, kar pa z vsebino ne doseže. Zato je bolje ločeno organizirati športni dan, kjer grede otroci na pohod.

Dejansko pa o nepovezani stopnji na razrednem pouku ne moremo govoriti, saj so vsebine določenih področij povezane, celo med seboj sovpadajo.

Povezana oblika

Določene vsebine pri posameznih področjih so povezane. To ne pomeni zgolj hierarhične urejenosti vsebin (značilno za matematiko), ampak gre za smiselno povezovanje vsebin znotraj posameznega področja. Na primer, namesto da dele celote in poštevanko obravnavamo ločeno, lahko združimo pojme polovica, četrtina... s poštevanko števil 2 in 4. Pri športni vzgoji bi primer lahko ponazorili z

izvajanjem različnih poligonov s polivalentnimi blazinami, kjer otroci izvajajo različne naravne oblike gibanja (razvoj koordinacije v prostoru).

Integrirana oblika oz. medpredmetno povezovanje

Medpredmetno povezovanje lahko izvajamo na osnovi učnih ciljev oziroma teme, miselnih procesov ali veščin (Hodnik Čadež, Filipčič, 2003). Seveda teh povezav ne gre strogo ločevati, saj največkrat nastopajo povezano, vendar lahko ugotovimo, da najpogostejše povezovanje področij v naši šoli temelji na skupnih temah oziroma ciljih. Lahko celo ugotovimo, da v praksi največkrat zasledimo povezovanje na osnovi teme (to potrjujejo tudi rezultati naše raziskave, ki jih bomo prikazali v nadaljevanju).

Oglejmo si primer medpredmetnega povezovanja. Pri obravnavi pojma iz geometrije, na primer okrogla oblika, lahko razširimo učenje o tem pojmu na področje prometne vzgoje (poznavanje oblik je ključno za prepoznavanje sporočil prometnih znakov) in nato na področje športne vzgoje, kjer izvajamo okroglo in neokroglo gibanje (gladko, odsekano). Prepričani smo, da na razrednem pouku učitelji najpogostejše uporabljajo tovrstno obliko povezovanja, ki jo razumejo kot povezovanje teme/vsebine.

3. Povezovanje v praksi: športna vzgoja, matematika in druga področja

Medpredmetno povezovanje ima v praksi pomembno vlogo, saj je povezovanje mogoče uresničevati v različnih starostnih obdobjih. V predšolskem obdobju se prepletajo različni vidiki otrokovega razvoja, ki ga upošteva tudi kurikulum za vrtce s poudarjanjem medpredmetnih povezovanj (v predšolski pedagogiki govorimo o medpodročnem povezovanju, ker povezujemo področja dejavnosti in ne šolskih predmetov).

V šolski praksi se medpredmetne povezave najlažje uresničujejo v prvem triletju, ker je otrok na razvojni stopnji, ko dojema svet celostno, vse predmete pa večinoma poučuje en učitelj, ki pozna učne načrte in hitro najde možnost skupnih povezav. Primer povezovanja naravnih oblik gibanja in pojma simetrija podaja Cotič s sod. (2004), še več primerov povezovanja predstavlja Kunčič (2004). V drugem triletju najdemo medpredmetne povezave predvsem v organizacijskih oblikah, kot so šola v naravi, športni dan, projektno delo, športni tedni in meseci, raziskovalne naloge, tečaji prve pomoči, kolesarski izpiti (Kovač s sod., 2004; Štemberger, 1999) in tekmovanja. Medpredmetno povezovanje pa opredelimo tudi kot povezovanje vsebin različnih predmetov in medpredmetnih področij (okoljska, zdravstvena in prometna vzgoja), ki jih sicer ne najdemo v predmetniku kot samostojne predmete.

Kovač, Jurak, Starc (2004) pravijo, da morajo biti za uspešno medpredmetno povezovanje uresničeni naslednji pogoji:

- učitelj mora natančno vedeti, katere cilje posameznih predmetov želi doseči z medpredmetno povezavo, zato mora poznati cilje in vsebine različnih predmetov,
- skupno sodelovanje učiteljev različnih predmetov,
- izbira vsebin, posredovanje znanja ter organizacija pouka mora biti prilagojena razvojni stopnji in znanju otrok,
- vsaka medpredmetna povezava naj bo skrbno načrtovana in naj vsebuje samostojno delo učencev,
- učitelj po koncu analizira uresničevanje postavljenih ciljev.

V literaturi s področja didaktike športne vzgoje (Kovač s sod., 2004) smo našli nekaj smiselnih in razvojno primernih medpredmetnih povezav v različnih stopnjah učnega procesa:

- pri podajanju novih učnih vsebin (npr. predstavitev zakonitosti anaerobne vadbe lahko povežemo z učenčevim znanjem o delovanju srčno-žilnega in dihalnega sistema),
- pri utrjevanju novih vsebin povezujemo z znanjem znanih vsebin (npr. odpravljanje napak pri rotaciji telesa okoli čelne osi lahko povežemo z znanjem o delovanju dvojice sil),
- tekmovanje (npr. otroci sami urejajo rezultate pri krosu, teku na 600m itd.).

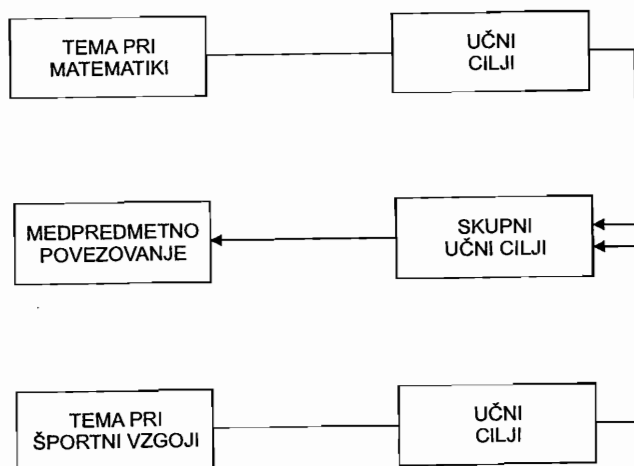
Kakšna so lahko torej splošna navodila učitelju, ki želi medpredmetno povezovati. V literaturi, ki smo jo navedli, najdemo veliko primerov medpredmetnega povezovanja, ki so teoretično zelo smiselni, vprašanje pa je, kako jih učitelj uresniči v praksi. Beremo, na primer, o povezovanju matematike in športne vzgoje, kjer učenec izvaja preproste matematične operacije (seštevanje, odštevanje), usvaja pojma levo–desno, označuje s simboli, meri razdalje... (Štemberger, 1999). Z vidika matematike so učne vsebine razdalja, seštevanje, odštevanje, orientacija v prostoru, označevanje s simboli popolnoma jasni, najbrž tudi z vidika športne vzgoje, zelo malo pa z naštevanjem vsebin v presečni množici matematike in športne vzgoje povemo učitelju. Naj učitelj izvede vsebino o razdalji pri športni vzgoji, morda pri pouku matematike, torej v učilnici, kako naj razumevanje tega pojma preverja...? V telovadnici ali v učilnici? Učni cilj pri matematiki v prvem razredu pri merjenju dolžine je primerjanje in merjenje z relativno enoto. To pomeni, da učenec primerja predmete po dolžini in jih na osnovi primerjanja tudi ureja. Dolžine predmetov tudi meri, in sicer z relativno enoto, največkrat z deli telesa. Ob tem spozna, da se dolžina od merilca do merilca razlikuje, saj so merske enote med seboj različne – odvisne so od merilca. Pri merjenju dolžine učenec tudi usvoji, da merimo vedno v ravni črti oziroma, natančneje povedano, da je dolžina predmeta najkrajša razdalja med "začetkom" in "koncem" tega predmeta. Poglejmo si sedaj cilje pri tej vsebini pri

športni vzgoji in poiščimo možne povezave. Pri športni vzgoji je v prvem razredu, v okviru atletske abecede, med drugim tudi vsebina skok v daljino z mesta s sonožnim odzivom, kjer učenec usvaja sonožni odziv in doskok. Poleg tega ocenimo razdaljo skoka, osvaja izraz manj, enako, različno, ugotavlja število ponovitev in izvaja preproste matematične operacije ter ureja otroke po dolžini skoka.

Postavlja se vprašanje, kako pripraviti učno enoto o vsebini razdalja, ki bo temeljila na načelih medpredmetnega povezovanja. Poglejmo si možno rešitev, ki vsebuje tri elemente načrta:

- ☐ opredelitev učnih ciljev glede pojma razdalja pri matematiki in športni vzgoji,
- ☐ iskanje skupnih ciljev pri omenjenem pojmu,
- ☐ organiziranje učnih situacij za izbrane cilje.

Shematično bi to načrtovanje lahko predstavili s spodnjim diagramom. Menimo celo, da bi učitelj s strokovnim načrtovanjem učne enote, ki temelji na medpredmetnem povezovanju, kadar je le-to smiselno, in premišljeno izvedbo lahko prihranil na času, saj bi sicer v nepovezani učni enoti obravnaval določen pojem dvakrat.



Z diagramom smo prikazali možno obliko medpredmetnega povezovanja na osnovi vsebin oziroma ciljev. Kot že omenjeno, sta možni vsaj še dve obliki povezovanja, na osnovi veščin in na osnovi miselnih procesov. Zavedati pa se moramo, da o čistih oblikah povezovanja ne moremo govoriti oziroma da se le-te med seboj prepletajo.

4. Raziskava

4.1. Cilji raziskave

V teoretičnem izhodišču smo omenili, da se medpredmetne povezave najlažje uresničujejo v prvem triletju, ker je otrok na razvojni stopnji, ko dojema svet celostno, vse predmete pa praviloma poučuje en učitelj, ki pozna učne načrte in hitro najde možnost skupnih povezav. Učiteljem prvih razredov osemletke in devetletke smo postavili nekaj splošnih vprašanj, in nekaj takih, ki so vezana na medpredmetno povezovanje.

Zanimalo nas je:

- ☐ ali učitelj poučuje v prvem razredu osemletke ali devetletke,
- ☐ ali medpredmetno povezuje,
- ☐ kakšen pomen pripisuje medpredmetnemu povezovanju pri pouku v prvem razredu,
- ☐ kateri predmeti so bili najpogosteje vključeni v medpredmetno povezovanje,
- ☐ ali učitelj povezuje več predmetov hkrati in katere,
- ☐ kako je potekala učna ura, v kateri so učitelji povezovali vsebine različnih učnih predmetov,
- ☐ kakšen je pomen strokovne literature za uspešno načrtovanje medpredmetnega povezovanja,
- ☐ ali imajo težave pri medpredmetnem povezovanju, ker so cilji enega predmeta nadrejeni/podrejeni ciljem drugega,
- ☐ ali potrebujejo primere (modele) medpredmetnega povezovanja iz prakse (izmenjava idej),
- ☐ ali se strinjajo s trditvijo, da je za doseg ciljev pri športni vzgoji in matematiki včasih smiselno povezovati vsebine.

4.2. Vzorec

V raziskavo je bilo vključeno skupaj 53 učiteljic: 39 učiteljic prvega razreda devetletke in 14 učiteljic prvega razreda osemletke. Vse učiteljice so bile ženskega spola.

4.3. Metodologija

Podatki so bili zbrani s pomočjo ankete, ki smo jo v letu 2004 poslali na 26 naključno izbranih osnovnih šol (Ljubljana, Koper, Kranj, Lesce, Grosuplje, Kam-

nik, Naklo, Vodice). Osem vprašanj je bilo izbirnega tipa, pri dveh vprašanjih pa so učitelji odgovarjali v opisni obliki.

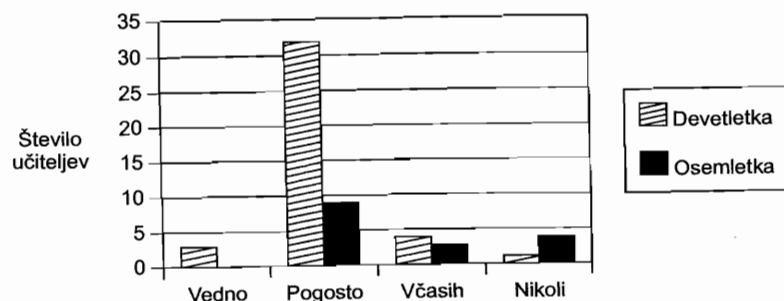
4.4. Rezultati in interpretacija

Odgovori izbirnega tipa so predstavljeni v obliki grafov, opisne odgovore pa smo analizirali kvalitativno.

4.4.1. Analiza odgovorov izbirnega tipa

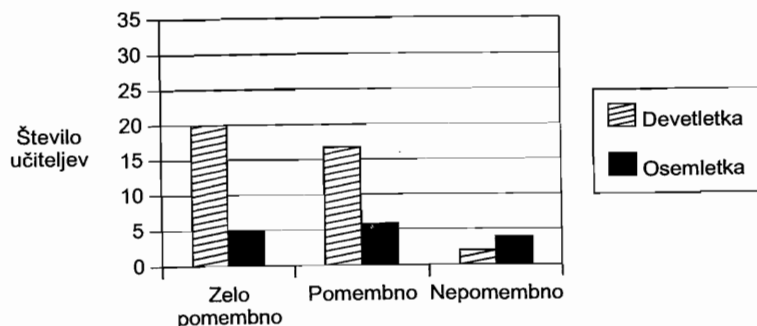
Sledi predstavitev odgovorov na posamezna vprašanja v obliki grafov (vprašanja 2, 3, 4a, 6a, 6b, 6c, 6č).

Vprašanje 2: Ali povezujete vsebine pri posameznih predmetih?



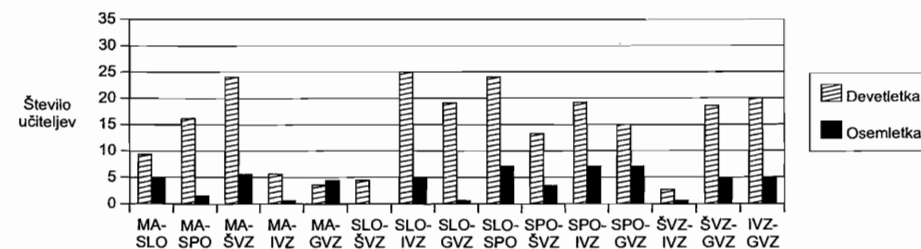
Odgovor pogosto je največkrat izražen tako v devetletki kot osemletki. Kar 30 odstotkov učiteljev osemletke je odgovorilo, da nikoli ne povezujejo predmetov pri posameznih področjih.

Vprašanje 3: Kako ocenjujete pomen medpredmetnega povezovanja?



Medtem ko so odgovori pri osemletki skoraj izenačeni pri posamezni kategoriji (zelo pomembno, pomembno, nepomembno), lahko ugotovimo, da učitelji devetletne osnovne šole dajejo večji pomen medpredmetnemu povezovanju. Le dve učiteljici menita, da je medpredmetno povezovanje nepomembno.

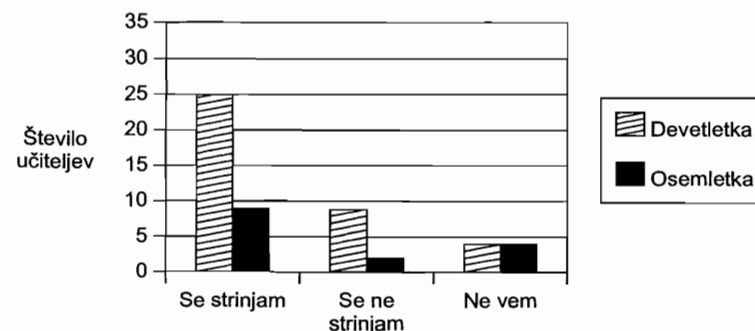
Vprašanje 4a: Katere predmete najpogosteje povezujete?



Pri tem vprašanju smo učiteljem navedli vse možne kombinacije predmetov prvega razreda osemletke oziroma devetletke. Kot je razvidno iz grafa, učiteljice devetletke največ povezujejo slovenščino in likovno vzgojo, matematiko in športno vzgojo, slovenščino in spoznavanje okolja. V osemletki pa se izkaže, da učiteljice največ povezujejo slovenščino in spoznavanje okolja, spoznavanje okolja in likovno vzgojo ter spoznavanje okolja in glasbeno vzgojo, če našteto zgolj prve tri, največkrat izražene kombinacije povezav.

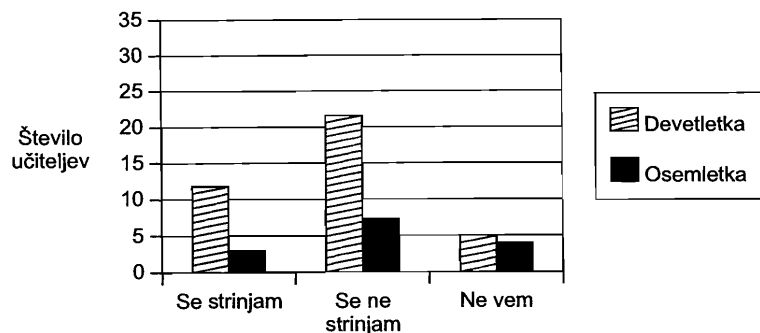
Pri vprašanjih, ki sledijo, so se pri posameznih trditvah učitelji odločili za kategorijo, ki najbolje opredeljuje njihovo stališče do zapisane trditve. Izbirali so lahko med: se strinjam, se ne strinjam, ne vem.

Vprašanje 6a: Za uspešno načrtovanje medpredmetnega povezovanja bi potrebovala več strokovne literature.



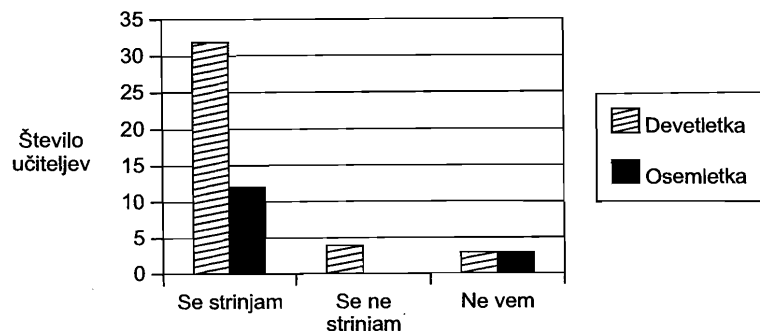
Vidimo, da v devetletki izstopa odgovor se strinjam ter da je tudi v osemletki ta odgovor največkrat izbran.

Vprašanje 6b: Največ težav pri medpredmetnem povezovanju imam z realizacijo ciljev pri posameznih predmetih (cilji enega predmeta so nadrejeni ciljem drugega).



Tako v devetletki kot osemletki večina učiteljic ne vidi težav pri realiziranju ciljev, kadar medpredmetno povezujejo. To je vsekakor zanimivo, saj se v strokovni javnosti ta dilema glede realiziranja ciljev največkrat pojavi.

Vprašanje 6c: Pogrešam primere modelov medpredmetnega povezovanja iz prakse (izmenjava idej).



Predvsem bojazen, da je en predmet pri medpredmetnem povezovanju v podrejenem položaju oziroma predstavlja sredstvo za realiziranje nekih drugih

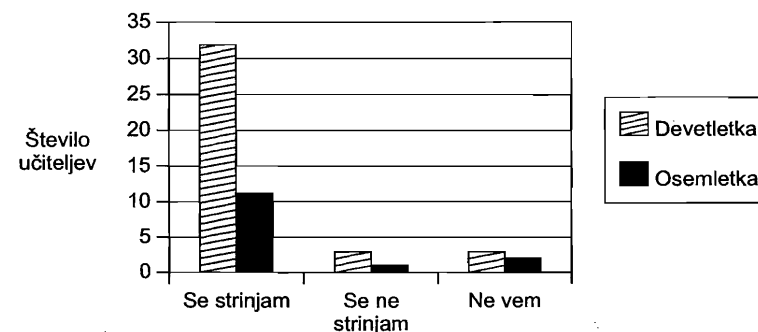
ciljev. To se pri nekaterih odgovorih učiteljic tudi izkaže, saj smo pri vprašanju 5, kjer so učiteljice kratko opisovale primere medpredmetnega povezovanja zasledili tudi opise, kot na primer:

SPO-ŠVZ: Učili smo se o prelivanjih, taljenju ipd. Pri ŠVZ smo šli ven. Tam smo ugotavljali, kaj se zgodi s snegom, če ga dolgo držimo v rokah ipd.

Najbrž je popolnoma jasno, da v tem "medpredmetnem" povezovanju dejansko ne gre za športno vzgojo, cilji iz spoznavanja okolja pa so zelo verjetno realizirani. Tu se vsekakor poraja vprašanje, kako razredni učitelj razume koncept medpredmetnega povezovanja, kako je za medpredmetno povezovanje usposobljen.

Tako v devetletki kot osemletki se izkaže, da učitelji pogrešajo primere modelov medpredmetnih povezav (nekaj več kot 80 odstotkov pri obeh skupina učiteljic).

Vprašanje 6c: Za dosego ciljev pri športni vzgoji in matematiki je včasih smiselno povezovati vsebine.



Tudi tokrat lahko zaključimo, da je večina učiteljic izbrala odgovor "se strinjam" glede povezovanja matematike in športne vzgoje.

Lahko zaključimo, da interes za medpredmetno povezovanje obstaja, da si učitelji želijo več izmenjav idej na tem področju ter da potrebujejo več strokovne literature s tega področja. Slednje lahko zaključimo tudi sami na osnovi učiteljevih opisov medpredmetnega povezovanja, ki ga izvajajo v praksi, saj preprosta analiza pokaže, da je razumevanje medpredmetnega povezovanja vsaj vprašljivo, če ne skromno. Nekaj odgovorov učiteljev bomo predstavili v nadaljevanju.

4.4.2. Analiza odgovorov opisnega tipa

Kvalitativna analiza odgovorov (vprašanji 4b ter 5).

Učitelje smo z vprašanjem 4b povprašali, če povezujejo več kot samo dve področji in če da, katera. Odgovori so bili zelo različni. 36 učiteljic je izrazilo, da

povezujejo tri ali več predmetov. Najpogostejši je odgovor, da povezujejo slovenščino, glasbeno vzgojo ter likovno vzgojo (13). Matematika in športna vzgoja sta v najrazličnejših "trojčkih" povezav omenjena 19-krat. Zastopana so vsa področja, največkrat pa sta omenjeni slovenščina in spoznavanje okolja. Nekaj učiteljic je omenilo tudi projektne dneve.

Pri petem vprašanju smo od učiteljev pričakovali, da opišejo zadnjo učno enoto, v kateri so medpredmetno povezovali. Odgovori so bili zelo različni, izstopa pa povezovanje na osnovi teme. Oglejmo si le nekaj primerov:

Prebrali smo pravljico o pticah (SLO), se pogovorili o življenju ptic pozimi, pticah selivkah... (SPO) in se igrali gibalne igre na temo ptice (ŠVZ).

Naučena pesem pri GVZ nam je služila kot podlaga plesni točki (ŠVZ).

Snežinke: ŠVZ – ples, GVZ – učenje pesmi, LVZ – praskanka, SND – značilnosti zime.

Zimska oblačila: SLO – opis, pisanje povedi v izrezane dele zimskih oblačil, SPO – spoznavanje, poimenovanje oblačil, LVZ – obleci palčka v zimska oblačila, MAT – štetje kosov zimskih dodatkov.

Zima: GVZ – Vivaldi, zima, SLO – razgovor o pesmi "Na kaj te je spominjala pesem?", SPO – značilnosti zime, LVZ – slikanje zime po občutju ob glasbi.

Strokovnjaki z različnih področij bi najbrž te kratke prikazane opise medpredmetnih povezav interpretirali zelo različno. Mnenja smo, da v našem prostoru prevladuje tip povezovanja, pri katerem niso v ospredju cilji, ampak neke vrste motivacija, ki deluje povezovalno. Lahko bi celo rekli, da gre za obravnavo neke tematike z različnih zornih kotov. S tem se dejansko področja nekako povežejo, predvidevamo pa, da se pouk dejansko izvajajo ločeno, po predmetih.

Spodnji opisi se od zgornjih primerov razlikujejo v tem, da se povezovanje zgodi sočasno, torej v določeni učni enoti.

Glasbena pravljica: SLO – branje pravljice, GVZ – spremljanje branja pravljice z Orffovimi instrumenti in učenje pesmi.

E. Carle, Petelinček je šel po svetu: SLO – zbrano poslušanje pravljice, MA – obravnavo prvih števil (števila do 5).

Orientacija v prostoru v telovadnici: MA – orientacija v prostoru (levo, desno, trikrat levo, trikrat desno, naprej, nazaj...), ŠVZ – izvajanje orientacije skozi plesno igro.

Za prva dva primera opisov (glasbena pravljica, Petelinček je šel po svetu) lahko rečemo, da gre za povezovanje na osnovi teme, ki pa je tako izbrana, da ima enakovreden pomen za obe področji hkrati, za zadnji primer (orientacija v prostoru) pa lahko ugotovimo, da opisano medpredmetno povezovanje temelji na skupnih ciljih obeh področij. Žal je bilo tovrstnih opisov, ki smo jih prejeli od učiteljev, zelo malo.

5. Sklep

V prispevku smo predstavili različne oblike medpredmetnega povezovanja. Izpostavili smo povezovanje na osnovi vsebin, tem oziroma ciljev, saj se je izkazalo, da učitelji najpogosteje medpredmetno povezujejo prav na osnovi tem. Prav gotovo z izvajanjem medpredmetnih povezovanj v praksi v celoti ne moremo biti zadovoljni in v izboljševanju prakse povezovanj vidimo nove izzive. Menimo, da moramo predstavljene rezultate raziskave o medpredmetnem povezovanju razumeti kot izhodišče za raziskovanje medpredmetnega povezovanja, na katerem je treba graditi in mu dodati nove dimenzije. Izrednega pomena je, da so učitelji o tej metodi dela poučeni, da imajo modele dobre prakse medpredmetnega povezovanja in več strokovne literature. Sklenemo lahko, da je tej problematiki treba nameniti več pozornosti v dodiplomskem in permanentnem izobraževanju sedanjih in bodočih učiteljev in temeljiteje raziskati izvajanje v praksi.

LITERATURA

1. Cotič, M., Zorc, J., Kozlovič Smotlak, D. (2004) Gibalna/športna aktivnost kot del celostnega pristopa pri zgodnjem poučevanju matematike. V: Kovač, M. (ur.) Zbornik 17. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov, str. 13-18.
2. Hodnik Čadež, T., Filipčič, T. (2003) Model integracije gibanja in matematičnih vsebin v zgodnjem šolskem obdobju, Matematika v šoli X-1, 2, str. 3-14.
3. Kovač, M., Starc, G., Jurak, G. (2003). Medpredmetno in medpodročno povezovanje pri športni vzgoji. Šport – priloga 51(2): str. 11-15. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov.
4. Kovač, M., Starc, G., Jurak, G. (2004). Na kakšen način uresničevati medpredmetno in medpodročno povezovanje pri športni vzgoji. V: Kovač, M. (ur.) Zbornik 17. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov, str. 7-12.
5. Lake, K. (2002). Integrated Curriculum. School Improvement Research Series. Northwest Regional Educational Laboratory. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html>
6. Kunčič, S. (2004). Medpredmetno povezovanje športne vzgoje z drugimi šolskimi predmeti po horizontali in vertikali. V: Kovač, M. (ur.) Zbornik 17. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov, str. 19-22.
7. Štemberger, V. (1999). Povezava športne vzgoje z drugimi predmeti na razredni stopnji (v prvi triadi osnovne šole). Zbornik 12. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije. Športni pedagog v kakovostni športni vzgoji. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov, str. 254-260.

Dr. Tatjana Hodnik Čadež (1968), docentka za didaktiko matematike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.
Naslov: Krakovska 23a, 4208 Senčur, SLO; Telefon: (+386) 04 259 51 49
E-mail: tatjana.hodnik@uni-lj.si

Mag. Tjaša Filipčič (1970), asistentka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.
Naslov: Župančičeva ulica 3, 4000 Kranj, SLO; Telefon: (+386) 04 233 18 14
E-mail: tjasa.filipcic@guest.arnes.si

Constructivist Approaches in Professional Development of Primary (Student) Teachers

Referat na znanstvenem posvetovanju

UDK 371.12/.16

DESKRIPTORJI: portfolio, refleksija, profesionalni razvoj, razredni učitelji

POVZETEK – V izobraževanju učiteljev na Pedagoški fakulteti v Ljubljani pri psihologiji uporabljamo metode dela, ki pri bodočih učiteljih spodbujajo refleksijo in razvoj metakognicije ter tako prispevajo h konstrukciji njihovega profesionalnega znanja. V povezavi pedagoške psihologije z obvezno študijsko prakso na šoli imajo študenti možnost strokovna spoznanja navezovati na konkretne (lastne in tuje) izkušnje, jih preverjati v neposredni pedagoški praksi, konkretne izkušnje z delom v razredu pa teoretično osmišljati in raziskovati v okviru seminarja. Ob upoštevanju načel konstruktivističnega pristopa k učenju študente usmerjamo k aktivni konstrukciji strokovno utemeljenega osebnega pogleda na poučevanje. V procesu neposrednega primerjanja teoretičnih spoznanj s subjektivnimi teorijami in lastnimi šolskimi izkušnjami študent razrešuje neskladja in svoja spoznanja preverja v konkretnih okoliščinah pedagoškega ravnanja na obvezni pedagoški praksi, seminarske in eksperimentalne vaje iz pedagoške psihologije pa predstavljajo prostor za ekvilibracijo – postopno konstrukcijo profesionalnega znanja.

1. Introduction

In the subject of Educational Psychology, which is part of teacher education programmes at the Faculty of Education in Ljubljana, we implement methods of work which, in our belief, encourage students to reflect on their teaching practice and to develop metacognition. This, in turn, contributes to the construction of their professional knowledge.

Conference paper

UDC 371.13/.16

DESCRIPTORS: portfolio, reflection, professional development, primary teachers

ABSTRACT – In teacher education programs at the Faculty of Education in Ljubljana we try to implement methods and approaches which will enable students to construct their knowledge about teaching. We defined constructivist teacher education as working with students in a constructivist way, helping them to re-examine and reflect about the tacit ideas they bring to their education for teaching and to adopt and internalise such approaches for their future work in the classroom. Educational Psychology is one of the subjects within the Program for Primary Teachers during their second year of studies, which is also connected with teaching practice. Following the Finnish experiences we introduced the portfolio as a form (method and content), which can enable students to adopt a systematic approach not only for monitoring their work and collecting experiences but also for reflecting on them (reading literature, preparing seminar papers, writing a journal). The subject includes seminars, which have a great potential for such work due to their structure (lectures, seminar work, tutorials), then discussions, some psychological experiments, and teaching practice.

Educational Psychology, combined with compulsory teaching practice in schools, provides students with an opportunity to apply their theoretical knowledge to practical experience, be it their own or someone else's, and to test it in practice; on the other hand, they also bring their practical experience from the classroom back to the seminar where they can set it against the theory and deepen it by further research. By drawing their own conclusions, based on the empirical research of the psychological and educational problems in the classroom, students broaden their understanding of the theory and place their experience in the theoretical framework. Acquisition of professional knowledge can be manifested in searching for and providing examples in the application of theoretical models into practice, in self-observation and reflection.

In the process of comparing the theory with their own subjective theories and teaching experience, the students resolve the discrepancies and test their views in the specific circumstances of pedagogical work during their compulsory teaching practice. The experimental tasks and other tasks in the seminar are conducted in such a way that they systematically encourage students to use higher cognitive processes such as critical thinking, self-reflection and transfer of knowledge to the classroom environment. These are at the same time the main objectives (and study requirements) of the seminar and experimental tutorials in Educational Psychology, which offer students room for equilibration and gradual construction of their professional knowledge. They document the whole process in their portfolio.

2. Theoretical framework: encouraging reflection and knowledge construction

Constructivism in teacher education is understood in the sense of Zeichner's idea (1997) which defines it as constructivist forms of work which help students test and reflect on their tacit ideas about teaching which they bring with them to the undergraduate course.

Applicable are also the views of Noel (2000), who claims that high quality teacher education can no longer be achieved by practical activities only (tasks, learning through experience); it ought to provide opportunities for reflection as well ("hands on with minds on"). In order to construct or reconstruct knowledge, Noel believes that active interaction with other individuals is also needed.

In our endeavours to encourage reflection and active construction (of professional knowledge in particular) we build on our knowledge of the most suitable methods of work for this purpose.

Study program

Noel (2000) believes the study programme should provide opportunities for social construction as we cannot expect to achieve our objectives only by practical activities which encourage reflection while the rest of the (theoretical) study programme is delivered in the classical manner. For this reason, she organised her lectures and the seminar in Teaching Elementary Language Arts according to the principles of constructivist teaching (reading prescribed texts, writing down one's own understanding of the texts, connecting them with one's past experience, questions, supervised (according to the instructions) group discussions (some without the lecturer present), a final summary of the lessons learned, the level of understanding, possibilities for application in teaching practice). According to the author (ibid; 195), it was particularly important that she made her students accept the need to study "theory" as an ongoing process throughout one's work life, helping one to research and reflect on own practice.

Reflection or "finding your own voice" when learning to teach

The book "Finding a Voice While Learning to Teach" (Featherstone, Munby and Russell 1997) is based on the belief that one's voice (especially the beginner's or student's voice) or rather verbalising one's thoughts, experience and dilemmas is the bridge between reflection and action. Its authors quote Richert (1992) according to whom teachers (or students) realise what they know, how they think, and what they believe in by spelling out and naming their experiences. In this way, they become the creators of their own knowledge and not just persons who "react in a given situation" (ibid; 1). The authors of the book are convinced that others (lecturers, mentors) can tell the future teacher a lot about teaching, and that practicing teachers are able to provide even more specific advice. Without personal experience, however, all this does not amount to knowledge about teaching. By verbalising and reflecting on one's experience, a personal construction of knowledge occurs which a student/teacher can then transform into action.

Keeping a journal

Keeping a journal is the most common form of verbalising student's (and teacher's) experience. Bain and associates (2000) studied how feedback influenced the level of reflections in the journal. The research (it included 35 students) showed that with suitable feedback information the journal becomes a true learning method (knowledge construction) and not just keeping track of events. Feedback information which included comments regarding the level of reflections and questions which encouraged looking at the events from different angles resulted in a higher level of writing; students namely moved from mere description to higher cognitive

levels, and they demonstrated a deeper understanding of their experience and broader views on teaching in general.

Social construction of knowledge

Work in groups (presentations, teaching practice, discussions, exchange of experience) lends itself to the social construction of knowledge. Chin, Featherstone and Russell (1997) write about this, claiming that by using discussion, description (writing e-trialogs,) and interpretation of their dilemmas and frustrations encountered in the classroom they reached a deeper understanding of them than they would have reached each on their own. Group discussions (in electronic form) helped them to see the events from different angles providing them with a new view. Events experienced by the individual often created a feeling of being in contradiction with the theory as well as with one's own beliefs about teaching. Discussions triggered off thinking and critical evaluation (of both the events as well as the views) and also instigated changes in their thinking about teaching. Dichotomous definitions (black-and-white) in thinking were quickly replaced by interpretations which took into account the specific circumstances (context-dependent).

Keeping the portfolio

One of the methods often mentioned and commonly used to encourage reflection in various forms of theoretical (i.e., reading prescribed textbooks) and practical work (presentations, teaching practice) is keeping a student's folder or portfolio. This method is popular in Finland where they see the portfolio as an instrument for the integration of theoretical and practical part of the study programme (Hytonen 1998). Following our cooperation with the Faculty of Education, Helsinki University, in the Tempus Respect project and learning about their experience, we also introduced the student's folder (portfolio) at the Faculty of Education in Ljubljana, in the programme for primary school teachers.

3. Portfolio in primary school teacher education

We defined the portfolio as a "student's folder or a selection of meaningful and systematically organised items (journal, reports, works of art, reflections,...) which demonstrate the student's personal and professional development in the process of teacher education."

In the first period, it is closely related to the objectives of Educational Psychology and in particular to the teaching experience in the second year of study. It the

later years, it can be upgraded and built upon, especially in the courses of Special Didactics and Teaching Practice.

We put a special emphasis on the following portfolio aims:

- connecting knowledge and experience gained in various forms of pedagogical work at the university (lectures, seminars) and outside the university (compulsory teaching practice and other forms of work with children);
- analysing and reflecting on one's experience and feelings in the role of teacher, on events and relationships in the classroom and in the school, described in the journal of teaching experience which is part of the portfolio;
- project work (in seminars) where the theoretical and empirical knowledge is integrated, applied and put in a certain context;
- following, reflecting upon, and documenting the processes in specific tasks;
- reflecting on readings in Educational Psychology.

It is our belief that by keeping the journal, students can develop pedagogical curiosity and their ability to reflect, devise metacognitive strategies, shape up their professional self-image and develop a more holistic view of the educational psychology problems. In this process, it is also important to make random check-ups and provide written or oral feedback.

The content of portfolio in Educational Psychology

Tutorials help students discover, learn about and broaden their knowledge of educational psychology: project work helps them relate their knowledge of theory to the teaching practice; by reflecting on given topics, they develop their thoughts on the current educational psychology problems; in their journal they reflect on their own and other teachers' actions in a given educational situation; they critically review the process of teaching; and by integrating theory and their own teaching experience, they form their own subjective theory about it (i.e., Polak, 2002).

In accordance with the constructivist approach, it is very important to start from the existing views (Lonka, 1997), therefore students first analyse their own ideas about teaching. Based on their previous experience and their understanding of their professional needs, students form their own idea about their professional role by describing and analysing their personal expectations in regard to teaching at this stage of their professional development (Year 2). Later on, as they gain some teaching experience, they confirm, change or build upon this idea. Writing down personal expectations one has in regards to teaching, which is a compulsory part of the portfolio, is important because it makes the students aware of their own

professional aspirations and their deficits in the field, whereas at the end of their teaching experience it lends itself to a systematic evaluation of the anticipated aims.

An important part of the portfolio is the seminar paper which represents the written result of the seminar project work. The paper is prepared by groups of students (4-5) who thereby demonstrate that they are able to identify and devise a research problem in the area of educational psychology, conduct a theoretical and empirical analysis, process the data, which are then used to present, interpret and draw appropriate conclusions. The seminar paper includes a personal reflection on the project work, that is, on the whole process, relationships within the group, the activities, experiences and aims achieved. In this way, students can verbalise their understanding of the process and the circumstances in which the project work has been carried out. Usually they also add the level of their personal satisfaction with the results, that is, with the paper and its presentation. Here they tend to be quite critical as also in their search of new ideas for future work.

After the presentation, fellow students write down their own reflections on the presented issues and provide feedback for the group which has conducted the presentation. The group then analyses the feedback and presents it at the next meeting. The review of the feedback information by students in the seminar is a particularly formative component of the portfolio. It enables them to critically analyse their project work and presentation (group presentation in front of their fellow students). With every new presentation of project work and review of the feedback information, students advance, transform, and build upon their subjective teaching theory.

During their teaching practice which occurs parallel with the seminar (fourth term of study), students are required to keep a journal which usually becomes the largest component of the portfolio. The teaching journal is considered one of the most useful methods for encouraging self-awareness and professional reflection in future teachers. It is based on chronologically organised entries describing experience, problems and themes encountered in teaching practice; at the same time it demonstrates the level of reflection in students' thinking about the events occurring in the school environment. It usually starts with the description of the first meeting with their mentor and the class (in the seminar, students exchange their experiences) and continues with varied accounts about student's experiences. The tutor who runs the seminar systematically encourages self-criticism and reflection (Jurišević 2002, Polak 1995), but most of all the ongoing analysis of their own teaching actions and responses in the classroom.

The seminar part of the portfolio finishes with the final report about student's teaching experience which includes the key personal discoveries/knowledge about teaching experience. Here, the students recap the various teaching techniques, personal and distinctive learning features in children, various methods of assessment, co-operation with parents, team work with other teachers, open questions,

etc., encountered in the classroom, resulting in a more holistic view of their professional role.

Students continue keeping their journal while attending the tutorial Experiments in Educational Psychology. The aim of Experiments is to develop an active knowledge, experience and analysis of selected educational psychology problems relevant to teaching. At the centre is the student – the future teacher – and the process of his/her self-observation. Experiments are based on the memories, reflection, analysis and anticipation of specific learning and teaching experiences: through different techniques and methods of work based on the principles of learning through experience, students, individually or in small groups, discuss selected themes, consider various teaching problems and try to find solutions; by researching specific cases, they identify and learn about the underlying psychological rules and principles; analyse their own approaches to teaching, and in the process deepen and widen their knowledge of educational psychology.

In this context, the portfolio's role is twofold: it is a method of work and it is content. By following, reflecting and documenting the issues and the processes in a specific task, the portfolio is an important educational aid which encourages reflective thinking and thus helps them to acquire a higher level of knowledge in Educational Psychology. In order to do their work for the portfolio, students need to acquire knowledge and develop a critical view in relation to its contents and its processes. The theme for their work is given (compulsory), they can choose their own topic within the theme. Regardless of the specific problem, we encourage and help the student to distil and clarify his/her views, opinions and positions in regard to the chosen topic, and to build a detailed and logical argument which gradually leads to a construction of an autonomous professional position/approach. The thinking process documented in the portfolio thus also becomes the content of teaching (Costa, 1992).

This is especially important in Year 3 when students are able to construct their knowledge of how to manage and use their portfolio in a more systematic fashion, based on the analysis of their own experience from Year 2 and with the help of the feedback information provided by their tutor after reading through their portfolio (individually in a written form, to the group orally). Exchange of views and ideas between students plays a key role in this process. It helps them to understand the importance of the individual approach to creating one's portfolio: it clearly and unambiguously demonstrates the differentiation in understanding the contents and the processes and the unique knowledge of the student who creates his/her own portfolio in his/her personally most appropriate, logical and understandable way which comprises his/her own "right way" (Freidus, 1998).

In the framework of tutorials, the portfolio is created in stages:

1. During the term, students file in it their work which has been created in tutorials (authenticity). Their work includes: reflections in the form of essays (about the importance of educational feedback, their own learning habits, their own ways of learning and various learning styles, changes in the process of memorising), analytical reports (about their observations of classroom interactions, team lesson planning, one's own motivation for the teaching profession, emotional literacy, assessment problems) and specific problem-solving (communication problems, assessment).
2. At the end of term/tutorials, students evaluate the usefulness of each topic and add their report to the specific piece of work; at the same time, they choose those topics and pieces of work they find the most useful and interesting for teachers. They also choose the piece of work they are most satisfied with and justify their choice.
3. The final piece of work is self-assessment of their work in Educational Psychology (including lectures, seminars, tutorials) in which they describe their thoughts on their own learning, progress, knowledge and plans for the future in relation to educational psychology problems.

In the process of developing the students' portfolio described above, its main functions, i.e., learning and presenting, are closely intertwined, even though it is possible to say that due to the nature of the educational processes the former, i.e., the personal learning experience, prevails (Lyons 1998, Reynolds 2000). In the process, the students prepare their portfolio in three compulsory steps: they collect their work, select it and think about it, and thus develop their professional knowledge.

4. The method

With our questionnaire we wished to see how students perceive the usefulness of the portfolio and what they think in regard to how individual components of the portfolio contribute to the achievement of its objectives.

The questionnaire was completed by 191 Year 3 students over three consecutive years in the Primary School Teachers Program at the Faculty of Education in Ljubljana: 82 students in the academic year 1999/2000, 44 students in the academic year 2000/2001 and 65 students in the year 2001/2002.

The questionnaire remained the same for all students.

5. Outcomes

The questionnaire included nine questions. In this paper we present only the answers to those questions which demonstrate the level of students' reflections and their awareness of the portfolio's objectives.

a) The purpose of keeping a portfolio

Question: After having had the experience with your portfolio in Educational Psychology, do you see its purpose? Yes / No / Why?

Table 1: Purpose of keeping the portfolio based on students' experience

		Year			
		1999/2000	2000/2001	2001/2002	Total
Purpose	Yes	79	43	63	185
	No	3	1	2	6
	Total	82	44	65	191

97% of the students see the purpose of keeping a portfolio. In order to explain their view, 273 reasons were given, among them the most common explanation was that it encourages reflection and helps monitoring one's own professional development (123 reasons or 45%). Many students see the folder only as an aid which comes "handy" to systematically collect one's own work (89 reasons or 33%). Among other common reasons was its practical usefulness (i.e., study aid, mentioned by 38 students or 10%). Other reasons were individual, among them three answers referred to the portfolio as means of building up their confidence ("I'm proud of my portfolio.")

b) The importance of the individual components of the portfolio

As the portfolio covers various (compulsory) topics, we wanted to know how students evaluated its individual components in the light of achieving its objectives.

Question: Evaluate the individual elements (content of the portfolio) on the scale from 1 (not at all) to 4 (very) with regard to how they contribute/encourage: the ability to self-assess oneself, the ability to reflect on one's

own work, to study continuously, to relate the acquired knowledge to the experience gained, deepening the content and shaping up the teacher's professional role

Table 2: Average score for individual elements (all years together)

		Elements of the portfolio		
		Compulsory content in the seminar	Compulsory content in the tutorials	Reflections on the reading
Area of evaluation	Ability to self-assess	2,83	3,36	3,02
	Ability to reflect on one's own work	3,11	3,47	3,18
	Continuous study	2,62	3,11	2,70
	Relating the knowledge to the experience	3,26	3,47	3,20
	Deepening the content	3,16	3,39	3,48
	Shaping up the teacher's role	3,19	3,48	3,33

The scores given by the students for the individual elements of the portfolio are high, they range from 2.62 to 3.48. Students obviously perceive and highly appreciate those same elements which the lecturers see as the most important for developing the ability to reflect and to develop one's professional role. The highest score was given to the compulsory content in tutorials (usually reflections) and reflections on their reading.

c) Presenting the aims of the portfolio

The answers to the question how students would present the portfolio to the future generations of students were quite interesting.

Question: What would you tell younger students about the portfolio? (e.g., what is it and why do you keep it?)

Most students replied to this question at a descriptive level (folder where we keep our work in Educational Psychology), it is nevertheless, encouraging that many replies show that students accepted the portfolio as a means of following their own progress.

"It is a mirror of the student's efforts, a professional book which demonstrates your thinking about your own work, acknowledging and seeing your own mental growth."

104 students replied in this or in a similar fashion. Another quotation:

"For me, the portfolio is: to look at things from the other side, to look into yourself and to see your own thoughts, to learn about yourself, to praise or criticise yourself, to congratulate or help yourself... by knowing yourself you can also understand others."

6. Conclusions

A few years of experience with the portfolio in Educational Psychology confirm the formative impact the feedback information has on the process of students' self-assessment. Students find comments very important, they would like even more "checking up" as it confirms their direction in their work.

In spite of the varied responses to individual questions, it is very important that students almost unanimously (97%) see a purpose in keeping the portfolio, and a majority of them see the portfolio as a means of following and encouraging one's personal and professional development.

In this paper we give a more detailed presentation of the portfolio as a method of work which encourages and helps student teachers to construct their understanding of the knowledge about teaching. Students' replies have given us new directions for work, not only with regard to the portfolio but also in a broader sense: for example, we should provide them with more choice, encourage their exchange of experience with the portfolio, encourage and insist on writing reflections (in the sense of "finding your voice") which can create some dissent in the beginning due to their novelty and difficulty, but nevertheless remain the most powerful instrument in the construction of the professional knowledge of future teachers.

REFERENCES

1. Bain, J. D. et al. (2002). Developing Reflection on Practice Through Journal Writing: impacts of variations in the focus and level of feedback. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2, pp. 171-196.
2. Costa, A.L. (1992). An environment for thinking. V: Collins, C. in Mangieeri, J.N. (ed.) *Teaching thinking: an agenda for 21st century* (pp. 169-181), Hillsdale, NY: Erlbaum.
3. Featherstone, D., Munby, H. & Russell, T. (1997). *Finding a Voice While Learning to Teach*. London: Falmer Press.
4. Freidus, H. (1998). Mentoring portfolio development. In: Lyons, N. (ed.) *With portfolio in hand validating the new teacher professionalism* (pp. 51-68), NY: Teachers College, Columbia University.
5. Hytonen, Juhani (1998). Primary Teacher Education at the University of Helsinki, in: Mojca Peček Čuk (ed.) *European Trends in Primary School Teacher Education* (pp. 45-55). Ljubljana: Faculty of Education.

6. Juriševič, M. (2002). Spodbujanje reflektivnega mišljenja študentov – prihajajočih učiteljev (Encouraging reflective thinking in students – future teachers.) *Razredni pouk*, 4, (3), pp. 31-34.
7. Lonka, K. (1997). Explorations of constructive process in student learning. Department of Psychology: University of Helsinki.
8. Lyons, N. (1998). Portfolio possibilities: Validating a new teacher professionalism. In: Lyons, N. (ed.) *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism*. (pp. 11-22). NY: Teachers College, Columbia University.
8. Noel, K. (2000). "Experiencing the Theory": constructivism in a pre-service teacher preparation program, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, (2), pp. 183-196.
9. Polak, A. (1995). Developing professional reflection through student teachers' journal writing. *The School Field*, 6 (1/2), pp. 85-97.
10. Polak, A. (2002). Vloga pedagoške psihologije v izobraževanju učiteljev za prenovljeno šolo (The role of educational psychology in teacher education in the reformed school). *Panika, Revija Društva študentov psihologije Slovenije*, 7, (1).
11. Razdevšek Pučko, C. (2000). Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (4), pp. 4-11 and (5), pp. 21-29.
12. Reynolds, N. (2000). *Portfolio teaching: A guide for instructors*. Boston: Bedford/St.Martin's.
13. Richardson, V. (ed) (1997). *Constructivist Teacher Education*. London: Falmer Press.
14. Zeichner, Ken (1997). Preface, in: Richardson, V. (ed), *Constructivist Teacher Education*, London: Falmer Press.

Dr. Cveta Razdevšek Pučko (1944), izredna profesorica za pedagoško psihologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, raziskovalka, avtorica člankov o izobraževanju učiteljev in o ocenjevanju in preverjanju znanja v osnovni šoli.

Naslov: Klemenova 148, 1260 Ljubljana Polje, SLO; Telefon: (+386) 01 589 22 00

E-mail: cveta.pucko@uni-lj.si

Dr. Mojca Juriševič (1968), asistentka za področje pedagoške psihologije na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Jakčeva 27, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 589 22 00

E-mail: mojca.jurisevic@guest.arnes.si

Dr. Alenka Polak, asistentka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 589 22 00

E-mail: alenka.polak@uni-lj.si

Projektni rad i samostalnost učenika

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.3

DESKRIPTORI: didaktični sistemi, projektna metoda, izkustveno učenje

POVZETEK – Tradicionalni pouk se je najpogosteje zadovoljeval z usvajanjem učne snovi in njeno reprodukcijo, pozabljal pa je na operacionalizacijo učne snovi in razvijanje učenčevih sposobnosti. Kot reakcija na tako prakso tradicionalne šole se je po zamisli Kilpatricka razvilo projektno učno delo, ki temelji na izkustvenem učenju in spodbuja učence k aktivnemu učenju z vključevanjem kooperativnih odnosov med udeleženci učnega procesa. Avtorja v prvem delu prispevka podajata teoretične osnove projektnega učnega dela v historičnem kontekstu, v drugem empiričnem delu pa poročata o raziskavi, s katero sta poskušala dobiti odgovor na vprašanje, v koliki meri projektno delo prispeva k razvoju samostojnosti učencev pri reševanju problemov.

1. Uvod

Nastavu čine poučavanje i učenje, odnosno aktivnosti nastavnika i učenika. Očigledno je da su ovi procesi tesno povezani i međusobno uslovljeni. Nastava uvek pretpostavlja učenje i u funkciji je učenja, ona i postoji zbog učenja. S druge strane, aktivnost nastavnika se ne može zamisliti bez odgovarajućih aktivnosti učenika ne samo kada se radi o usvajanju znanja, već i znatno šire. To znači da se od učenika očekuje vlastito angažovanje i intenzivan intelektualni rad, traganje i otkrivanje, stvaralačko učenje (Đorđević, 1995, str. 173).

Učenje mora da sadrži više od običnog memorisanja. Ono mora da obuhvati razumevanje, shvatanje informacija i njihov preobražaj u generalizacije, pojave, principe i zakone. Učenici bi trebalo da znaju kako da upotrebe, kako to mogu da saopšte i da primene ono što su naučili.

U cilju sve neophodnije reforme današnje škole, mi smo pokušali da istaknemo primenu projektnog rada u nastavi. Smatramo da sve njegove prednosti i slabosti

Author review

UDC 371.3

DESCRIPTORS: teaching systems, project method, experiential learning

ABSTRACT – Traditional instruction dealt with the acquisition of learning contents and their reproduction while disregarding the operationalisation of these contents as well as the development of student abilities. The reaction to such practice was project work developed by Kilpatrick, who introduced experiential learning and who engaged students in active learning by introducing co-operative relationship between the participants of the process. The first part of the article discusses the theoretical background of project work through history while the second, empiric part reports on the research done by the authors. In this research they tried to answer the question about how much project work can contribute to the development of student independence in problem solving.

nije dobro ni preceniti ni podceniti, mislimo da projektnom radu treba posvetiti više prostora u savremenoj didaktici. Zbog svega onoga što ovakav vid nastave nudi, trebalo bi ga više i češće primenjivati na svim nivoima školovanja, počevši od osnovne škole do univerziteta.

O značaju i primeni ovakve nastave ćemo govoriti u našem radu, ali svakako želimo da istaknemo njen doprinos razvoju sposobnosti učenika za samostalno uočavanje i rešavanje problema, uvažavanje njihovih interesovanja, sprečavanje monotonije povezivanjem aktivnosti i motivacije, razvijanje kreativnosti, poboljšavanje razmene iskustava i prezentacije naučenog, što današnja škola imperativno traži i zahteva.

Projektni rad otvara mnoga pitanja. Pre svega, šta je projektni rad, koje su njegove karakteristike, literatura koja govori o projektnom radu. Koliko se primenjuje u praksi i zašto mali broj nastavnika koristi i primenjuje u praksi, ukoliko smo svesni njegovog značaja? Koje su prednosti, a koji su nedostaci ovakvog načina rada? Kakva je aktivnost nastavnika, a kakva je aktivnost učenika? Kakva je njihova interakcija u projektnom radu? Koji su izvori informacija i kako ih koristiti? Šta sve ovakav vid nastave zahteva? Šta se procenjuje (kriterijumi) i ko procenjuje rad na kraju?

2. Karakteristike projektnog rada

Sam pojam projekat potiče od latinske reči proicetum (proicere-baciti pred koga) što znači plan, nacrt, skica, nakana, predlog, namera (Klaić, 1980, str. 1096). Projekt – metoda (project method, methode des projets, Projekt-Methode) je specifični organizacioni sistem nastave koji se pojavio u Sjedinjenim američkim državama po uzoru organizacije industrijskog proizvodnog rada. Protagonisti tog sistema bili su J. Dewey (Djuj), W.H. Kilpatrick (Kilpatrick) i E. Collings (Kolingz).

W.H. Killpatrick (Kilpatrick), pristalica i bliski saradnik J. Deweya, zamislio je i zajedno sa Deweyem pre prvog svetskog rata realizovao (najpre u školi – vežbao-nici Columbia Univerziteta u New Yorku) sistem nastave, kojim je hteo školsko učenje maksimalno približiti rešavanju problema i sticanju znanja u praktičnim životnim situacijama, a metode sticanja znanja u nastavi poistovetiti sa metodologijom nauke. Projekt – metoda odbacuje predmetni sistem (zbog njegove produkcije “mozaičkih” znanja) i prenošenje gotovih znanja na učenike. Umesto toga, ona angažuje učenike na rešavanju konkretnih, aktuelnih i dobu učenika primerenih problema. Ne postoji fiksirani nastavni program; nastavnik zajedno s učenicima definiše problem koji će oni u određenom vremenu (koji može trajati od jednog sata do više nedelja) rešavati i pri tome sticati odgovarajuća znanja. Za rešavanje problema izrađuje se precizan projekt (odatle naziv tog sistema nastave), pažljivo se planira rad, utvrđuju metode rada i prikupljaju potrebna sredstva. Rešavanje

postavljenog problema vrši se manje u kolektivnom radu školskog odeljenja, a najvećim delom zadaci se dodeljuju manjim grupama i pojedincima. Projektom se može, npr. predvideti gradnja modela stambene zgrade; izvršavajući taj zadatak, učenici stiču znanja iz matematike, fizike, hemije, higijene i dr., bez podele na posebne discipline. Time se postiže maksimalna životnost situacije, ali i okrnjuje sistematičnost znanja (Frey, 1995).

Projekt metoda između dva svetska rata dobila je svoje zagovornike u Evropi, u Nemačkoj, 70-tih i 80-tih godina 20. veka, ponovo je zaživela u evropskim državama, posebno u SR Nemačkoj, gde je doživela svoju "renesansu". Srodna nekim evropskim sistemima, projekt – metoda je oduševljeno prihvaćena u eksperimentalnim i sličnim školama (pa se po njoj radilo i kod nas pre drugog svetskog rata u Ogladnoj narodnoj školi u Borovu), ali se zbog svoje složenosti nije masovnije raširila u izvornoj formi. Ipak, njen uticaj na osavremenjivanje nastave bio je vrlo veliki, npr.: praktična utemeljenost sticanja znanja, grupni i individualni radovi učenika, uvođenje istraživačkih metoda u nastavu (Pedagoška enciklopedija 2, 1989, str. 264). Projekt – metoda bila je široko prihvaćena u SAD, a od drugih zemalja u Sovjetskom Savezu u nešto modifikovanom obliku (Makarenko, Blonski).

To je sistem nastave kojim se težilo da školsko učenje maksimalno približi rešavanju problema i sticanju znanja u praktičnim životnim situacijama. To znači da učenici u školi ne treba da dobijaju gotova, već treba sami da stiču znanja i to aktivnim uključivanjem u rešavanje aktuelnih životnih problema (Cenić, Petrović, 2005, str. 265-266). Zbog značaja koje ima projektno nastavni rad, može se uvrstiti u didaktičke sisteme, jer povezuje elemente nastavnikovo vođenja nastavnog procesa i elemente samostalnog učeničkog rada.

Osnovne karakteristike projektnog rada u nastavi možemo definisati kao: obimniji, širi, zahtevniji oblik rada u dva smisla:

- zahteva više vremena za realizaciju, jer nije puko kombinovanje par podataka u smislenu jedinicu za učenje;
- projektnim radom se više nauči, učenje je produbljeno, odvija se na višem nivou.

Projekatskom nastavom učenici mnogo stvari nauče iz tog jednog iskustva, uče posebno da povezuju elemente znanja, veštine i tehnike rada u smislenu celinu, kao i da ih primenjuju. Puno stvari se "usput" nauči u toku rešavanja problema (kako da proverimo da li smo na dobrom putu, kako da beležimo podatke do kojih dođemo, kako da organizujemo podatke da bi smo ih lako koristili, procenu vremena za pojedine aktivnosti i sl.). Vremenski je teško odrediti koliko će vremena rad na projektu uzeti, zato školski program ne može biti fiksiran već fleksibilan (Ivić, 2001, str. 110).

U projektu učenici imaju mogućnost da izaberu temu koju će proučavati (postoji varijanta, posebno na mlađim uzrastima da je tema projekta zadata) i da naprave dizajn projekta (kako će raditi na rešavanju postavljenog problema), pri

čemu samostalno prikupljaju relevantne informacije, organizuju material, analiziraju podatke i prezentuju rezultat svoga rada.

Projekat može da se radi individualno ili u grupama (parovi ili timovi), zato što je takvo učenje "samostalno, otkrivajuće, orijentisano ka iskustvima, praktično i društveno" (Golob, 2003, str. 29).

Projekatska nastava izuzetno motiviše učenike za intelektualni rad, jer učenici sami postavljaju cilj, sarađuju, planiraju, organizuju, diskutuju, istražuju, ispituju i prosuđuju (Sharan, 1980).

Kod metode rešavanja problema, posebno kod projekatske nastave, teško je nekad ocenjivati rezultate ove nastave. Prvo zato što zahteva od onog ko procenjuje da koristi iste standarde za veoma široku skalu različitih projekata (problem usklađenosti kriterijuma za ocenu raznih projekatskih radova). Prilična su neslaganja autora i oko toga ko treba da ocenjuje rad: mentor koji je nadgledao rad učenika ili neka druga, nezavisna osoba.

Postavlja se i treća dilema oko ocene urađenog: šta sve tačno i sa kolikim udelom učestvuje u konačnoj oceni? Da li se ocenjuje samo rezultat do koga se došlo, ili način izvođenja projekta, postupak, tehnika, izbor metodologije rada, da li izbor teme (lucidan, zanimljiv, ozbiljan, pravi, ne školska ili površna tema), ili složenost izvedenog zadatka, da li veština povezivanja i primene naučenog, da li reperkusije urađenog, prezentacija rezultata (odabrani način, forma i kvalitet izvedene prezentacije), da li inicijativnost, samostalnost u radu ili kvalitet saradnje u paru – grupi (nivo kooperacije, atmosfera...)? Zavisno od toga šta mislimo da treba ocenjivati, koji su elementi ocene, zavisi i to ko treba da čini (npr. nesumnjivo da procenu saradljivosti može da učini samo onaj ko je nadzirao tok rada, posmatrao par – grupu kako rade i kako rešavaju svoj problem).

U organizaciji projekatske nastave ključna stvar je stepen struktuiranosti zadatka koji se ogleda u tome koliko mogućnosti za izbor imaju učenici i da li im je materijal za rad pripremljen ili sami moraju da ga obezbede. Tako možemo razlikovati struktuirane i nestruktuirane projekatske zadatke (Gudjons, 1986).

Kod struktuiranih projekatskih zadataka ograničen je izbor tema za rad i obezbeđen je najveći deo materijala koji je potreban da se realizuje zadatak. Nastavnik zadaje temu, zadatak (učenici ipak imaju neku mogućnost izbora) i metodologija prikupljanja i analiziranja podataka takođe je specifikovana.

U nestruktuiranim projekatskim zadacima učenici potpuno samostalno biraju temu koju žele i sami nabavljaju materijal za rad. Učenici sami kreiraju, izvode, analiziraju i prezentuju rezultate svoga rada na temu koju su sami izabrali koristeći podatke do kojih su sami došli. Neki istraživači samo nestruktuirani tip projekatskog zadatka smatraju "projektom", ali se termin ipak uveliko koristi i za struktuirani tip zadatka.

Neki istraživači izdvajaju i treću vrstu, polu-struktuiranih zadataka, gde su istraživačko polje i metodologija zadati, ali je priroda rada takva da zahteva od

učenika mnogo samostalnosti i odgovornosti u radu. Na primer, učenicima su ponuđeni brojni istorijski izvori i načini koje oni koriste, a od učenika se traži da izaberu tri ključna na osnovu kojih mogu uraditi studiju slučaja, tj. najbolje interpretirati određeni događaj.

Ako ukrstimo razne stepene slobode izbora koje ima učenik (u izboru teme, metodologije i materijala za rad) možemo izdvojiti nekoliko tipova projekata i srodnih aktivnosti koje mogu prerasti u neku vrstu projekta.

Tabela: Pregled karakteristika rada (stepen učeničke slobode izbora i odgovornosti) u raznim tipovima projekatskih zadataka i srodnim oblicima rada

Tip projekta	Tema	Metodologija	Materijal za rad
Životni, realni	Po izboru/zadata	Po izboru	Nije dat
Nestruktuirani	Po izboru	Po izboru	Nije dat
Polu-struktuirani	Ograničen izbor	Ograničen izbor	Nije dat
Struktuirani	Zadata	Zadata	Deo obezbeđen
Vežbe	Zadata	Zadata	Obezbeđen
Simulacije	Zadata	Zadata	Obezbeđen
Studija slučaja	Zadata	Zadata	Deo ili u celini obezbeđen
Esej	Po izboru	Zadata	Po izboru

Osim struktuiranosti zadataka postoji još jedna važna dimenzija po kojoj se mogu razlikovati problemi na kojima se radi: da li je reč o stvarnim (životnim) problemima ili projektima simulacije. U realnim, stvarnim projektima učenici se bave nekim stvarnim životnim problemom (zadatkom), pomažu da se u realnim životnim situacijama reši neki stvarni problem. Kod simulacija nastavnik nudi podatke koje učenici analiziraju vežbajući se u rešavanju tog problema.

Učenici se moraju pripremiti i obučiti za ovaj oblik nastave, nemoguće je samo dati im problem (ili im dati da ga samostalno izaberu) i pustiti ih da rade, "da se sami snađu". Čini se idealnim da prvo svi učenici sa nastavnikom prođu kroz sve faze rada na projektu, pri čemu nastavnik glasno naglašava svaki korak objašnjavajući ga i analizirajući ga sa decom. Na primer: 1. Prvo da vidimo šta nas ovde zanima? Postoji li problem koji nas muči (odabir teme)? 2. Šta nam je potrebno da bi smo se bavili ovim problemom, koji materijal, sredstva, podaci...? 3. Gde ćemo naći potreban materijal? 4. Kako ćemo raditi sa tim materijalom? 5. Proučavanje materijala. 6. Rad na rešenju postavljenog problema (može svako da radi poneki deo ili svi zajedno da rade na jednom rešenju). 7. Priprema prezentacije. 8. Prezentacija rada. 9. Evaluacija urađenog sa preciznom povratnom informacijom.

Polazeći od toga da su projekti realni ciljevi koji određuju aktivnosti učenika, Kilpatrick (Đorđević, 1981, str. 51) je izdvojio četiri tipa projekata:

1. projekat konstruktivnog tipa (urediti učionicu, napraviti kaveze za životinje...);
2. projekat tipa usvajanja i procenjivanja – vrednovanja (slušati predavanja iz biologije, uživati u klasičnoj muzici...);
3. projekat problemskog tipa (rešavanje problema...);
4. projekat tipa učenja (usvajanje znanja).

Neka vrsta pripreme za projekatsku nastavu je grupni oblik rada, tj. kooperativno učenje učenik – učenik, učenik – nastavnik, jer ovakav vid nastave zahteva simetrično dvosmernu komunikaciju.

3. Projektni rad u nastavi

U svojoj knjizi Kako unapređivati nastavu, M. Arsić (2000) kaže da je ovo jedan tipičan oblik nastave/učenja, u kome ono što se uči nije dato u finalnom obliku u kome treba da bude usvojeno, kao što je slučaj kod svih metoda učenja koje nazivamo recipivnim učenjem.

Projektni rad pokriva čitavu skalu zadataka rešavanja problema, od jednostavnijih, gde se traži fleksibilna primena učenog (pri čemu učenik sam treba da odredi šta mu je od onoga što je učio potrebno da reši zadatak, do veoma složenih projekatskih zadataka (koji, opet, mogu da variraju u težini, zavisno od uzrasta i nivoa školovanja). Jednostavniji zadaci rešavanja problema su, na primer, rešavanje problemskih zadataka u matematici, ispravljanje gramatičkih grešaka u tekstu, određivanje kom žanru pripada određeni tekst. Nešto složeniji zadaci su povezivanje znanja iz različitih školskih predmeta, a da učenici sami uspostave te veze, rešavanje životnog, vanškolskog problema uz korišćenje školskih znanja, ili rešavanje raznih problemskih situacija u svakodnevnom životu. Za ovakav rad je karakteristično da:

- a) su poznati neki elementi određene situacije,
- b) neki elementi nisu poznati,
- c) treba jasno videti, uočiti u čemu je problem,
- d) učenici sami odabiraju šta im je potrebno za rešavanje tog problema, kreiraju ili biraju put, način rešavanja problema i proveru dobijenog rešenja.

Uprkos tome što je projekatska nastava zahtevna, (traži više vremena, bolje uslove, dodatne troškove za njenu realizaciju, prethodnu pripremu, obuku za ovu vrstu rada, i sl.) postoje veoma ozbiljni razlozi da se, ipak, stvore uslovi za njeno korišćenje u školskoj praksi.

U osnovi, u ovom obliku učenja nije u prvom planu sadržaj, tj. sticanje nekih znanja, nego razvijanje umenja, metoda i tehnika suočavanja sa problemima i

rešavanje problema. Pored toga, ciljevi ove metode nastave jesu podsticanje inicijativnosti učenika, formiranje stava da većinu situacija s kojima se dete suočava u školi i životu čine problemske situacije kojih se ne treba plašiti već prema njima imati aktivan odnos. Posebno treba istaći da se na ovaj način putem prakse razvija samostalnost u obavljanju intelektualnih aktivnosti.

3.1. Aktivnost nastavnika

Stepen nastavničkih intervencija i kod učenja putem otkrića i kod rešavanja problema može biti veoma različit: od davanja dopune, jasnije pomoći do vrlo diskretnog vođenja procesa, od diskretnog posmatranja do partnerskog rada na zajedničkom problemu u timu sa učenicima, gde dobija oblik interaktivnih oblika rada.

U procesu rešavanja ali i samog organizovanja i vođenja problema, uloga nastavnika je velika, složena i delikatna. Njegova uloga je da pre svega dobro odmeri težinu problema koji se istražuje i rešava imajući u vidu intelektualne, obrazovne i motivacione sposobnosti svojih učenika. To podrazumeva visoku motivaciju nastavnika kao i izuzetnu pedagošku – psihološku stručnu osposobljenost.

Ako je zadatak pretežak ili prelak, neprilagođen učenicima, njegova pedagoška vrednost će biti mala. Nastavnik pomaže i u određivanju potrebnog materijala i izboru pristupa u rešavanju problema, a najdelikatnija i najodgovornija mu je uloga pri vođenju procesa rešavanja. Uplitanje nastavnika u proces istraživanja mora biti nenametljivo, tako da izgleda da učenici sami vode proces i samostalno istražuju. Preveliko uzdržavanje, pak, može da stvori dodatni problem, da učenici suviše lutaju, jer nemaju potrebnu pomoć. Intervencija nastavnika može biti kod preformulisanja pitanja, postavljanja novog pitanja, izvođenja nekih hipoteza, diskutovanja sa učenicima, dodavanjem nekog podatka, sugerisanje određenog pristupa, kao i budno praćenje aktivnosti učenika u toku rada. Nastavnik kreira, prati, savetuje, inicira, pruža pomoć, organizuje i koordinira.

3.2. Aktivnost učenika

Ovakav oblik učenja kod učenika izaziva vrlo složene i osmišljene aktivnosti kao što su uočavanje problema, definisanje problema, postavljanje relativnih pitanja sebi i drugima, preuzimanje inicijative za rešavanje problema, davanje ideja za rešavanje problema, samostalno otkrivanje tehnika i metoda rešavanja problema i provere rešenja, sposobnost diskutovanja o problemu sa nastavnikom i drugim učenicima, sposobnost saopštavanja drugima rezultata do kojih se došlo, umešnost pisanja izveštaja... Učenik se kroz ovakav rad osposobljava da sarađuje, planira, organizuje, postavlja pitanja, primenjuje, istražuje, eksperimentiše, menja i konsultuje, oblikuje, proizvodi, ispituje i prosuđuje.

Osnovna obeležja njegovih aktivnosti su: samostalnost, istraživanje, spontano učenje u skladu sa situacijom. Zajednički interes, zahtev i cilj određuje izbor i postavljanje zadataka. Polazište je pravi životni problem orijentisan ka ishodu. Učenik unosi vlastita iskustva, uči kroz životnu praksu. Njegovo učenje teče kroz faze: inicijativa, utvrđivanje potreba, postavljanje cilja, postavljanje granica za rad na projektu, skica projekta, planiranje, plan projekta, izvođenje, osvrt i predviđanje, upravljanje aktivnostima i ocenjivanje.

Postupak učenja je zasnovan na podeli rada, sam rad sa partnerom, u maloj – velikoj grupi, samostalan je, otkrivajući, orijentisan ka iskustvima i aktivnostima, društven i praktičan. Može da ima vanškolsko obeležje, ekonomično, samostalno i samoodgovorno.

3.3. Prednosti projektne nastave

Postoji više ozbiljnih razloga da se stvore uslovi i iskoristi prednost projekatske nastave za korišćenje u školskoj praksi:

1. Omogućava učenicima primenu stečenih znanja, što je jedan od vaspitno-obrazovnih ciljeva koji se najređe ostvaruju u našoj realnoj školskoj praksi. Na primer u okviru analize vaspitno-obrazovnih ciljeva škola u Srbiji rađenih na bazičnim seminarima projekta "Aktivno učenje" ovaj cilj, prema oceni ekspertske grupa nastavnika, psihologa i pedagoga spada u tri cilja koja u najmanjem stepenu uspeva da realizuje naša škola (Ivić, 2001, str. 112). Primena projektskog rada najčešće se sreće kod primenjenih disciplina (arhitektura, ekologija...) i onih koje su interdisciplinarne po svojoj prirodi (biologija, istorija...)
2. Omogućava bolje razumevanje naučne discipline u kojoj se radi. Istoričari, na primer stalno ističu da je od suštinskog značaja rad učenika sa istorijskim izvorima i vežbanje zaključivanja o nekom fenomenu na osnovu istih.
3. Razvija i vežba više kognitivne funkcije kod učenika (organizovanje, sinteza, analiza i evaluacija materijala), izbegavajući "hranjenje na kašičicu" učenika malim porcijama pripremljenog znanja. Projekatska nastava razvija važne kompetencije kao što su: inventivnost (kreativna upotreba izvora znanja), sposobnost rešavanja problema (uočavanje, formulisanje, rešavanje problema, analize i evaluacije dobijenog rešenja), integrativne sposobnosti (sinteza ideja, iskustva i informacija iz različitih izvora i raznih oblasti), veštinu donošenja odluka (odlučivanje šta je važno, a šta ne, šta da bude uključeno, a šta ne u radu), sposobnost rukovođenja vlastitim procesom rada (sposobnost da se samostalno izvede jedan složeniji posao, sposobnost preuzimanja inicijative), sposobnost efikasne komunikacije sa drugima (efikasna saradnja i razmena sa drugima, sposobnost da se poseduju vlastite ideje kroz pisani tekst).

4. Rad na projektu motiveše učenike za učenje i rad nudeći im osmišljene aktivnosti koje ih interesuju i važne su im (imaju mogućnost da biraju ili da samostalno formulišu probleme koji su im interesantni i važni za njih lično).
5. Projekatska nastava nudi bolji, kompletniji, informativniji način ocenjivanja učenika, posebno na višim nivoima školovanja i profesionalnim obukama od klasičnih, pismenih ili usmenih ispitivanja, jer zahteva složenu kombinaciju raznih, viših, mentalnih sposobnosti, znanja i umenja umesto smislene reprodukcije gradiva sa razumevanjem.
6. Učenik ima aktivniju ulogu nego u tradicionalnim oblicima nastave kao i više odgovornosti za sopstveno učenje. Učenici stižu veću autonomiju, jer znaju kako se uči i komunicira, nauče da upravljaju svojim procesom učenja, rada, imaju kontrolu nad njim, što je važno kako za dalje sticanje znanja na višim nivoima, tako i za primenu stečenih znanja u realnom životu.

3.4. Nedostaci projektne nastave

Najčešće primedbe projektne nastave su sledeće:

1. Mnogo više zahteva od učenika nego klasični oblici rada: samostalnost u radu (ceo postupak izvede samostalno, bilo da rade individualno ili u paru, manjoj grupi), inicijativu (u izboru teme, prikupljanju materijala, prezentaciji uradenog), donošenje odluka (kako da izaberu temu, kako da dođu do odgovarajućeg materijala, kako da ga analiziraju, kako da prezentuju rezultate rada), više misaone procese (analizu, sintezu, evaluaciju).
2. Traži više vremena za realizaciju nego klasični oblici rada (prikupljanje, organizovanje, analiza materijala, priprema i prezentacija rada).
3. Zahteva pažljivo definisanje problema za rad, jer mnogi učenički projekatski zadaci moraju nužno biti iz prilično ograničenog polja (zbog ograničenosti učeničkog prethodnog znanja i iskustva), a to može biti problem u nekim disciplinama (npr. u istoriji na osnovnoškolskom nivou gde projekti moraju biti iz mnogo užeg polja, sa manjim brojem uključenih varijabli, da bi učenici mogli da ih savladaju).
4. Učenici moraju prethodno biti obučeni kako se radi na takvim zadacima, moraju se pripremiti i obučiti za tu vrstu rada.
5. Rad na projektu nekada zahteva i dodatne troškove (fotokopiranje, papire, olovke, flomastere, trake, izradu fotografija, ulaznice za muzej, bioskop, biblioteku i sl.).
6. Zahteva dodatno praćenje tokom rada tj. superviziju od strane nastavnika (čak i kad su u pitanju potpuno nestrukturirani projekti).
7. Ocenjivanje ovakve vrste rada traži više vremena i teže je nego klasično ocenjivanje školskog znanja. Kod projekatske nastave, teško je nekad ocenjivati, tj. ocenjivati rezultate ove nastave. Prvo zato što zahteva od onog ko procenjuje da koristi iste standarde za veoma široku skalu različitih projekata (problem usklađen-

osti kriterijuma za ocenu raznih projekatskih radova). Prilična su neslaganja autora i oko toga ko treba da ocenjuje rad: mentor koji je nadgledao rad učenika ili neka druga, nezavisna osoba. Postavlja se i treća dilema oko ocene uradenog: šta tačno i sa kolikim udelom učestvuje u konačnoj oceni? Da li se ocenjuje samo rezultat do koga se došlo, da li i način izvođenja projekta, postupak, tehnika, izbor metodologije rada, da li izbor teme (lucidan, zanimljiv, ozbiljan, pravi, neškolska ili površna tema), da li složenost izvedenog zadatka, da li veština povezivanja i primene naučenog, prezentacija rezultata (odabrani način, forma i kvalitet izvedene prezentacije), da li inicijativnost, samostalnost u radu ili kvalitet saradnje u paru – grupi (nivo kooperacije, atmosfera...)? Zavisno od toga šta mislimo da treba ocenjivati, koji su elementi ocene, zavisi i ko to treba da čini (npr. nesumnjivo je da procenu saradljivosti može da učini samo onaj ko je nadzirao tok rada, posmatrao par – grupu kako rade i kako rešavaju svoj problem).

3.5. Algoritam projektnog rada

Projekat je akcija usmerena ka određenom cilju, koja vodi promeni, jedinstvena je, vremenski ograničena, ima jasno određen početak i kraj i zahteva saradnju – izgradnju tima kako bi se realizovao projekat.

Više autora od Kilpatrika dalje podelili su projektni nastavni rad na četiri glavne etape (Novak, 1990, str. 65): 1. postavljanje cilja (Purposing), 2. planiranje (Planing), 3. realizacija (Executing) i 4. obrazloženje (Judging).

K. Frey (1995, str. 64) definisao je projektni nastavni rad u pet artikulacijskih etapa: 1. inicijativa, 2. skica (očrt) projekta, 3. nacrt realizacije, 4. izvođenje, 5. završna faza.

U knjizi Aktivno učenje 2 (Ivić, Pešikan, 2003, str. 111) nalazimo sledeće definisane korake, koji vode i dovode do projektnog rada: 1. definisanje cilja i zadataka, 2. uočavanje problema i izbor teme, 3. izbor strategije za rešavanje problema, 4. proučavanje prikupljenog materijala, 5. rad na rešenju izabranog problema, 6. priprema prezentacije, 7. prezentacija rada, 8. evaluacija.

4. Empirijsko istraživanje

4.1. Predmet istraživanja

Shodno teorijskoj problematizaciji projektnog rada u nastavi u osnovnoj školi, empirijski deo rada je uspostavljen kao sagledavanje uticaja projektnog rada u nastavi sa različitim značajnim elementima koji se pojavljuju u njegovoj realizaciji kod učenika u osnovnoj školi.

Pretpostavljamo da projektni rad u nastavi ima bitan uticaj na sledeće faktore: korišćenje različitih izvora znanja, uočavanje, definisanje i rešavanje problema, samostalno odlučivanje, kvalitet komunikacije i razvoj kreativnosti kod učenika.

Navođenje i istraživanje navedenih faktora, kao i izvođenje zaključaka u daljoj fazi rada, imaće za cilj da razloži projektni rad u nastavi i ukaže na relevantne faktore ili grupu faktora, kao specifične indikatore koji bitno određuju dati metod rada, ali i sugerišu značajne pokazatelje za dalji razvoj i primenu projektnog rada u školi.

4.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja usmeren je i definisan izborom problema istraživanja u čijoj je osnovi sagledavanje projektnog rada u nastavi na razvoj samostalnosti učenika u radu. S obzirom da projektni rad u nastavi nije dovoljno istražena oblast u celokupnoj metodičkoj problematici i savremenoj didaktičkoj teoriji, smisao i cilj našeg istraživanja upravo je poprimio tu dimenziju. Faktori koji se navode u razrađivanju problematike istraživanja, uzeti su kao pretpostavljena grupa relevantnih faktora koja se može sagledati i kao osnovne varijable istraživanja. Zato se nadamo da će rezultati ovog istraživanja posebno doprineti unapređenju primene projektnog rada u nastavi u koncepciji osavremenjavanja didaktičke teorije i prakse.

Opšti cilj istraživanja je deskriptivnog karaktera, odnosno, da se sagleda projektni rad u nastavi, njegovi efekti, kao i faktori koji ga determinišu.

Opšti zadatak istraživanja je da se istaknu značajni indikatori koji dovode do primene projektnog rada u nastavi, kao i da se na osnovu navedenih zaključaka ukaže na faktore koji determinišu razvoj samostalnosti učenika u radu.

Posebni zadaci istraživanja obuhvataju onaj deo konkretizacije problema kojim se istraživanje projektnog rada u nastavi bavi. Naime, grupa faktora kojima se utvrđuje pristup projektnom radu i samostalnosti učenika u radu, je istovremeno i zahtev, odnosno zadatak da se deskriptivno i statistički prikaže i utvrdi u kojoj meri postoji povezanost varijabli istraživanja:

- utvrditi da li postoji povezanost projektnog rada u nastavi i korišćenja različitih izvora znanja,
- utvrditi da li postoji povezanost projektnog rada u nastavi i definisanja i rešavanja problema,
- utvrditi da li postoji povezanost projektnog rada u nastavi i samostalnog donošenja odluka učenika,
- utvrditi da li postoji povezanost projektnog rada u nastavi i kvaliteta komunikacije sa drugima i
- utvrditi da li postoji povezanost projektnog rada u nastavi i razvoja kreativnosti učenika.

Napominjemo da su ovi i mnogi drugi faktori o kojima se u istraživanju govori i koji predstavljaju grupu relevantnih faktora u istraživanju, istovremeno i pojedinačna pitanja sa kojima se svako od nastavnika i učitelja susreće kao sa posebnim problemom. To znači da se o odnosu projektnog rada i samostalnosti učenika ne može govoriti iz ugla pojedinačnog aspekta, već da su svi oni samo pretpostavke kojima se kroz njihovu ukupnu analizu može realno sagledati i shvatiti problem projektnog rada i uspeh kvaliteta izabrane metode rada u savremenim didaktičkim teorijama.

4.3. Hipoteze istraživanja

Polazeći od predmeta istraživanja, cilja i zadataka istraživanja, postavili smo jednu opštu hipotezu u istraživanju, kao i nekoliko podhipoteza koje su proizašle iz opšte hipoteze. Opšta hipoteza glasi: projektni rad u nastavi doprinosi razvoju samostalnosti učenika.

Iz opšte proizlaze i sledeće podhipoteze:

- projektni rad u nastavi doprinosi samostalnom krišćenju različitih izvora znanja kod učenika,
- projektni rad u nastavi doprinosi samostalnom uočavanju i rešavanju problema učenika,
- projektni rad u nastavi osamostaljuje učenike u procesu odlučivanja,
- projektni rad u nastavi doprinosi kvalitetu komunikacije kod učenika,
- projektni rad u nastavi doprinosi razvoju kreativnosti učenika,
- projektni rad u nastavi ne doprinosi podjednakom razvoju samostalnosti kod učenika oba pola.

Svakako da istaknute opšta hipoteza i podhipoteze u ovom radu, jesu samo jedan mogući pristup posmatranja projektnog rada u nastavi i samostalnosti učenika, što proizilazi iz uvida u literaturu.

4.4. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Problem ovog istraživačkog dela rada nameće, po svom sadržaju, i najadekvatniju metodu. Reč je o opredeljenju da se u radu koristi deskriptivna metoda, koja će biti osnovna metoda na kojoj se istraživanje temelji. U radu je korišćena i metoda analize pedagoške teorije, upravo pri analizi i teorijskom prikazu raznovrsnih aspekata problematike projektnog rada u nastavi u osnovnoj školi.

Od istraživačkih tehnika (postupaka) u našem istraživanju primenjen je postupak anketiranje. Anketiranje kao postupak kojim se došlo do određenih saznanja korišćeno je u različitim pitanjima koja su vezana za projektni rad u nastavi u osnovnoj školi.

4.5. Uzorak

S obzirom na specifičnost problematike istraživanja, dužnu pažnju posvetili smo uzorku ispitanika. Istraživanje projektnog rada u nastavi izvršeno je na području niškog regiona u junu 2005. godine. Stratifikovani uzorak određen je tako što je od ukupnog broja osnovnih škola na području Niša u kojima se primenjuje projektni rad u nastavi (6 osnovnih škola), na osnovu ukupnog broja učenika koji imaju iskustvo u projektnom radu (205 učenika), kao i na osnovu sagledavanja razreda u kome se primenjuje (VII i VIII razred), izdvojeno je za potrebe našeg istraživanja 50% ispitanika. Dakle, naše istraživanje je obuhvatilo 100 učenika VII i VIII razreda iz tri osnovne škole na području regiona Niš. Osnovne škole u kojima je istraživanje obavljeno su sledeće: "Car Konstantin" i "Vožd Karađorđe" u Nišu i "Vožd Karađorđe" u Aleksincu. Uzorak učenika bio je selekcioniran prema polu, dakle, po polnoj strukturi, u istraživanju je učestvovalo od ukupno 100 učenika, 42 dečaka i 58 devojčica. Sve škole pripadaju velikim školama, imaju preko 600 učenika.

4.6. Organizacija istraživanja

Istraživanje o projektnom radu u nastavi i samostalnosti učenika obavljeno je u junu 2005. godine u tri osnovne škole u Nišu i Aleksincu. U pripremi samog istraživanja, pored stvaranja instrumentarija za problematiku istraživanja, bilo je neophodno stvoriti pozitivnu klimu za uspešnu saradnju sa nastavnicima i učenicima u istraživanju. Nastavnici su pokazali visok nivo spremnosti i saradnje za ovo istraživanje, ali i učenici. Učenici su upitnike, sa vidnom znatiželjom i zainteresovanosti, popunjavali u školi, nakon redovnih časova.

4.7. Statistička obrada podataka

Statistička obrada podataka istraživanja izvršena je kompjuterskim programom SPSS. Važno je da napomenemo da smo u obradi podataka pored utvrđivanja distribucije frekvencije, za određene grupe pitanja, koristili i ukrštanje sa nezavisnim varijablama radi utvrđivanja statističke značajnosti pretpostavljenih veza χ^2 -kvadrat.

5. Rezultati i interpretacija

Cilj našeg istraživačkog rada je sagledavanje veze i faktora između projektnog rada u nastavi i samostalnosti učenika. Uzimajući u obzir da je naš uzorak grupa ispitanika koja ima iskustva u projektnom radu, smatramo da je bitno reći da smo

kriterijum samostalnosti učenika posmatrali kroz nekoliko ključnih elemenata: samostalno korišćenje različitih izvora znanja, samostalno uočavanje i rešavanje problema, samostalno odlučivanje, izražavanje sopstvenog mišljenja i kvalitet komunikacije i razvoj kreativnosti kod učenika. Na osnovu obrade i analize dobijenih podataka pokazalo se da možemo da dobijemo određene zaključke koji govore u prilog tome da projektni rad u nastavi doprinosi samostalnosti učenika.

Na osnovu dobivenih podataka uočava se da su škole u proceni 51% učenika prosečno opremljene nastavnim sredstvima, a da 37% njih procenjuje da su zadovoljavajuće opremljene. Zatim slede 11% neopremljenih škola i samo 1 učenik procenjuje da je njegova škola izuzetno opremljena. Bilo bi interesantno istražiti koja sredstva zadovoljavaju procenu opremljenosti škole nastavnim sredstvima kod učenika i uporediti sa tim šta škole zaista poseduju od sredstava i primenjuju ih u nastavi. Sigurni smo da korišćenje nastavnih sredstava oplemenjuje nastavu, motiviše učenike za rad, reflektuje se na kvalitet nastave, ali predstavlja samo jedan od faktora zadovoljstva učenika nastavom, što su učenici procenjivali u narednom pitanju.

Većina ispitanika (69%) procenjuje nastavu u školi vrlo dobrom i odličnom ocenom, skoro četvrtina (24%) njih je procenjuje dobrom ocenom, 5% ocenjuje dovoljnom ocenom i samo 2% učenika daje negativnu ocenu nastavi u školi. Pretpostavljamo zato što je najveći broj učenika (98%) koji pozitivnom ocenom procenjuju nastavu, zadovoljno nastavom i svim segmentima i kriterijumima, koje nastavni proces u sebi sadrži.

5.1. Projektni rad i samostalnost učenika u korišćenju različitih izvora znanja

Pitanjem, da li si koristio/la različite izvore znanja, želeli smo da utvrdimo edukaciju i iskustveno prolaženje učenika kroz korišćenje različitih izvora znanja, jer smo inspirisani činjenicom da projektni rad inicira i traži korišćenje različitih izvora znanja. Interesantan je podatak da je 85% učenika koristilo i samo 15% učenika nije koristilo različite izvore znanja u školi.

Ponudili smo učenicima da naprave selekciju i odgovore koje su različite izvore znanja koristili. Najveći broj učenika koristio je, na prvom mestu udžbenik (94%), slede enciklopedije (43%), rečnici (38%), na četvrtom mestu je TV (29%), zatim internet (24%), šesto mesto zauzimaju časopisi (17%) i konačno, video koristi 5% učenika, od ukupnog broja koji su odgovorili da koriste različite izvore znanja u školi. Interesantno je napomenuti da smo u istraživanju dobili podatak da je 81% učenika odgovorilo da ih je nastavnik naučio kako da koriste različite izvore znanja, što znači da je edukacija nastavnika i upućivanje učenika u način korišćenja, očigledan doprinos da učenici u najvećem broju zaista koriste različite izvore znanja u svom radu u školi. Približno jednak broj ispitanika odgovara da ih je nastavnik učio korišćenju različitih izvora i u niškim školama, kao i u školi u Aleksincu, pa

pretpostavljamo da se u ovoj činjenici reflektuje kompetencija nastavnika kao odgovornog činioca za obrazovno-vaspitni proces u školi, bez obzira na veličinu mesta u kojima se učenici obrazuju.

Tabela: Korišćenje udžbenika kao izvora znanja prema polu učenika

	Muški		Ženski	
	f	f%	f	f%
Da	37	88,1	57	98,3
Ne	5	11,9	1	1,7
Ukupno	42	100,0	58	100,0
$\chi^2 = 4,47$; stepen slobode = 1; značajnost = 0,03				

Ukrštanjem podataka utvrđeno je da postoji statistički značajna veza između pola učenika i korišćenja udžbenika kao izvora znanja. Od ukupno 58 učenika, svega 1,7% ne koristi udžbenik kao izvor znanja, dok je kod učenika – dečaka, taj procenat znatno veći (11,9%). Dosadašnja praksa pokazala je da su devojčice, za razliku od dečaka poslušnije, sistematičnije, temeljne u radu i ispunjavanju zahteva od strane nastavnika. Sam lični stav učenika prema knjigama, navike i ljubav prema čitanju, bibliotečki fond u kući, neki su od faktora koji utiču na korišćenje udžbenika kao izvora znanja. Metode rada nastavnika, što je ogledalo naše prakse, najviše upućuju učenike na korišćenje udžbenika.

Očigledna i statistički značajna veza pojavljuje se kod učenika u gradu i manjem mestu kada je u pitanju korišćenje interneta kao izvora znanja ($\chi^2 = 10,77$, df = 1, sig = 0,00). Od ukupno 58 ispitanika u Aleksincu, 12,1% je koristilo internet, dok 87,9% ne koristi internet. U Nišu je taj broj ujednačeniji, jer je 40,5% koristilo internet. Smatramo da ova statistički značajna razlika ima veze sa karakteristikama grada i manjeg mesta. U gradu su izgrađene komunikacijske infrastrukture, zbog veće ekonomske moći opremljenijih škola dostupniji su personalni računari, postoji veći broj škola za obuku na računarima i uopšte, informatička pismenost je razvijenija. Korišćenje računara sasvim sigurno je pokazatelj samostalnosti učenika, jer traži da učenik ovladava programom korišćenja, a projektni rad u nastavi, koji inicira različitu upotrebu sredstava, svakako doprinosi da učenici, na ovaj način, razvijaju svoju samostalnost. Zanimljivo je da nema velike razlike među učenicima ova dva grada u pogledu želje da se koristi internet kao izvor znanja iz čega se može izvesti zaključak da su učenici Aleksinca, iako ne koriste internet u velikoj meri, upoznati sa mogućnostima koje ovo sredstvo pruža za sticanje znanja.

Utvrđili smo da postoji i značajna veza između korišćenja rečnika i pola ispitanika. Od 58 učenika, 48,3% koristi a 51,7% ne koristi rečnik, dok je procenat

učenika koji ne koriste rečnik znatno veći: 76,2% učenika-dečaka. Pitanje pola i korišćenja rečnika očigledno govori o samostalnosti u radu učenika, ali generalno, devojčice imaju pozitivniji stav po pitanju samostalnog korišćenja rečnika u radu ($\chi^2 = 6,19$, df=1, sig=0,01).

Uvid u karakteristike projektnog rada pokazuje da je za pravilnu primenu metoda u nastavi i u radu sa decom potrebno koristiti različite izvore znanja. Tom prilikom pruža se učenicima mogućnost da nakon usvajanja znanja o načinu korišćenja, učenici budu u prilici da samostalno razvijaju veštine, potrebe da koriste različite izvore, prema cilju i postavljenom zadatku, ali i prema ličnim sklonostima i afinitetima za korišćenje različitih izvora, kao i prema polnim karakteristikama. U želji da sagledamo šta učenici najviše vole da koriste kao izvor znanja, upravo smo im to pitanje i postavili.

Iz rangiranja navedenih odgovora učenika, uočavamo da najviše vole da koriste TV, internet, udžbenike, časopise, enciklopedije, video, a najmanje rečnike. Zanimljivo je pogledati podatak da najveći broj učenika koristi jedan, tri ili dva izvora znanja, što govori o raznolikosti i preferiranju određenih izvora.

Ukrštanjem podataka koji se odnose na pol ispitanika i željeni izvor znanja, uočavamo da postoji statistički značajna razlika između korišćenja enciklopedije, rečnika i TV-a, kod dečaka i devojčica. Za korišćenje enciklopedije $\chi^2 = 4,61$ (df = 1, sig = 0,03) dakle od ukupno 58 učenika 63,8% ne želi da koristi navedeni izvor, dok 83,3% dečaka ne želi da koristi enciklopediju. Činjenica da dečaci u većem broju ne koristi enciklopediju, govori o njihovom preferiranju ka drugim izvorima znanja, ali podatak da enciklopediju devojčice više koriste u radu, pokazuje da umeju da vide i sagledaju dobrobit od uvida u enciklopediju kao izvor znanja, da umeju da primene podatke koje tu pronađu i da, verovatno, koncepcija samog izvora više odgovara devojčicama. Takođe je statistički značajna veza u polu i korišćenju rečnika: od ukupno 58 učenika, svega 13,8% je izrazilo želju za korišćenjem rečnika, a od 42 učenika je svega 2,4% dečaka izrazilo istu želju ($\chi^2 = 3,87$, df = 1, sig = 0,04). Uočavamo mali procenat učenika koji pokazuju želju da koriste rečnik, što nas navodi na zaključak da je rečnik specifičan izvor koji pruža samo informacije, nije inspirativan za učenike. TV i pol takođe daju statistički značajnu vezu ($\chi^2 = 7,08$, df = 1, sig = 0,01), dakle od 58 učenika 32,8% se izjasnilo da želi da koristi TV kao izvor znanja, a od 42 dečaka, 59,5% bi volelo da koristi TV kao izvor. Uočavamo da dečaci više vole da koriste TV verovatno što u većoj meri primenjuju raznovrsnost programa i svoje slobodno vreme u većoj meri posvećuju TV-u, umeju da prepoznaju afinitete sopstvene i da primenjuju TV kao izvor za spoznavanje sveta i života.

Projektni rad u nastavi, možemo posmatrati kao jedan od obimnijih i zahtevnijih oblika rada sa učenicima. Njegovo uvođenje u nastavni proces traži od učenika da prikupljaju različite materijale koji dovode do ostvarenja ciljeva i zadataka u projektnom radu. Da bi učenici prikupili materijal, potrebno je da koriste različite izvore znanja, što je upravo kao aktivnost za nas značajan segment u istraživanju.

Prikupljanje materijala, zahteva od učenika veći stepen samostalnosti jer traži inicijativu učenika, odgovor na pitanje kako doći do adekvatnog materijala, kako selektovati različite izvore prikupljanja materijala, koji su izvori relevantni, koje izvore koristiti u prezentaciji materijala. Sve ovo doprinosi razvoju samostalnosti učenika jer razvija više misaone procese, dovodi učenike do iskustvenog prolaženja u korišćenju različitih izvora i utiče da učenici samostalno nastave ili dalje razvijaju korišćenje i primenu različitih izvora znanja u radu, školi i životu uopšte. Različitost izvora i samostalnost učenika omogućava učenicima ne samo proširenje i produbljivanje znanja o izvorima, već pruža i razvoj veština u primeni u projektnom radu.

5.2. Projektni rad i uočavanje, definisanje problema i njihovo rešavanje

Život i rad u školi, kao vaspitno-obrazovnoj instituciji, donosi mnoge dobrobiti i prednosti, ali i određene probleme. Mnogi su faktori koji uslovljavaju stvaranje, razvoj i rešavanje problema u školi, ali smo mi želeli da se pozabavimo pitanjem da li projektni rad doprinosi da učenici samostalno rešavaju problem. U projektnom radu učenici se uče različitim načinima rešavanja problema, odnosno, postavljanju i razvijanju različitih strategija koje dovode do rešenja. Najpre je važno da učenici sami izlistaju probleme, da ih uoče, definišu i izaberu jedan problem na kome će raditi. Sledi razrada strategije za rešenje i jako je važno napomenuti činjenicu da se učenici, kroz projektni rad uče da samostalno biraju i rešavaju problem. Projektni rad je metod koji ima svoj kontinuitet, što govori u prilog činjenici razvoja i procesa samostalnosti u rešavanju problema i samostalnosti uopšte kod učenika. U ovom slučaju, učenici samostalno pristupaju radu, što omogućava i slobodu u prikupljanju materijala, gde uočavamo razvoj samostalnosti učenika. Uvođenje ovakvog načina rada omogućava učenicima da naprave transfer i razvijanjem samostalnog rešavanja problema u školi, razviju samostalno rešavanje problema u drugim problemskim situacijama u životu uopšte. U tom smislu možemo razlikovati probleme koji su stvarni, životni ili su određene simulacije problema. Kod uočavanja stvarne situacije ili simulacije, učenici mogu iskustveno da prolaze kroz problem, radi njegovog boljeg razumevanja i razumevanja načina i strategije njegovog rešavanja. Projektni rad, sa ovom karakteristikom, izuzetno motiviše učenike jer oni samostalno prikupljaju informacije, organizuju materijal, analiziraju podatke i prezentuju rezultate svoga rada.

Da bi se projektni rad primenio u školi, pre svega je potrebno da sam nastavnik prođe edukaciju za primenu projektnog rada, kako bi mogao da koristi u radu i učenike da nauči jednom novom načinu rada. Zato je važan podatak da 94% ispitanih učenika odgovara da ih je nastavnik naučio kako da rešavaju probleme, u okviru projektnog rada, a svega 6% ispitanika odgovara negativno. Primenu projektnog rada u nastavi na samostalno rešavanje problema, direktno uočavamo kroz činjenicu da je 47% od ukupnog broja ispitanika odgovorilo da su probleme u školi rešavali samostalno, a 53% da u školi ne rešava samostalno problem. Ovaj podatak

govori da je učenje rešavanja problema kontinuiran proces i da je učenicima potrebno vreme i praktičan rad kako bi razvijali znanje i veštine rešavanja problema. Zanimljiv je podatak da je ukrštanjem odgovora samostalnog rešavanja problema u školi i zadovoljstva nastavom, dobijen $\chi^2 = 17,50$, $df = 4$, $sig = 0,00$. Statistički značajnu razliku uviđamo i kod ukrštanja odgovora da li vas je nastavnik uputio kako da rešavate problem i zadovoljstva nastavom u školi ($\chi^2 = 11,97$, $df = 4$, $sig = 0,02$). Ovaj podatak govori da učenici višim ocenama procenjuju zadovoljstvo nastavom kada ih nastavnici upućuju kako da rešavaju probleme, jer vide i cene rad nastavnika i predanost i posvećivanje poslu kao svoju sopstvenu dobrobit koju izražavaju velikim zadovoljstvom.

Da bismo sagledali određene probleme, napravili smo paralelu između ponuđenih problema u školi i problema koje su učenici birali da rešavaju u projektnom radu.

Pitali smo učenike, koja od sledećih ponašanja vide kao problem u školi: agresivno ponašanje, nedisciplina učenika, bežanje sa časova, nemotivisanost učenika za učenje, pušenje.

Na osnovu uvida u podatke kao odgovore učenika, zaključujemo da se javlja poklapanje izbora problema kod nediscipline učenika i pušenja, ali takođe i da učenici vide agresivno ponašanje kao najveći problem u školi (68%), nedisciplinu učenika i pušenje u skoro jednakoj meri, zatim slede bežanje sa časova i nemotivisanost učenika za učenje. Kada su u prilici da sami biraju i rešavaju problem, učenici su se odlučili za pušenje, 30% njih, za verske sekte 22% i uređenje školskog prostora 21%, za uređenje životne sredine 16% i za rešenje problema nediscipline učenika 11% ispitanika. Interesantno je napomenuti da nema statistički značajne razlike kod problema koje učenici vide ili rešavaju u odnosu na pol ispitanika, veće ili manje mesto. Takođe se nije pojavila razlika kod odgovora učenika na pitanje da li vas je nastavnik učio kako da rešavate problem, u odnosu na pol i mesto.

No, iako postoji i prisutna je samostalnost učenika u rešavanju problema, činjenica da im je pomoć bila potrebna govori u prilog kompleksnosti problema ali i samostalnosti kao procesu. Od ukupnog broja ispitanika, njih 80% je odgovorilo da im je pomoć bila potrebna.

Tabela: Čija vam je pomoć bila potrebna?

	Nastavnika	Drugih učenika	Roditelja	Stručnih saradnika	Djačkog parlamenta	Direktora	Predstavnik lokalne zajednice
Da	64	34	39	61	12	18	11
Ne	36	66	61	39	88	82	89
Ukupno	100	100	100	100	100	100	100

Statistički značajna razlika pojavljuje se kod pola i rešavanja problema. Pretpostavljamo da pružanje pomoći u radu podrazumeva stručnu i moralnu pomoć, davanje saveta, materijalnu pomoć, pružanje konkretnih informacija, zaštite ili drugih obika i vrsta pomoći. Devojkama je pomoć potrebija iz razloga bolje otvorenosti u traženju pomoći, specifičnog načina pomoći i podrške, možda i osećaja poverenja i sigurnosti u sopstvene snage ili je pak pitanje potvrde kvaliteta urađenog.

Tabela: Da li vam je prilikom rešavanja problema bila potrebna pomoć?

Pol	Potrebna pomoć	
	Da	Ne
Muški	69,0	31,0
Ženski	87,9	12,1
$\chi^2 = 5,429$, $df = 1$, $sig = 0,02$		

Kada se ukrštaju odgovori koji se odnose na pomoć stručnih saradnika iz grada i manjeg mesta ($\chi^2 = 18,59$, $df = 1$, $sig = 0,00$), vidimo da od ukupno 58 ispitanika iz Aleksinca 43,1% potražilo pomoć stručnih saradnika u školama, a u Nišu je 85,7% ispitanika tražilo pomoć nasuprot 14,3% ispitanika koji tu pomoć nije tražilo. Ovim pokazujemo da ispitanici u Aleksincu, kao manjem mestu u školama imaju možda nedovoljan broj stručnih saradnika, ne vide ulogu i značaj saradnika u radu ili je pak nedostatak stručnog kadra. U Nišu kao gradskoj sredini i univerzitetskom centru, u školama postoji veći broj stručnih saradnika. Statistički značajna veza postoji između pomoći roditelja i mesta stanovanja ispitanika. Od ukupno 58 ispitanika iz Aleksinca 29,3% traži pomoć roditelja, a u Nišu od 42 ispitanika 52,4% traži pomoć roditelja. Ove rezultate interpretiramo na sledeći način: karakteristike veličine mesta očigledno se odražavaju na funkcionisanje i karakteristike porodice. Pretpostavljamo da su deca u manjim sredinama zbog načina vaspitanja samostalnija i upućena na sopstvene snage u rešavanju problema koji se pojavljuju. Nasuprot njima, deca iz gradske sredine imaju u odrastanju veću zaštitu roditelja što direktno utiče na stepen samostalnosti, kao i drugačije zahteve u odnosu na celokupni razvojni proces.

5.3. Projektni rad i samostalno donošenje odluka

U životu svakog deteta jedan od osnovnih ciljeva jeste, pored ostalog, uticaj na razvoj samostalnosti i s tim u vezi, pravilno donošenje odluka. Čitav život nosi sa sobom različite prilike odlučivanja. Važno je pitanje pravilne odluke u odnosu na

situaciju, odnosno, kriterijumi po kojima je neka odluka valjana i predstavlja odgovor na datu situaciju. Školska sredina pruža veliki broj podsticaja i prilika za proces odlučivanja. Stim u vezi, uzimajući u obzir karakteristike projektnog rada, učenik ima mnogo više odgovornosti za sopstveno učenje zbog aktivnije uloge u procesu učenja. Ako prihvatimo činjenicu da učenici u našim školama imaju i stiču veću autonomiju, to znači da imaju i odgovornost za sopstveni razvoj, samostalnost i kvalitet procesa učenja. Učenici u školi takođe, kroz projektni rad uče kako da upravljaju sopstvenim procesom učenja i rada kao i da nad njim imaju kontrolu, što je važno za dalje sticanje znanja i njegovu primenu u radu i u životu. Ovo je direktno povezano sa procesom samostalnog donošenja odluka učenika.

Projektni rad zahteva od učenika samostalnost u radu i u donošenju odluka. Učenik se nalazi u situaciji da bira temu, da odlučuje na koji način dolazi do relevantnog materijala, kako da analizira materijal i odlukom selektuje relevantni materijal, koju strategiju da primeni, da odluči o načinu rešavanja problema i njegove prezentacije, da odluči šta je važno a šta ne, sposobnost rukovođenja vlastitim procesom rada kao i procene rada drugih. Odluke i proces odlučivanja nose sa sobom i komponentu odgovornosti i samostalnosti, što uslovljava razvojni značaj odluka.

Naše istraživanje je pokazalo na trostepenoj skali da 44% ispitanika samostalno donosi odluke, njih 41% ponekad, a samo 15% ispitanika ne donosi odluke samostalno. To nam govori da 85% ispitanika samostalno odlučuje uvek ili ponekad, dakle, ovladali su znanjem, veštinama i tehnikama odlučivanja i razvili sopstvenu samostalnost i kriterijume u odlučivanju. U odnosu na pol, razlika u odlučivanju nije statistički značajna, jer su podjednako i dečaci i devojčice osposobljeni i samostalni u odlučivanju. Karakteristike manjeg ili većeg mesta takođe nisu relevantne, što za nas predstavlja dokaz da proces osamostaljivanja učenika u projektnom radu kroz proces odlučivanja, jednako osposobljava i dečake i devojčice iz većeg i manjeg mesta.

5.4. Projektni rad i kvalitet komunikacije kod učenika

Argumenti koji su nas opredelili da posmatramo vezu između projektnog rada i komunikacije su sledeći: jedna od osnovnih karakteristika projektnog rada jeste da kroz njega učenici razvijaju i vežbaju sposobnost i veštinu efikasne komunikacije sa drugima. Takođe postoji i razvija se efikasna saradnja i razmena sa drugima, kao i sposobnost da se plasiraju sopstvene ideje kroz razmenu ili projekcija kroz pisani materijal. Učenici imaju mnogo aktivniju ulogu u procesu sticanja znanja i veština u rešavanju problema i kroz to istovremeno razvijaju svoje komunikacijske sposobnosti sa drugima, sa vršnjacima i odraslima. Umesto puke reprodukcije gradiva, projektni rad traži složenu kombinaciju različitih mentalnih sposobnosti, znanja, umenja, izražavanja stavova i vrednosti. Puno stvari se u projektnom radu dogodi kao neočekivana dobit za razvoj, jer učenici mnoge stvari iskustveno uče, posebno povezivanje znanja i veština u sistem, transfer, predstavljanje i prezentovanje.

S obzirom na to da je komunikacija uvek dvosmerna, a u želji da ispitamo elemenat komunikacije koji se odnosi na uvažavanje mišljenja, pitali smo učenike da li su tvoji drugovi i drugarice uvažavali tvoje mišljenje. Iz odgovora učenika saznajemo da 96% ispitanika odgovara potvrdno (po 48% odgovara sa *DA* i *PONEKAD*), a svega 4% ispitanika govori o neuvažavanju mišljenja. Ovaj podatak govori o razvijenoj komunikaciji među učenicima i uvažavanju predloga i mišljenja svakog pojedinca. Takođe prepoznavamo u odgovorima učenika da ih projektni rad uči jasnom izražavanju misli i osećanja i to nam dokazuje 89% ispitanika koji odgovaraju sa *DA* i *PONEKAD* i 11% učenika koji negativno odgovaraju na pitanje.

U prilog hipotezi da projektni rad doprinosi razvoju veština komunikacije, analizirali smo kako se učenici međusobno dogovaraju i sarađuju. Statistički značajna vrednost je pokazala da su ove varijable u direktnoj vezi sa mestom življenja učenika. Učenici iz Niša su mnogo usmereni jedni na druge, više se dogovaraju i sarađuju sa drugima, nego učenici iz Aleksinca. Smatramo da su škola i nastava u manjoj sredini zadržale mnogo više karakteristika tradicionalne škole, dok se veći grad mnogo brže otvara ka novim reformskim zahtevima, što doprinosi kvalitetu komunikacije među učenicima.

5.5. Projektni rad i kreativnost kod učenika

Kreativnost susrećemo u svim fazama projektnog rada, dakle, vidna je karakteristika celokupnog projektnog rada, ali i svakog njegovog pojedinačnog koraka. Ako kreativnost posmatramo kao obogaćivanje pojmova novim sadržajima i uvođenje novih relacija, ili stvaranje novih pojmova, relacija i sadržaja koji nisu postojali ili su postojali u manjoj meri, očigledno proizilazi da projektni rad u nastavi, doprinosi razvoju kreativnosti kod učenika. Upravo je projektni rad prilika da učenici odgovaraju na kreativan način postavljenim zadacima i sadržajima projektnog rada. Različitost problematike projektnog rada inicira razvoj kreativnosti kod učenika jer daje novi sadržaj, složeniji od prostog zbira prethodnih elemenata.

Iz podataka koje smo dobili traženjem da nam učenici odgovore da li su učestvovali u prezentaciji projektnog rada, saznali smo da je 63% učenika učestvovalo, njih 5% ponekad, a da 31% učenika nije učestvovalo u prezentaciji projektnog rada. Za nas je bilo interesantno sagledati koje vrste i forme prezentacije učenici koriste u projektnom radu, pa iz rezultata učenika koji su prikazani u tabeli zaključujemo da u najvećoj meri koriste usmeno izlaganje, crtež, grafikon i priču, a u najmanjoj meri strip i dramatizaciju. Učenici su na ovo pitanje odgovarali procenjujući verovatno sopstvene afinitete prilikom prezentacije u projektnom radu, ali, takođe, uzimajući u obzir i specifičnost problematike, zadatka i sadržaja problema na kome su radili.

Pored ponuđenih opcija, učenici su naveli da koriste i portfolio (20), anketu i istraživanje (6).

Sigurno je da prezentacija projektnog rada pruža učenicima neiscrpane mogućnosti za izražavanje kreativnosti, što verujemo da učenici doživljavaju kao priliku za kvalitet svog rasta i razvoja i istovremeno za razvoj kreativnosti u najširem smislu reči. To potvrđuju i odgovori učenika, 77% njih odgovara da projektni rad doprinosi njihovoj kreativnosti, ponekad 18% učenika, a samo 5% učenika odgovara da projektni rad ne doprinese razvoju njihove kreativnosti.

Uvidom u statističke podatke može se zaključiti da je kreativnost zajednička osobina i dečaka i devojčica. Većina učenika iz Aleksinca i Niša kaže da je projektni rad doprineo razvoju njihove kreativnosti zato što sada mogu da rešavaju probleme na različite načine, umeju da koriste različite izvore znanja i različite načine prezentacije. Takođe možemo da zaključimo da stepen opremljenosti škole ne utiče značajno na razvoj kreativnosti.

Pored ponuđenih osobina, tri učenika su navela sposobnost argumentacije, a dva spremnost za odbranu svog rada kao osobine koje su razvili radeći na projektu.

Podaci nam pokazuju da je najveći broj učenika, po rangiranim osobinama, prepoznao snalazljivost, saradnju sa drugima, kreativnost i dogovaranje u grupi, samostalnost, upornost i toleranciju, uvažavanje i posvećenost, kao doprinos projektnog rada razvoju njihovih osobina i veština. Sigurno je da projektni rad u nastavi razvija mnoge segmente kreativnosti kod učenika.

6. Zaključak

Projektni rad u nastavi, u našoj pedagoškoj literaturi i u prosvetnoj praksi, malo je istražen. Smatramo da kao specifičan oblik rada sa učenicima zahteva mnogo veće bavljenje i veću primenu u praksi, zbog svih prednosti i karakteristika koje sa sobom nosi.

Projektni rad zahteva pripremu i obuku za njegovo implementiranje u školskoj praksi. Edukaciju pre svega, treba da završi nastavnik, kako bi mogao kompetentno da vodi učenike kroz projektni rad.

Neke od prednosti projektnog rada u nastavi su sledeće: učenje je produbljeno, odvija se na višem kognitivnom nivou, uči se na osnovu iskustvenog prolaženja, motivise učenike za rad, učenik ima veoma aktivnu ulogu, podstiče saradnju i razmenu među učenicima, pruža bolji, kompletniji, informativniji način ocenjivanja učenika, pruža veću autonomiju učenicima, uči učenike da upravljaju sopstvenim procesom učenja i rada, podstiče samostalnost i razvija je kod učenika i drugo.

Na osnovu uvida u literaturu, kao osnovu za teorijsku postavku našeg istraživanja, kao i na osnovu rezultata sprovedenog istraživanja, možemo zaključiti da su se učenici uključili u projektni rad osposobili za samostalno korišćenje različitih izvora znanja. Enciklopedije, rečnici, internet, časopisi i drugi izvori

znanja, više nisu nepoznanica, već put u otkrivanje i nalaženje novih saznanja. Traganje postaje izazov, a otkrivanje informacija zadovoljstvo.

Takođe, zaključujemo da je većina ispitanika spremnija da samostalno uoči problem, prikupi informacije, samostalno donese odluke uz kvalitetnu komunikaciju sa drugima, što nesumnjivo doprinosi razvoju kreativnosti.

U procesu usvajanja znanja, učenik se osposobljava da sudi i vrednuje, jer projektni rad zahteva razumevanje problema, shvatanje informacija i njihov preobražaj u generalizacije. On pomaže učenicima da znaju kako da primene i upotrebe ono što su naučili i kako to mogu da saopšte, jer traži njihovo angažovanje i intenzivan intelektualni rad, dakle, stvaralačko učenje. Prave prednosti i dobrobiti možemo sagledati primenom projektnog rada u praksi.

LITERATURA

1. Arsić, M.: Kako unapređivati nastavu, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Kruševac, 2000.
2. Blažič, M. et al.: Didaktika, Visokoškolsko središte, Novo mesto, 2003.
3. Cenić, S., Petrović, J.: Vaspitanje kroz istorijske epohe, Učiteljski fakultet, Vranje, 2005.
4. Dorđević, J.: Savremena nastava, Naučna knjiga, Beograd, 1981.
5. Đorđević, J., Trnavac, N.: Pedagogija, Naučna knjiga, Beogra, 1995.
6. Frey, K.: Die Projekt Methode, Beltz Verlag, Weinheim, 1995.
7. Golob, R., Krapt, P.: Pregled elemenata planiranja i metoda učenja u obrazovanju o ljudskim pravima i građanskom obrazovanju, Ciri, Ženeva, 2003.
8. Gudjons, H.: Was ist Projektunterricht? Bergmann-Helbig Verlag, Weinheim, 1986.
9. Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S.: Aktivno učenje 2, Institut za psihologiju, Beograd, 2003.
10. Klaić, Ž.: Rečnik stranih reči, Nakladni zavod MH, Zagreb, 1980.
11. Mužić, V.: Metodologija pedagoških istraživanja, Zavod za udžbenike, Sarajevo, 1968.
12. Novak, H. et al.: Projektno učno delo – drugačna pot do znanja, Ljubljana, 1990.
13. Pedagoška enciklopedija: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1989.
14. Pešikan, A.: Treba li deci istorija, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1996.
15. Pešikan, A.: Društveni pojmovi kod dece, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2004.
16. Sharan, S.: Cooperation in education, Birgham Young university press, Provo, 1980.

Dr. Marjan Blažič (1947), profesor za didaktiku z izobrazovalno tehnologiju na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, gostujoči profesor na Učiteljski fakulteti Univerze v Nišu, raziskovalec, avtor člankov in knjig iz didaktike in izobrazovalne tehnologije.

Naslov: Belokranjska 52, 8000 Novo mesto, SLO; Telefon: 386 (0)7 33 76 600

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

Irena Milić, profesorica razrednega pouka na Osnovi šoli Niš.

Naslov: Bulevar Nemanjića 66a/33, 18000 Niš, SČG

Mag. Vladimir Grubelnik, dr. Samo Fošnarič, dr. Marko Marhl

Razvijanje sistemskog mišljenja

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.02:373.3

DESKRIPTORI: didaktika, razredni pouk, sistemsko mišljenje, modeliranje

POVZETEK – Danes razvijanju sistemskog mišljenja v okviru modeliranja, ki temelji na problemsko orijentiranem pouku, dajemo vse večji pomen. Sistemsko mišljenje je zaradi vključevanja primerov iz vsakdanjega življenja v pouk še posebej aktualno pri obravnavi dinamičnih sistemov, kjer gre za preučevanje odnosov med časovno se spreminjajočimi količinami. Prispevek tako prikazuje koncepte sistemskog mišljenja in modeliranja na preprostem primeru prehranjevalnega spleta. S tem je nakazan prenos modeliranja v smislu sistemskog mišljenja tudi na razredno stopnjo izobraževanja.

Author review

UDC 37.02:373.3

DESCRIPTORS: didactics, classroom teaching, systemic thinking, modelling

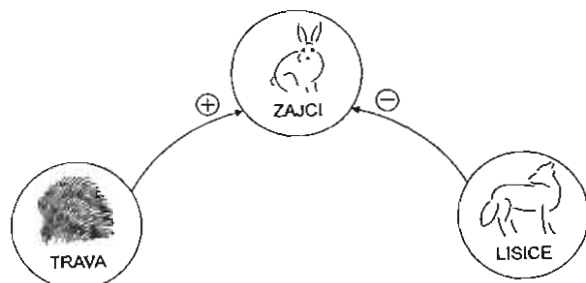
ABSTRACT – Systemic thinking as part of modelling which is based on problem oriented instruction is gaining in importance. Because examples from everyday life are included in classroom work, systemic thinking is especially important in the teaching of dynamic systems characterised by relations between quantities changing through time. The paper presents systemic thinking concepts and modelling on the example of the food chain. This is how modelling in the sense of systemic thinking is transferred to the primary educational level.

1. Uvod

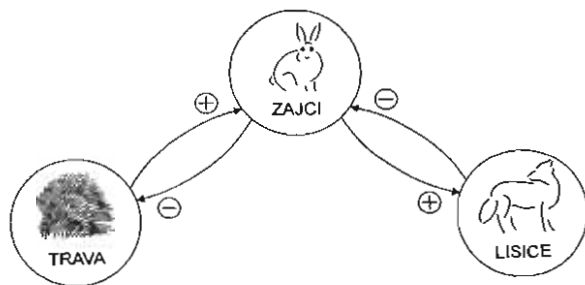
Dandanes je model poučevanja, ki poudarja natančno načrtovanje učne ure, jasno in podrobno definirane učne cilje, pri katerem učitelj prenaša in jasno strukturira učno snov, že skorajda preživet. Imenujemo ga transmisijski ali posredovalni model pouka. Glavna naloga akterja vzgojno-izobraževalnega procesa (učitelja) znotraj tega modela je, da jasno in podrobno razčleni in strukturira učno snov, da zagotovi red in disciplino ter poskrbi za zadostno količino vaj in nalog. V ospredje stopata fazi urjenja in ponavljanja, ki sta večinoma izvedeni na mehanični in reproduktivni stopnji. Vloga učitelja je izključno aktivno prenašanje informacij, medtem ko je učenec bolj ali manj pasiven sprejemnik le-teh.

Pravo nasprotje temu dokaj statičnemu modelu je kognitivno-konstruktivistični model, ki ga srečamo tudi pod imenom transformacijski ali interakcijski model pouka. Ta model temelji na nujnosti prehoda od ozkega, v učitelja usmerjenega, didaktičnega pristopa k interakcijskem pristopu, kjer si učitelj in učenec delita odgovornost za načrtovanje, izvedbo in rezultate pouka. Temeljna ideja konstruktivizma označuje učenje kot proces, v katerem učenec gradi svoje znanje. Znanje

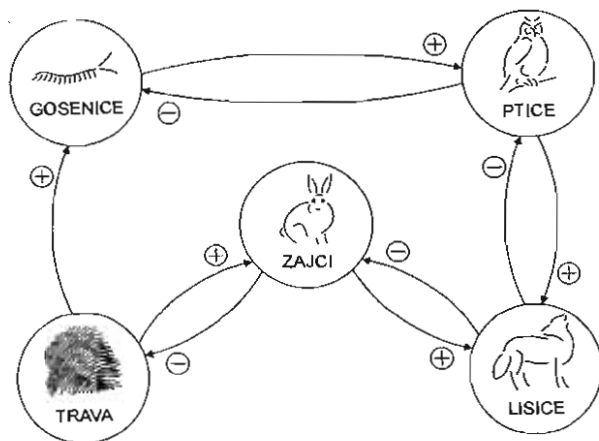
Slika 1a: Vzročno-posledični diagrami prehranjevalnega spleta. Na število zajcev vpliva količina trave in število lisic.



Slika 1b: Število zajcev vpliva v negativnem smislu na količino trave in v pozitivnem smislu na število lisic.



Slika 1c: Razširitev modela prehranjevalnega spleta z gosenicami in pticami.



Na nižji oziroma razredni stopnji izobraževanja je v smislu modeliranja primer- na uporaba tako imenovanih "vzročno-posledičnih diagramov", ki nakazujejo odnose med posameznimi členi modela. S puščico in z znakom (+, -) označimo vpliv posameznega člena v pozitivnem oziroma negativnem smislu na drugi člen znotraj sistema (slika 1).

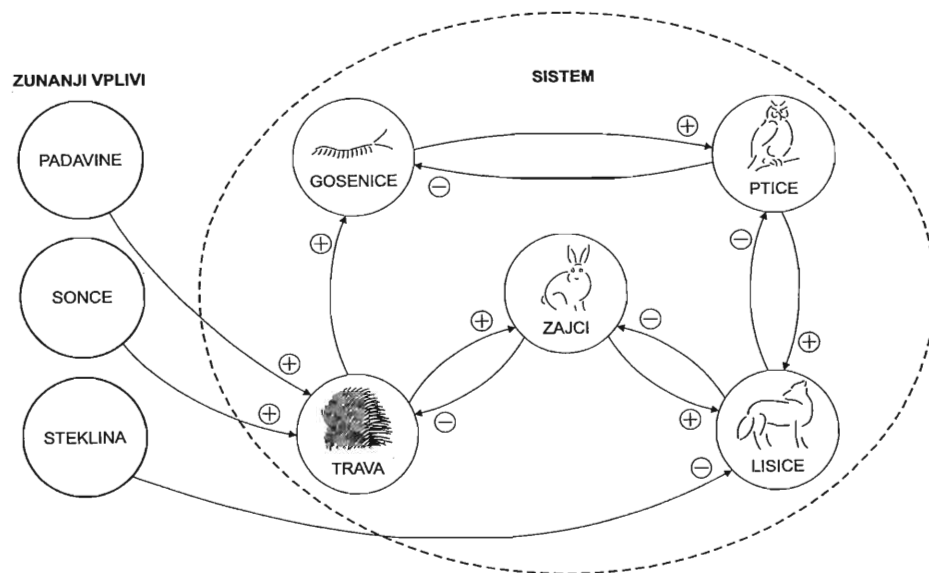
V okviru obravnavanega sistema prehranjevalnega spleta gozdnih živali v smislu postopne izgradnje modela kot prvo obravnavajmo zajce, na naraščanje katerih v pozitivnem smislu vpliva hrana, torej trava. V negativnem smislu pa plenilec, ki je v našem primeru lisica (slika 1a). Pri obstoječem sistemu prehranje- valnega spleta, ki zajema travo, zajce in lisice, nadalje upoštevajmo še, da se spreminja število lisic in količina trave. Na število lisic vpliva v pozitivnem smislu količina zajcev, saj ti predstavljajo hrano lisicam. Podobno pa število zajcev vpliva tudi negativno na količino trave (slika 1b). Nadalje lahko z vključevanjem dodatnih členov prehranjevalnega spleta v smislu sistemskega mišljenja model še razširimo. Kot primer k obstoječemu prehranjevalnemu spletu dodajmo še gosenice in ptice (slika 1c). Pri tem upoštevamo, da število gosenic s količino trave narašča, medtem ko število ptic narašča s številom gosenic, saj te predstavljajo hrano pticam. Upoštevamo še negativni vpliv števila ptic na število gosenic. V obstoječem modelu, katerega členi so trava, zajci, lisice, gosenice in ptice (slika 1c), obstaja še povezava med pticami in lisicami. Število ptic namreč v pozitivnem smislu vpliva tudi na število lisic in obratno: število lisic v negativnem smislu na število ptic, saj se lisice prehranjujejo tudi s pticami (slika 1c). Tako smo s pomočjo vzročno-posledičnih diagramov zgradili model prehranjevalnega spleta, kjer so nakazani odnosi med posameznimi členi znotraj sistema. Nadalje bi lahko z dodajanjem novih členov v model, le-tega še dodatno razširili. Vendar je bilo že predhodno omenjeno, da je pri modeliranju težnja po vključevanju minimalnega števila členov v model, ki še zadostno opiše obravnavan sistem.

S postopnim dodajanjem posameznih členov v model smo na podlagi vzročno- posledičnih diagramov zgradili model prehranjevalnega spleta, namen katerega je, da nam omogoča napovedovanje odzivov sistema v odvisnosti od vplivov, ki delujejo na sistem. Odnose med posameznimi členi znotraj sistema smo obravnavali kvali- tativno, medtem ko lahko na višji stopnji izobraževanja v model vnesemo še konkretne matematične relacije med posameznimi členi znotraj sistema. Za lažje razumevanje lahko omenjene vzročno-posledične diagrame tudi nadgradimo z diagrami, ki ponazarjajo spreminjanje količine z dotokom oziroma odtokom ko- ličine, ki določa stanje sistema (Grubelnik, Fošnarič in Marhl, 2004), kar v mate- matičnem smislu ponazarja diferencialne enačbe.

V kvalitativnem smislu omenimo nekaj zunanjih vplivov na obravnavan model prehranjevalnega spleta. Kot primer lahko navedemo steklino, ki vpliva na zmanj- ševanje števila lisic in s tem posledično na rast števila zajcev in ptic (slika 2). Z naraščanjem števila ptic pa se posledično zmanjšuje število gosenic. Kot drug primer lahko navedemo sonce in padavine, ki v pozitivnem smislu vplivajo na rast

trave in s tem posledično na rast zajcev in lisic (slika 2). Seveda se posledično z naraščanjem zajcev zmanjšuje količina trave, z naraščanjem lisic pa količina zajcev. Podobno bi lahko sklepali tudi za gosenice in ptice (slika 2). Če pa bi pri tem želeli podati časovni potek količine stanja posameznega člena znotraj modela, bi za to potrebovali konkretne matematične relacije med posameznimi členi znotraj modela, kar pa v tem kontekstu ni predmet obravnave.

Slika 2: Zunanji vplivi na sistem



4. Sklep

Temeljna ideja sodobnega pouka je konstruktivistični model pouka, zasnovan na problemsko zastavljenem pouku. Učenje postaja proces, v katerem učenec na podlagi predznanja in preko posameznih procesov gradi svoje znanje. Takšen model pouka velja še posebej izpostaviti pri obravnavi dinamičnih sistemov, kjer gre za proučevanje spreminjajočih se količin, ki določajo stanje obravnavanega sistema. V tem kontekstu govorimo o modeliranju, kjer je poudarek na postopni izgradnji modela preko cikličnih faz, znotraj katerih učenec dopolnjuje model in s tem razvija sistemsko mišljenje, ki je ključnega pomena pri razumevanju modelnega sistema. S tem učenec ne razume samo tega naravnega procesa, ampak se v okviru sistemskega mišljenja naučil aplicirati znanje tudi na druge dinamične

proces. To pa je tudi naš cilj, saj želimo učenca naučiti, kako z razvijanjem sistemskega mišljenja v sklopu modeliranja pristopiti k reševanju problema. S tem mu želimo pokazati pot oziroma proces do končnega cilja, ne pa mu podati končnih rezultatov, ki učencu ne dajo dovolj informacij, da bi obravnavan sistem zares razumel in apliciral svoje znanje tudi na druge primere.

LITERATURA

1. Bereiter, C., Scardamalia, M. (1992). Cognition and Curriculum. In: Jackson, P.W. (Ed), Handbook of Research on Curriculum. New York. Macmillan Publishing Company, str. 517-543.
2. Feurzeig, W., Roberts, N. (1999). Modeling and Simulation in Science and Mathematics Education, Springer, New York.
3. Forrester, J.W. (1971). World Dynamics, Wright-Allen Press, Cambridge.
4. Grubelnik, V., Fošnarič, S., Marhl, M. (2004) System thinking and modelling in the concept of constructivism, Informatologia, Vol. 37, No. 3, str. 259-263.
5. Grubelnik, V., Fošnarič, S., Marhl, M. (2003a). Concepts of system thinking and modelling, Society and technology 2003, Rijeka, 2003, Grafotehna, Zadar, 2003.
6. Grubelnik, V., Fošnarič, S., Marhl, M. (2003b). Modeliranje kot usmerjena didaktična dejavnost pri pouku, Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 2003, letnik 18, št. 1, str. 35-45.
7. Hannon, B., Ruth, M. (1997). Modeling Dynamic Biological Systems, Springer, New York.
8. Hupfeld, W. (2000). Modellsammlung geordnet nach Fachern. <http://www.ham.nw.schule.de/projekte/modsim/Modellsammlung/index.htm>
9. Yager, R.E. (1991). The constructivist learning model. Towards real reform in science education. The Science Teacher, 6, str. 52-57.
10. Ossimitz, G. (2000a). Entwicklung systemischen Denkens, Theoretische Konzepte und empirische Untersuchungen, University of Klagenfurt, Klagenfurt.
11. Ossimitz, G. (2000b). Teaching System Dynamics and Systems Thinking in Austria and Germany. A paper presented at the System Dynamics 2000 conference in Bergen, Norway in August.
12. Raw, A. (1999). Developing A-level physics students mathematical skills-a way forward?, Physical Education 34, str. 306-310.
13. Schecker, H.P. (1998). Physik-Modellieren, Grafikorientierte Modellbildungssysteme im Physikunterricht, Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
14. Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, št. 3-4, letnik 17, str. 3-12.

Mag. Vladimir Grubelnik, asistent za fiziko na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Vorančeva 6, 2366 Muta, SLO; Telefon: (+386) 041 792 566

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

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

E-mail: samo.fosnaric@uni-mb.si

Dr. Marko Marhl, izredni profesor za fiziko in didaktiko fizike na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Brezno 88, 2363 Podvelka, SLO; Telefon: (+386) 02 876 63 32

Učenje za odgovorno prihodnost: primer učenja za kompetentno ravnanje s prostorom

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.891

DESKRIPTORI: učenec, izobraževanje, geografija, državljanstvo, okolje, prostor, medpredmetne povezave

POVZETEK – Geografija pri svojem proučevanju interdisciplinarno sodeluje tako z naravoslovnimi kot družboslovnimi vedami. Skupna spoznanja so lahko dragoceno vodilo pri upravljanju in usmerjanju bodočega razvoja na lokalni, nacionalni ali globalni ravni ter pri prenosu spoznanj na izobraževalno področje. Učenje geografije prispeva k doseganju teh ciljev in sprejema izziv, ki ga prednja postavlja sedanost in prihodnost, s tem da raziskuje in išče odgovore za smotno prostorsko ureditev z vidika njegove rabe, za ohranitev Zemlje in odgovoren razvoj ekologije, gospodarstva in družbe. Učenje za prihodnost naj temelji na spoznanjih in načinih dela, ki so pomembni za sedanost (učenje o prostoru) in prihodnost (upravljanje s prostorom), tako se bomo lažje približali poenotenju vsakdanjega življenja, izobraževanja in znanosti. Oblikovali smo skupino kriterijev, ki bi zadostili načelom interdisciplinarne izobrazbe in vzgoje o prostoru, ki naj bi jo pridobili vsi učenci – državljani. Povezovanje učnih ciljev pouka geografije z vzgojo in izobraževanjem s področja okolja in državljanstva so lahko dobra osnova za prostorsko kompetentno izobrazbo in ravnanje.

1. Uvod

Skozi zgodovino človeštva poteka stalen boj in hkrati sožitje narave in družbe. Geografija opozarja na stanje neskladja, porajajoče probleme in križanja interesov različnih uporabnikov prostora. Raziskuje, v katero smer naj bi potekal prihodnji razvoj neke pokrajine, pa tudi Zemlje kot celote, da bi bil ta razvoj kar najbolj učinkovit tako za sedanje kot prihodnje rodove.

Author review

UDC 372.891

DESCRIPTORS: student, education, geography, citizenship, environment, space

ABSTRACT – Geography research is closely connected with natural as well as social sciences. Common findings can be an important guideline in the management and orientation of future development at the local, national or global level, as well as in the transfer of knowledge to the educational field. Geography education contributes to the achievement of such goals by accepting present and future challenges for sustainable exploitation of space and appropriate use so as to preserve the Earth and to establish responsible development of ecology, economy and society. Learning for the future should be based on the knowledge and approaches relevant for today (learning about space) and for the future (management of space) in order to bring together every day life, education and science. A set of criteria corresponding to the principles of cross curricular education and learning about space will be established, which should be transmitted to all the learners, i.e. citizens. Bringing together geography, environmental issues and civic education can become a solid foundation for competent knowledge and responsible use of space.

Za potrebe usklajevanja in vrednotenja raznolikih interesov pri sprejemanju odločitev na različnih ravneh odločanja je treba že v času šolanja "bodoče upravljavce sveta" usposabljanje za zahtevno in odgovorno državljansko vlogo, da bodo v vsakdanjem življenju pri sprejemanju odločitev sposobni graditi in zagovarjati lastna stališča, ki bodo temeljila na utemeljeni presoji, kdaj imajo prednost osebni, lokalni ali nacionalni interesi, kdaj pa globalna etika in mednarodna solidarnost (Haubrich, 1998).

Kakšne vrste znanj in veščin lahko pridobivajo učenci pri pouku geografije, da bodo lahko kot odrasli sprejemali odločitve, ki bodo omogočale dobrobit ljudem in naravi, je bilo naše osnovno raziskovalno vprašanje. Zavedali smo se, da odgovor ni ne kratek in ne enoplasten, zato smo raziskali možnosti, ki jih ponuja geografski učni načrt, ter preverili njegovo usklajenost s priporočili Komisije za geografsko vzgojo in izobraževanje (IGU). Ugotovitve smo podkrepili z raziskavo o možnostih interdisciplinarnega izobraževalnega povezovanja geografskih in ekoloških učnih vsebin ter ciljev z državljansko vzgojo na osnovi njihovih učnih načrtov za osnovno šolo.

2. Spodbujanje ustvarjalnega učenja – učenje za kompetentno obnašanje v prostoru

Pri ustvarjalnem učenju moramo združevati tako strokovna znanja (npr. učne vsebine), tacitna znanja (osebna) in socializacijska znanja (Noanaka & Takeuchi, povzeto po Drogenik Čalič, 2005). Modeli ustvarjalnega učenja presegajo tradicionalno pojmovanje znanja z vidika vedeti kaj in kako. Slonijo na paradigmi, da je učenje podobno raziskovalnemu procesu, kjer ustvarjamo nekaj novega ali pa je začetno znanje nadgrajeno in obogateno. Učence usmerjamo v usposabljanje za uspešno reševanje zastavljenih učnih problemov. Le-ti morajo biti zastavljeni tako, da je ohranjen njihov realni (življenjski) kontekst, in zato ohranjajo svojo kompleksnost in praviloma ne zahtevajo enega samega pravilnega odgovora, ampak raznolike interpretacije in razlage. Učenci postopoma konstruirajo vsebinsko znanje, znanje postopkov oziroma metod učenja, pridobivajo na izkušnjah in spoznava uporabnost osvojenega. Pomemben cilj sodobnega učenja je težnja po razvijanju akcijskih kompetenc učencev, to je sposobnosti prenosa znanj in veščin med predmetnimi področji glede vzgoje in izobrazbe za trajnostno odgovorno prihodnost. Geografija ima lahko pomembno povezovalno vlogo pri učenju za kompetentno obnašanje v prostoru kot pomembno pravico in dolžnost današnjih učencev oziroma jutrišnjih odgovornih državljanov.

"Predmet geografija je edini, v katerem se enakovredno prepletajo družboslovna in naravoslovna spoznanja, in ima strateško mesto za uspešnejšo najdenje

mladih v vse bolj zapletenem in hkrati usodno povezanem svetu prihodnosti." (Marentič Požarnik, 2005, str. 22)

Novejše aplikativno področje geografije odpira zaznavna in vedenjska geografija oziroma geografija ravnanja (Bailly, 1993; Kolenc Kolnik, 1996; Kunaver, 2005) in je ob humani (človeški, osebni) geografiji nosilka raziskovanj s področja vedenja in ravnanja posameznika v prostoru in njegovo vrednotenje. Gre za prostor posameznikove aktivnosti in geografijo vsakodnevnega življenja posameznika. "Ljudje so geografski dejavnik; pokrajine so njihov življenjski prostor. Vse prostorske povezave so medsebojno prepletene v zavozlano verigo, ki povezuje naše osebne občutke, združene v spomine in simbole. Ni ene same vizije prostora." (Beilly, 1993, str. 247) Številne empirične raziskave so pokazale, da samo znanje o stvareh ne more spremeniti vedenja ljudi in ustvariti odgovoren odnos posameznika in družbe do Zemlje. V prihodnosti bodo ljudje z njo ravnali bolj odgovorno, če se bodo zavedali, da je odgovoren razvoj za prihodnost razvoj, ki zadovoljuje potrebe sedanjosti, ne da bi zato ogrožali možnosti prihodnjih generacij (Haubrich, 2005).

Pogled v širši evropski izobraževalni prostor pokaže, da so geografi že pred desetletjem oblikovali svoje smernice razvoja geografskega izobraževanja. Vsebinska in zasnovna geografskega izobraževanja temelji na regionalnogeografskem pristopu, pri tem bi izbor regij moral upoštevati interes učencev in aktualnost dogodkov, vsebovati lokalni in globalni aspekt in temeljne vrednote narave in kulture. V Mednarodni listini o geografskem izobraževanju je v priporočilu Komisije za geografsko izobraževanje mednarodne geografske unije (Resnik Planinc, 1993) zapisano, da je osnovni koncept geografskega raziskovanja in proučevanja vezan na odnos med človekom in okoljem ter prostorske interakcijo.

Naše osrednje raziskovalno vprašanje je: Katera znanja in veščine naj pridobiva in razvija učenec, da bo spoznal (izobraževalne komponente) in prevzel (vzgojne komponente) odgovornost za delovanje v prostoru in do prostora kot odgovoren državljan ter tako izkazoval kompetentnost?

Med pomembne izobraževalne spodbujevalce razvoja kompetentnosti obnašanja o prostoru (geografskem, okoljskem, socialnem) za odgovorno državljansko vlogo uvrščamo:

- *interdisciplinarnost* (predvidene možnosti medpredmetnih povezav) v izboru učnih vsebin, ciljev in metod dela. Priporočeni primeri učnih vsebin so okoljska kvaliteta okolja, naravne in druge nesreče, dinamika prebivalstva, gospodarjenje s prostorom (raba tal, energija, vodo, ipd.), strategije družbenega razvoja, neenakost ras, spolov ali ver itd. Celosten pogled na pokrajino je še posebej pomemben v sodobnem času, ko večina ljudi nima več neposrednega vsakodnevnega stika z naravo, ko je sicer njihov radij prostorskega gibanja vedno obsežnejši, vendar sočasno njihov vpogled v delovanje prostora vedno ožji – specialističen. Enostransko zavzemanje za del naravnega okolja (npr. rastline ali vodo), ne da bi upoštevali tudi druge sooblikovalce pokrajine ali pa pretirano zavzemanje za poseganje v prostor (gradnja avtocest, velikih nakupovalnih središč ipd.) ne

glede na posledice, že kaže veliko odtujenost državljanov od razumevanja kompleksnosti ravnanja s prostorom.

Sodobni koncepti pouka poudarjajo, da poučevanje ni le prenašanje vnaprej pripravljenih znanj, temveč tudi urjenje učencev za samostojno pridobivanje znanja ter veščin (zastavljanja vprašanj, raziskovanja, reševanja problemov, uporabe virov...). Poudarjajo dejstvo, da učni cilji niso konec neke poti (temveč njen sestavni del), ki jo morajo učenci prehoditi sami, učitelj pa jih na poti spodbuja, vodi in usmerja tudi z raznolikimi metodami in oblikami učnega dela. V izboru učnih metod so zelo priporočljivi študij primera (case study), učne simulacije, učne dramatizacije (igre vlog) ali projektno učno delo. Prednost imajo neposredne učne metode, ker temeljijo na nalogah praktičnega merjenja (terensko delo, ekskurzije) in ki so naravnana na celotno dožemanje prostora (Foskett, 2000; Kolenc Kolnik, 2004). Zato jih moramo jemati kot izhodišče učnega dela in jih, ko so osvojene predstave o lokalnem oziroma domačem prostoru, nadgrajevati s posrednimi učnimi metodami (delo s tekstom, statističnimi podatki, kartografskim gradivom ipd.);

- *možnosti različnih prostorskih povezav* med lokalnimi, regionalnimi in globalnimi vsebinami ter prostori. V izbor učno ponazoritvenih regij je pomembno vključiti informacije o javnem, poklicnem in osebem življenju ljudi, kar naj omogoča učencem spoznati in sprejeti odgovornost za delovanje v lokalnem, regionalnem, nacionalnem in globalnem prostoru. Upoštevati je treba prostorsko raznolikost: različna fizična okolja, različne človeške aktivnosti, kulture, socialno-ekonomske sisteme ter različne gospodarske stopnje razvoja in preživetja. Pri tem naj bo v ospredju izbor prostorskih enot, ki bi učencem ponazarjale ustrezno prostorsko spoznavno okolje in omogočajo generalizacijo in abstrakcijo učencevih prostorskih predstav ter njihovo širjenje od znanega k neznanemu;
- *proaktivnost* oziroma upoštevanje potreb prihodnosti. Temeljiti je treba na razvoju vrednot in odnosov, ki prispevajo k vrednotenju lepote fizičnega sveta na eni strani in različnih življenjskih pogojev na drugi, skrbi za kvaliteto in načrtovanje okolja ter skrbi za življenje prihodnjih generacij, razumevanju pomena odnosov in vrednot pri odločanju, pripravljenosti za odgovorno uporabo znanja o prostoru in veščin v osebem, profesionalnem in javnem življenju, spoštovanju pravice do enakopravnosti vseh ljudi, reševanju lokalnih, regionalnih, nacionalnih in mednarodnih problemov po načelih Svetovne deklaracije o človekovih pravicah;
- *uvajanje v aktivno sodelovanje (participatorno izobraževanje)* v demokratičnih procesih odločanja. Kot zelo primerno se izkazuje integrativno izobraževanje oziroma upoštevanje kompleksnosti v učnem ravnanju in opredelitvi vlog učencev, učitelja in zunanjih sodelavcev (npr. starši in različni strokovnjaki kot partnerji v učnem procesu). Spirala znanja se pričinja pri socializaciji kot pomembnem osnovnem pogoju za uspešno delo in zato so priporočene oblike učnega dela, kjer se uči drug od drugega (učenci od učitelja, staršev, strokovnih sodelavcev, pa tudi učitelj od staršev, strokovnih sodelavcev in učencev, nadalje starši od učencev, učitelja itd.);

- *povezovanje različnih vidikov izobraževanja*, kot so spoznavni in čustveni, etični in estetski. Informacije in spoznanja o prostoru učenci pridobivajo z vsemi čutili. Ni prostora, ki bi posredovalo informacijo zgolj za eno samo čutilo.

3. Učenje za kompetentno obnašanje v prostoru

3.1. Namen raziskave in predpostavke

Najširši namen raziskave je proučiti, kakšen učni potencial za učenje za kompetentno obnašanje v prostoru nudijo izbrani učni načrti zadnjega triletja v devetletni osnovni šoli.

Izhodišče našega raziskovalnega vprašanja je bila hipoteza, da je v osnovnošolskih učnih načrtih veliko možnosti za spodbujanje ustvarjalnega učenja in medpredmetnega povezovanja geografije in okoljske ter državljanske vzgoje za razvijanje kompetentnega obnašanja v prostoru.

3.2. Metodologija

V devetletni osnovni šoli je predmetnik sestavljen iz obveznega in izbirnega obveznega učnega programa. V tretjem triletju imajo učenci 14 predmetov v 7. razredu, 16 predmetov v 8. razredu in 14 predmetov v 9. razredu. Skupno imajo vsa tri leta 14 obveznih predmetov in možnost izbire enega, (če je troleten) ali največ treh (če so enoletni) izbirnih obveznih predmetov.

V ožji izbor predmetov tretjega triletja smo uvrstili tiste, ki zadoščajo zahtevi po interdisciplinarnem povezovanju naravoslovnih in družboslovnih področij in so prostorsko orientirani. Analizirali smo štiri izbrane učne načrte, dva iz obveznega programa devetletne osnovne šole (geografija, državljanska vzgoja in etika) in dva iz izbirnega obveznega programa (raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja ter predmet državljanska kultura). Pri tem smo vzgojo o okolju opredelili kot učno vsebino medpredmetnega področja, ki se vključuje v oba obvezna in oba obvezna izbirna predmeta in ne kot samostojni predmet okoljska vzgoja, ki je v osnovnošolskem predmetniku predviden kot možni izbirni obvezni predmet.

Osnovna raziskovalna metoda je deskriptivno empirična. Na osnovi teoretične analize proučevanega pojava smo v empiričnem delu raziskovanja zbirali podatke s pomočjo analize pedagoške dokumentacije, izbranih učnih načrtov za pouk v osnovni šoli. Podatki, ki so pridobljeni z analizo, so predstavljeni tabelarično ter interpretirani na deskriptivnem nivoju.

V prvi fazi smo analizirali izbrane učne načrte kot celoto in v njih iskali možnosti učenja kompetentnosti o prostoru po izbranih kriterijih: interdisciplinarnost (pred-

videne možnosti medpredmetnih povezav); možnosti povezav med lokalnimi, regionalnimi in globalnimi vsebinami ter prostori; proaktivnost oziroma upoštevanje potreb prihodnosti; uvajanje v aktivno sodelovanje oziroma participatorno izobraževanje v opredelitvi vlog učencev, učitelja in zunanjih sodelavcev; povezovanje različnih vidikov izobraževanja: spoznavnih in čustvenih, etičnih in estetskih. Glede na število možnosti (pretvorjeno v odstotkovne deleže) smo jih razvrščali v štiristopenjsko lestvico. V drugem delu pa smo iz vsakega učnega načrta izbrali tematski sklop in iz njega izpisali učne vsebine in cilje za kriterij medpredmetnih povezav učenja za kompetentno obnašanje v prostoru ter tako dobili ožji izvedbeni predlog za uresničevanje enega od izbranih kriterijev. V prikazanem primeru so to medpredmetne povezave.

3.3. Rezultati in interpretacija

Iz tabele 1 je razvidno, da vsi analizirani učni načrti nudijo možnosti za uresničevanje vseh petih izbranih kriterijev in da se učni načrti med seboj razlikujejo po izbranem kriteriju, pri katerem je največ (v več kot 60 odstotkov predvidenih tematskih sklopov) možnosti za uresničevanje učenja kompetentnosti o prostoru.

Preseneča morda dejstvo, da niti en učni načrt ne dosega več kot 60 odstotkov predvidenih tematskih sklopov možnosti za uresničevanje na področju interdisciplinarnosti – medpredmetnih korelacij. Pri vsakem od analiziranih učnih načrtov je zaslediti najmanj dva tematska sklopa, kjer ni predvidenih medsebojnih medpredmetnih korelacij. Podrobnejša analiza pokaže, da nekoliko izstopa predvsem izbirni obvezni predmet geografija: Raziskovanje..., kjer med predvidenimi medpredmetnimi korelacijami prednjačijo naravoslovni predmeti (kemija, biologija in fizika) in je najmanj predvidenih povezav z družboslovnim področjem. Tudi oba družboslovna predmeta, državljanska vzgoja in etika ter državljanska kultura, izkazujeta izrazitejšo povezovanje z družboslovnimi predmeti in geografijo, ne najdemo (ali pa samo izjemoma) pa naravoslovnih povezav.

Oba predmeta obveznega dela šolskega dela predmetnika izkazujeta nekoliko boljše izpolnjevanje možnosti učenja kompetentnosti o prostoru, po izbranih kriterijih kot izbirna obvezna predmeta. Slednja nudita vsak na dveh kriterijih samo v do 30 odstotkih predvidenih tematskih sklopov možnosti za uresničevanje interdisciplinarnosti in proaktivnosti (geografija: Raziskovanje...) ter prostorske povezave in povezovanje različnih vidikov izobraževanja (državljanska kultura).

V tabeli 2 (Vir: Učni načrti za šolske predmete v devetletni osnovni šoli: Geografija, ZRSŠ, 1998; Okoljska vzgoja, ZRSŠ, 1999; Raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja, ZRSŠ, 1999; Državljanska kultura, vsi v devetletni osnovni šoli, ZRSŠ, 2001) je prikazan primer prepletanja učnih vsebin in ciljev na izbrani kriterij medpredmetnih korelacij pri tematiki rabe prostora.

Tabela 1: Možnosti učenja kompetentnosti o prostoru po izbranih kriterijih in šolskih predmetih

Predmeti	Geografija	Državljska vzgoja in etika	Geografija: Raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja	Državljska kultura
Kriteriji				
Interdisciplinarnost (medpredmetne povezave)	C	C	B	C
Prostorske povezave	D	B	C	B
Proaktivnost	C	D	B	C
Participatorno učenje	B	C	C	D
Povezovanje vidikov izobraževanja	C	C	D	B

Legenda:

- A – v učnem načrtu ni zaslediti možnosti za uresničevanje izbranega kriterija
 B – učni načrt nudi v do 30 odstotkih predvidenih tematskih sklopih možnosti za uresničevanje izbranega kriterija
 C – učni načrt nudi v 30 do 60 odstotkih predvidenih tematskih sklopih možnosti za uresničevanje izbranega kriterija
 D – učni načrt nudi v več kot 60 odstotkih predvidenih tematskih sklopih možnosti za uresničevanje izbranega kriterija

Primer lahko služi za ilustracijo možnosti spodbujanja povezovanja že pridobljenih znanj in veščin različnih tako naravoslovnih kot družboslovnih predmetov. Za podrobnejšo analizo smo ga izbrali zato, ker noben izbran učni načrt pri tem kriteriju ni dosegel najvišje predvidene stopnje. Pa smo vseeno lahko za izbran učni primer, predvidenih medpredmetnih korelacij štirih učnih načrtov, ugotovili devet področij predvidenih učnih vsebin in z njimi povezanih dvanajst učnih ciljev. Tako smo lahko zadovoljni tudi z učnimi možnostmi doseganja tega kriterija.

Ugotovili smo, da je v štirih analiziranih osnovnošolskih učnih načrtih veliko možnosti za spodbujanje učenja o prostoru in za razvijanje akcijskih kompetenc učencev, tako na nivoju obveznega učnega programa (geografija, državljanska vzgoja in etika) kot na nivoju izbirnih obveznih predmetov (državljska kultura, geografija: Raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja).

Tabela 2: Učne vsebine in cilji za medpredmetno korelacijo: učenje za kompetentno obnašanje v prostoru

Šolski predmet	Učne vsebine	Učni cilji
Geografija	fizičnogeografske značilnosti lokalnega okolja (relief, rastje, kamninska zgradba, vodovje, podnebje) ter družbenogeografske značilnosti (število prebivalcev, gostota poselitve, komunikacije in infrastruktura, gospodarske dejavnosti, bivalni standard itd).	– razumevanje medsebojnega součinkovanja in vzročno-posledičnega delovanja naravno in družbeno geografskih sestavin prostora kot izhodišča za opredeljevanje primernosti ali neprimernosti rabe tal (npr. izbor določene lokacije za: gradnjo odlagališča odpadkov, gradnjo novega trgovskega središča, infrastrukture ipd.); – razumevanje posledic današnjega ravnanja za prihodnost.
Državljska vzgoja in etika	– okoljski problemi, nastali zaradi nesmotrnega trošenja omejenih naravnih virov in preobremenjevanja ekosistema; – iluzija "neomejenega" razvoja, obzirnosti do omejenih virov, odgovornosti za kakovost življenja, za lastno zdravje in zdravje drugih, tudi prihodnjih generacij; – zadovoljevanje določenih potreb je možno na razne okolju (in soljudem) bolj ali manj prijazne načine.	– spoznavanje soodvisnosti, prepletenosti vplivov (družbenih, ekonomskih, političnih...) pri nastajanju problemov v okolju in družbi; – razvijanje občutljivosti za okoljske probleme, za stiske ljudi, za socialne probleme; – spoznavanje zveze med lokalnimi, nacionalnimi in globalnimi problemi; razumevanje, da razvoja ne moremo zaustaviti, da pa ne bi smel ogroziti priložnosti in kakovosti prihodnjih generacij; – spoznavanje nekaterih načinov trajnostnega razvoja v demokratični družbi.
Državljska kultura	– vloga posameznika v procesih odločanja; – neformalno in formalno delovanje v skupnosti; – družbene norme, dolžnosti in pravice.	– razumevanje prepletenosti vidikov (ekoloških, ekonomskih, družbenih...) pri nastanku in razreševanju problemov (npr. rabe prostora); – spoznavanje konfliktnih interesov, ki nastajajo v družbi, in razvijanje avtonomnega ter kritičnega presojanja; – razvijanje različnih strategij vplivanja posameznika in interesnih skupin na delovanje in odločanje v demokratični družbi (aktivno zbiranje informacij, argumentiranje, pogajanje itd.).
Raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja	– stanje kakovosti lokalnega okolja (zraka, vode, prsti in rastja); – odpadki kot potencialni viri onesnaženosti okolja (vrste odpadkov, možnosti reciklaže); – "ekološke sledi" odpadkov; ali se moramo na ljubo okolju res odreči udobju?	– razumevanje, kako način življenja in naše življenjske navade (proizvodna različnih dobrin, potrošništvo, odlaganje odpadkov, predelava odpadkov kot "ekološke sledi") vplivajo na okolje; – spoznanje, da je večina okoljskih problemov posledica neustreznih človekovih posegov v naravno okolje.

Naša hipoteza, da je v osnovnošolskih učnih načrtih veliko možnosti za spodbujanje ustvarjalnega učenja in medpredmetnega povezovanja geografije in okoljske ter državljanske vzgoje za razvijanje kompetentnega obnašanja v prostoru, se je potrdila.

4. Sklep

Učni cilji, učne vsebine in učne metode so v izbranem primeru modela ustvarjalnega učenja in medpredmetnega povezovanja zastavljene tako, da je ohranjen njihov življenjski kontekst, in zato ohranjajo vso svojo kompleksnost in praviloma ne zahtevajo enega samega pravilnega odgovora, ampak raznolike interpretacije in razlage. Neposredno čutno in čustveno doživljanje okolja in razvijanje občutljivosti za probleme okolja ter sposobnosti za njihovo strokovno reševanje so pomembne izkušnje v naravnem (vsakodnevem) in učno simuliranem prostoru. Na takšen način omogočajo učencem učenje za razvijanje akcijskih kompetenc, kjer gre za pridobivanje znanja z namenom, da naučimo učence pristopati k problemom in jih uspešno reševati.

Raziskava o možnostih, ki jih vsebujejo izbrani osnovnošolski učni načrti, temelji na kriterijih, ki upoštevajo priporočila Komisije za geografsko vzgojo in izobraževanje kot izhodišče geografskega (prostorskega) interdisciplinarnega povezovanja, je pokazala, da nam geografski učni načrt omogoča osvajanje številnih učnih ciljev državljanske kulture in okoljske vzgoje. Pri tem ne gre za njihovo vsebinsko podvajanje, ampak za interakcijo ter součinkovanje pri oblikovanju novih spoznanj in novih kompetenc. Pouk geografije lahko nudi kvaliteto v povezovanju naravoslovnega in družboslovnega znanja. In seveda obratno, tudi učna načrta za predmete geografija: Raziskovanje domačega kraja in varstvo njegovega okolja, državljanska vzgoja in etika ter državljanska kultura omogočajo korelacijo s poukom geografije, zato jih ne moremo in predvsem ne smemo zapirati v ozke vrstice interesov posameznih strok ali šolskih predmetov.

LITERATURA

1. Bauer, T., Clarke, M., Dailidienė, E.: Active Learning and Citizenship Education in Europe, The CiCe Thematic network project, London, 2003.
2. Catling, S.: The Child's spatial conception and geographic education, *Journal of geography*, No. 77/1978, pp. 24-28.
3. Drovenik Čalič, T.: Novi učni mediji in modeli ustvarjalnega sodelovalnega učenja, *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 20, št. 2/2005, str. 75-81.
4. Foskett, N.: Fieldwork and development of thinking skills, *Teaching Geography*, Vol. 25, No. 3/2000, pp. 126-129.
5. Hauff, V.: *Unsere gemeinsame Zukunft*, Greven, 1987.

6. Haubrich, H.: *Geographie hat Zukunft, Wege der Geographie und ihrer Didaktik*, Kallmeyer-sche verlagbuchhandlung, Seelze-Velber, 1998.
7. Haubrich, H.: Učenje geografije za prihodnost, V: Kunaver (ur.) *Slovenska šolska geografija s pogledom v prihodnost*, DZS, 2005, str. 13-18.
8. Kestler, F.: *Einführung in die Didaktik des geographieunterrichts*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2000.
9. Klemenčič, M., Drozg, V.: Geografija – njeno poslanstvo in pomen, V: Kunaver (ur.) *Slovenska šolska geografija s pogledom v prihodnost*, DZS, 2005, str. 57-84.
10. Kolenc Kolnik, K.: Umske značilnosti mladostnikov in prostorske predstave, pojmovanje ter razumevanje geografskega prostora, *Pedagoška obzorja*, 11, št. 3-4/1996, str. 146-152.
11. Kolenc Kolnik, K.: Oblikovanje prostorskih predstav pri pouku geografije, V: Drozg (ur.) *Teorija in praksa regionalizacije Slovenije*, Pedagoška fakulteta, Maribor, 2004, str. 9-15.
12. Kunaver, J.: Novejša mednarodna prizadevanja za sodoben pouk geografije, posebej o mednarodni listini o geografski vzgoji in izobraževanju, V: Kunaver (ur.) *Slovenska šolska geografija s pogledom v prihodnost*, DZS, 2005, str. 27-56.
13. Licht, P., Brinkman, F.G., Vonk, H.: About the Alternative Concepts: Guest Editorial, *European Journal of Teachers Education*, ATEE, Vol. 14/ 1991, No. 1, pp. 5-8.
14. Marentič Požarnik, B.: Vpetost v sodobna pojmovanja učenja in pouka – nujnost in hkrati izziv za geografsko izobraževanje, V: Kunaver (ur.) *Slovenska šolska geografija s pogledom v prihodnost*, DZS, 2005, str. 19-23.
15. Minarovicova, K., Niemczynski, A., Stoik, O.: Cross-professional Issues in Citizenship Education, Democracy and Identity Formation, The report of the CiCe Network, CiCe Guidelines No. 5. London, 2004.
16. Resnik Planin, T.: Mednarodna listina o geografskem izobraževanju (prevod iz angl. jezika), paper of the International Geographical Union, *Geografija v šoli* 3, Oddelek za geografijo Filozofske fakultete, Ljubljana, 1993, str. 147-153.
17. Thompson, L.: Young peoples' geovisions, *Teaching geography*, No. 2/2000, pp. 99-102.
18. Quisumbing, L.: Citizenship Education for Better World Societies – A Holistic Approach, paper presented at UNESCO-APEID International Conference, 2002.

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

Naslov: Ulica Kozjanskega odreda 4, 3000 Celje, SLO; Telefon: (+386) 03 633 65 06
E-mail: karmen.kolenc@uni-mb.si

Didaktični vidiki dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.3:373.3

DESKRIPTORI: nadarjeni učenci, potrebe nadarjenih, selektivno izobraževanje, integracija nadarjenih

POVZETEK – Šola naj bi poskrbela, da bi vsak posameznik optimalno razvil vse svoje zmožnosti. Zakonodaja uvršča nadarjene učence med učence s posebnimi potrebami in zahteva drugačne didaktične pristope na vseh ravneh. Sama zakonodaja pa ni dovolj. Od vsakega posameznega učitelja in vodstva šole je v veliki meri odvisno, ali bo posameznik razvil vse svoje danosti ali pa bo pri svojem razvoju oviran. V teoretičnem delu predstavljamo potrebe nadarjenih učencev in oblike pedagoškega dela z nadarjenimi. V empiričnem delu pa smo raziskovali, ali učitelji odkrivajo nadarjene učence, kako jih odkrijejo, kakšne didaktične postopke, metode in oblike uporabljajo pri delu z njimi in kako sprejmejo nadarjene učence. Zanimali so nas tudi stališča vprašanih do individualiziranega in diferenciranega dela z nadarjenimi učenci, selektivnega in integracijskega načina poučevanja in do osnovnih oblik dela z nadarjenimi učenci, akceleracije, obogatitvenih programov in ločenega izobraževanja.

1. Uvod

Vsak otrok je individuum, ki ima svoje lastne želje, potrebe in sposobnosti. Starši so prvi, ki otroka spoznavajo, se mu prilagajajo in mu poskušajo omogočiti najoptimalnejši vsestranski razvoj glede na njegove sposobnosti in osebnostne lastnosti. Naloga staršev je, da otroku omogočijo zadovoljevanje osnovnih človeških potreb, saj bo le-to privedlo do samospoštovanja in samouresničevanja otrokovega jaza.

Razvoj otrokovih intelektualnih sposobnosti je moramo spodbujati še pred vstopom v šolo, za kar so v večji meri odgovorni starši oziroma otrokovi skrbniki.

Original scientific paper

UDC 371.3:373.3

DESCRIPTORS: gifted pupils, needs of the gifted, selective education, integration of the gifted.

ABSTRACT – The school system has to provide for each individual in such a way that s/he can develop all his/her potentials. The school legislation includes the gifted among the pupils with special needs and requires different approaches for them at all levels. But the legislation itself is not enough. It depends on each teacher and the management of the school how the individual will or will not develop her or his talents. The theoretical part presents the needs of the gifted and the teaching approaches to the work with gifted pupils. In the empirical part the author carried out a research about whether teachers notice gifted pupils and how they do it, which procedures, methods and forms they use while working with them and how they accept them. The author was interested in teachers' attitudes about individualisation and differentiation, about the selective and integrated teaching approaches, acceleration, enrichment and separate education.

Otroka je treba dobro opazovati in ga spodbujati pri razvijanju njegovih zmožnosti in sposobnosti.

Ob vstopu v šolo se velik del odgovornosti za ustrezen učenčev vsestranski razvoj prenese na učitelja in ustanovo, v kateri učenec preživi vse več časa. Učitelj bi moral prepoznati učence s posebnimi potrebami in jim omogočiti uspešen osebnostni razvoj. Tudi nadarjeni učenci so učenci s posebnimi potrebami, ki potrebujejo drugačne didaktične metode in postopke pri poučevanju in učenju.

Definiranje nadarjenosti je pogoj za odkrivanje nadarjenih posameznikov. Definicija naj ne bi bila preozka, da ne bi izključevala nekaterih otrok z nadpovprečnimi sposobnostmi, niti preveč široka, ker nam tako ne bi dajala jasnih smernic. Od same definicije je odvisno, kateri učenci bodo opisani kot nadarjeni in s tem izbrani za posebne programe. Zaradi nepravilno izoblikovane definicije lahko iz posebnih programov za nadarjene izpadejo učenci, ki prihajajo iz revnejšega okolja, drugih etničnih manjšin, učenci s telesno hibo ali nadarjene deklice. Lahko so manj uspešni pri doseganju rezultatov na določenih testih (George, 1997, str. 9).

Kar nekaj raziskovalcev nadarjenosti je napisalo svojo definicijo nadarjenosti. Najširše sprejeta je Renzullijeva definicija. Renzulli je v svojo definicijo nadarjenosti, poleg same nadarjenosti, vključil še motivacijo, okolje in ustvarjalnost. Trdil je, da nadarjenost sama kot dispozicija za posebne dosežke še ne pomeni, da bodo ti dosežki tudi dejansko doseženi. Šele skupno učinkovanje vseh treh sestavin (nadarjenost, motivacija in ustvarjalnost) lahko pripelje do dosežkov in izdelkov, ki so nenavadni za določeno otrokovo starost (Nagel, 1987, str. 14).

2. Potrebe nadarjenih učencev

Nadarjeni učenci so učenci s posebnimi potrebami, ki potrebujejo drugačno učno delo. Učitelj bi moral prepoznati učence s posebnimi potrebami in jim omogočiti uspešen osebnostni razvoj. Izjemnega pomena je dejstvo, da moramo potencialno nadarjenega ali že odkritega nadarjenega učenca razumeti in sprejeti kot otroka, ki potrebuje učiteljevo pomoč, kajti brez te pomoči ne bo uspešen.

Razvojne potrebe nadarjenih učencev zadovolji učitelj, ki posveča veliko pozornosti individualnim razlikam, ki uporablja različne oblike in metode poučevanja in učenja za potrebe različnih učencev, nudi različne učne izkušnje in vire za različno sposobne in različno zainteresirane učence. Nadarjenim učencem moramo omogočiti, da spoznajo in usvojijo raziskovalne metode, postopke in tehnike za učenje in spoznavanje novega. Zahtevati je treba, da nadarjeni učenci realizirajo svoje naloge in pridejo do želenih zaključkov, saj le tako lahko pokažejo svoje realne sposobnosti (Đorđević, 2003, str. 28).

Z namenom utemeljitve specifičnosti vsebin, metod in stilov vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi učenci je Feldhusen (Ferbežer, 1998, str. 50) opredelil potrebe nadarjenih učencev v treh sklopih:

1. Pridobivanje znanja, izkušenj in učnih navad:

- ☐ maksimalna osvojitve osnovnih pojmov, znanj in spretnosti,
- ☐ osvojitve velikega obsega znanja in veščin vsebinskih področij,
- ☐ učna aktivnost na psihološko prilagojenem nivoju, tempu in kognitivnem stilu,
- ☐ spodbujanje samostojnega branja, spoznavanja in učenja,
- ☐ praktično soočanje z različnimi področji znanja.

2. Oblikovanje pogojev za razvoj kreativnosti:

- ☐ omogočiti doživljanje izkušenj v kreativnem mišljenju in kreativnem reševanju problemov z mnogimi rešitvami,
- ☐ omogočiti doživljanje izkušenj v logičnem mišljenju, logično sklepanje, reševanje problemov z eno pravilno rešitvijo,
- ☐ razvijanje predstavljanja, fantazije in specialnih sposobnosti.

3. Razvijanje emocionalne podpore in motivacije:

- ☐ ozaveščanje in razumevanje lastnih sposobnosti, interesov in potreb,
- ☐ razvijanje samostojnosti, samousmerjanja in samodiscipline pri učenju,
- ☐ postavljanje visokih ciljev in aspiracij,
- ☐ socialne izkušnje z nadarjenimi učenci na intelektualnem, umetniškem in emocionalnem področju.

Iz naštetih potreb je razvidno, da nadarjeni učenci potrebujejo bogat, vsebinsko in metodično raznolik program učenja in poučevanja. Nadarjenost se v prvi vrsti razvija in spodbuja z učenjem, širjenjem baze znanja in z usvajanjem veščin za nadaljnje poglobljanje. Za razvoj nadarjenosti je potreben tudi primeren učni in vzgojni stil ter sposobnosti koriščenja in uporabe doseženega znanja. Specifična baza znanja se intenzivno razvija z diferenciacijo učenčevih sposobnosti in interesov. Najkvalitetnejši razvoj zagotavlja razvijanje specifične baze znanja, ki je usklajena s specifičnimi sposobnostmi in intenzivnim interesom za določeno področje. V procesu razvijanja in spodbujanja specifične baze znanja je treba kontrolirati in nadoknaditi morebitne primanjkljaje z drugih področij. V procesu širjenja specifične baze znanja je treba posebej poudarjati samostojnost in neodvisnost pri delu, aktivno uporabo znanja in izražanje zadovoljstva ob rezultatih (Čudina-Obradović, 1990, str. 149).

Učinkovito zadovoljevanje razvojnih potreb nadarjenih učencev zahteva oblikovanje novih vzgojnih in izobraževalnih strategij, načrtovanje identifikacije, preoblikovanje celovitega programa pedagoškega dela, napredovanje v izobraževalni tehnologiji in permanentno izobraževanje učiteljev.

Gallagher je že leta 1985 priporočal, da naj bi bil običajni učni program preoblikovan, da bi zadovoljili potrebe nadarjenih učencev, tako da bi bil usmerjen v:

- ☐ spremembo vsebine glede večjega poudarka na kompleksnih in abstraktnih pojmih,
- ☐ uporabo metode predstavitve učne snovi s pomočjo specialistov in ekspertov določenih znanstvenih disciplin,
- ☐ razširitev učnega okolja preko običajnega šolsko razrednega okolja in programa (Ferbežer, 1999, str. 229).

3. Oblike pedagoškega dela z nadarjenimi učenci

V svetu obstaja dilema glede realizacije učnih programov: ali poudarjati širino znanja ali pospešeno graditi na globini znanja. Organizacijsko je vzgojno-izobraževalne naloge mogoče uresničevati z različnimi oblikami dela: pri rednem pouku, interesnih dejavnostih, fakultativnih oziroma raziskovalnih urah, z dodatnimi tečaji, hitrejšim napredovanjem iz razreda v razred ali od programa do programa, z dodatnim učnim gradivom, različnim grupiranjem učencev in z učenčev svobodo pri izbiri ponujenih učnih predmetov.

Za tako zasnovano učnoprogramsko aktivnost morajo biti izpolnjeni nekateri objektivni pogoji: več manjših prostorov, manjše število učencev v oddelku, vsakdanja pedagoška delovna komunikacija med učitelji, bogat vzgojno-izobraževalni standard šole, usposobljenost učiteljev za delo z nadarjenimi učenci, materialno stimuliranje učiteljev za delo z nadarjenimi učenci in razumevanje vodstva šole.

Potrebna je večja svoboda v organizaciji pouka in učenja, programsko življenjske interdisciplinarne celote, kakovostno, bogato in raznovrstno opremljena knjižnica, stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev za delo z nadarjenimi učenci.

V šolskem sistemu je nujno celostno delo s talenti zasnovati interdisciplinarno in timsko, nadarjenim je treba prilagoditi šolsko zakonodajo, učiteljem in svetovalnim delavcem pa omogočiti specializacijo, magistrirje in doktorate s področja nadarjenosti. V študijske programe učiteljev je treba vnesti več vsebin s področja nadarjenosti (Ferbežer, 1998, str. 52).

Pedagoški ukrepi, ki imajo izrazito pozitivne učinke na razvoj nadarjenih učencev, so naslednji:

- ☐ problemske situacije (naloge) naj bodo prilagojene individualnim značilnostim učencev,
- ☐ naloge (vprašanja) naj ne bodo na reproduktivni, ampak izključno na produktivni ravni, torej naj bodo zahtevnejše in naj vključujejo višje taksonomske nivoje,

- spodbujati moramo produkcijo originalnih idej, ki jih pozitivno ovrednotimo; učenci naj take ideje predstavijo tudi drugim učencem,
- naše nenehno iskanje v razredu (pri pouku) naj bo usmerjeno k iskanju drugačnih, netipičnih rešitev (spodbujanje konvergentnih miselnih poti),
- učence usmerjamo v različne izvenšolske ustanove, ki organizirajo obogatitvene programe in priprave na različna tekmovanja za nadarjene in talentirane učence (Blažič, 1996, str. 6).

Med manj učinkovite ukrepe štejemo različne poskuse kolektivnega spodbujanja nadarjenosti in tekmovanja med učnimi urami.

Pospeševanje razvoja nadarjenih v okviru pouka ni enostavna in lahka naloga. Učitelj se srečuje s številnimi ovirami in neugodnimi dejavniki, ki jih mora upoštevati pri svojem delu. Učenci istega razreda niso enako stari, med seboj se ločijo po sposobnostih, izkušnjah, interesih, motivih za učenje, načinu čustvovanja, delovnih navadah, stopnji socializacije in po tempu učenja. Učitelj se pogosto srečuje tudi z nezadostno pripravljenostjo za učenje, razredi so preštevilni, diferencirano in individualizirano poučevanje pa zahteva od učitelja veliko dodatnega dela (Blažič, 1996, str. 6).

V šolskem sistemu so tri osnovne oblike pedagoškega dela z nadarjenimi učenci. Te oblike so akceleracija, ločeno izobraževanje in obogatitveni programi.

Akceleracija vsebuje zgodnejši vstop v šolo, preskok razreda, hitrejšo obvladovanje učne snovi, kontinuirano, brezrazredno napredovanje, dodatne tečaje za zgodnejši vpis na fakulteto in druge oblike akceleracije.

Ločeno izobraževanje vsebuje posebne šole ali posebne razrede, grupiranje po vrstah sposobnosti, grupiranje po šolskih predmetih, specializacijo po izbirnih programih, poletne in sobotne šole ter druge oblike.

Obogatitveni programi vsebujejo programe za individualno samoizobraževanje, izobraževalne programe v majhnih skupinah znotraj razreda, vključevanje v raziskovalne projekte, vključevanje v klube, znanstvene in druge interesne skupine, organizirana tekmovanja, seminarje, srečanja, razstave in druge oblike obogatitvenega oblikovanja nadarjenih (Ferbežer, 1998, str. 56).

4. Metodologija

4.1. Problem in cilji raziskave

Problem se je nanašal na edukacijo nadarjenih v osnovni šoli. Zanimalo nas je, ali učitelji prepoznajo osebnostne lastnosti nadarjenih učencev, kakšni so njihovi kriteriji za določanje nadarjenosti in katere strategije učnega dela uporabljajo pri nadarjenih učencih.

Postavili smo naslednje hipoteze:

Hipoteza 1: Domnevamo, da bodo razlike v kriterijih za določanje nadarjenih učencev glede na število let delovne dobe učitelja.

Hipoteza 2: Domnevamo, da bodo razlike v kriterijih za določanje nadarjenih učencev glede na izobrazbo učitelja.

Hipoteza 3: Domnevamo, da bodo razlike v stališčih do načinov dela z nadarjenimi učenci glede na število let delovne dobe učitelja.

Hipoteza 4: Domnevamo, da bodo razlike v stališčih do načinov dela z nadarjenimi učenci glede na izobrazbo učitelja.

Hipoteza 5: Domnevamo, da učitelji razrednega pouka pogosteje pripravljajo diferencirane in individualizirane naloge za nadarjene učence kot učitelji predmetnega pouka.

4.2. Raziskovalni vzorec

Tabela 1: Struktura vzorca glede na spol vprašanih

Spol	f	f%
Moški	46	23,0
Ženski	154	77,0
Skupaj	200	100,0

V vzorec smo naključno izbrali 200 učiteljev in učiteljic slovenskih osnovnih šol. Tabela prikazuje, da so pri anketiranju prevladovali učiteljice, saj jih je bilo več kot tri četrtine (77%), učiteljev pa le slaba četrtina (23%).

Ta podatek ni presenetljiv, saj je v osnovnih šolah zaposlenih več učiteljic kot učiteljev.

4.3. Merski instrumenti

Za zbiranje podatkov smo oblikovali anketni vprašalnik, sestavljen iz treh delov. Kriterije za določanje nadarjenih učencev predstavlja lestvica stališč, ki je vsebovala 29 trditev. Za vsako trditev so bili ponujeni štirje odgovori, med katerimi so učitelji izbirali. Lestvica je vsebovala naslednje stopnje odgovorov: 1 – se popolnoma strinjam, 2 – se strinjam, 3 – se ne strinjam, 4 – se sploh ne strinjam.

Stališča učiteljev do načinov dela z nadarjenimi učenci smo analizirali z vprašalnikom. Lestvica stališč je vsebovala 18 trditev. Učitelji so se odločili za enega od

petih ponujenih odgovorov. Lestvica je vsebovala naslednje stopnje odgovorov: 1 – se popolnoma strinjam, 2 – se strinjam, 3 – ne vem, 4 – se ne strinjam, 5 – se sploh ne strinjam.

Zanimala nas je tudi pogostost priprave individualiziranih in diferenciranih nalog za nadarjene učence. Učiteljice in učitelji so lahko izbirali med petimi ponujenimi odgovori: a) skoraj vedno, b) pogosto, c) včasih, d) redko, e) skoraj nikoli.

5. Preverjanje hipotez

5.1. Hipoteza 1: Domnevamo, da bodo razlike v kriterijih za določanje nadarjenih učencev glede na število let delovne dobe učitelja

Iz aritmetičnih sredin odgovorov je bilo razvidno, da so se učiteljice in učitelji pri nekaterih trditvah pogosteje strinjali, da ne označujejo nadarjenih učencev. Trditve opisujejo nadarjenega učenca kot posameznika, ki ima smisel za organizacijo, je spreten v eni izmed umetniških dejavnosti, uživa v dosežkih, postavlja si visoke cilje, ima smisel za humor, sposobnosti vodenja in vplivanja na druge, ima veliko prijateljev, hitro bere, ima sposobnosti vživljanja v druge, se nesolidarizira z mišljenjem drugih, je visoko učno uspešen in ima treba po doseganju odličnosti. Rad fizično dela, ima veliko energije in je za delo motiviran.

Učitelji z več let delovne dobe so se statistično značilno pogosteje odločili, v primerjavi z učitelji z manj let delovne dobe, da so nadarjeni učenci široko razgledani, radovedni, z nenavadno domišljijo, s sposobnostmi vodenja in vplivanja na druge ter imajo radi leksikone, slovarje in atlase.

Psiholog Renzulli je v klasifikacijo osebnostnih lastnosti nadarjenih učencev uvrstil široko razgledanost, radovednost, nenavadno domišljijo, sposobnost vodenja in vplivanja na druge in tudi delo s strokovno literaturo in literaturo za odrasle.

Domneve, da se bodo pokazale statistično pomembne razlike v kriterijih za določanje nadarjenih učencev glede na število let delovne dobe učiteljic in učiteljev, se niso potrdile v celoti. Ker so statistično pomembne razlike prisotne le pri 5 od 29 spremenljivk, hipoteze 1 v glavnem nismo potrdili.

5.2. Hipoteza 2: Domnevamo, da bodo razlike v kriterijih za določanje nadarjenih učencev glede na izobrazbo učitelja

Predvidevali smo, da se bodo pri večini spremenljivk pokazale statistično pomembne razlike v odgovorih učiteljev z višjo izobrazbo in učiteljev z visoko

izobrazbo. Učitelji z visoko izobrazbo so v času študija verjetno pridobili več znanja o nadarjenih učencih in njihovih osebnostnih lastnostih.

Statistično značilne razlike glede na izobrazbo so bile prisotne pri 3 spremenljivkah od 29. To pomeni, da so učitelji z visoko izobrazbo statistično značilno večkrat odgovorili, da imajo nadarjeni učenci razvito divergentno mišljenje. Učitelji z višjo izobrazbo pa so statistično značilno večkrat odgovorili, da imajo nadarjeni učenci radi leksikone, slovarje, atlase in da imajo veliko prijateljev.

Ker so statistično pomembne razlike prisotne le pri 3 od 29 spremenljivk, hipoteze 2 v glavnem nismo potrdili. Domnevali smo, da bo izobrazba učiteljic in učiteljev vplivala na izbiro kriterijev za določanje nadarjenih učencev, vendar lahko po analizi podatkov to zanikamo. Analiza podatkov izbranega vzorca je pokazala, da izobrazba učiteljev statistično pomembno ne vpliva na izbiro kriterijev za določanje nadarjenih učencev.

Vzrok za takšne rezultate tiči v tem, da se v naši državi o problemu nadarjenih učencev govori šele zadnja leta. Učitelji in učiteljice se lahko samostojno izobražujejo ali pridobivajo znanje na seminarjih, ki so organizirani.

5.3. Hipoteza 3: Domnevamo, da bodo razlike v stališčih do načinov dela z nadarjenimi učenci glede na število let delovne dobe učitelja

Učiteljem in učiteljicam smo predstavili različne načine učnega dela z nadarjenimi učenci. Nekateri med njimi so predstavljali selektivno poučevanje nadarjenih, nekateri pa integrativno.

Statistično značilne razlike glede na število let delovne dobe učiteljic in učiteljev so bile prisotne pri šestih spremenljivkah. S trditvami, da morajo biti nadarjeni vključeni v dodatni pouk, imeti posebne domače zadolžitve, biti vključeni v priprave na tekmovanje in da so lahko nadarjeni učenci na višji stopnji šolanja vključeni v delno zunanjo diferenciacijo, so se učitelji z manj let delovne dobe (6 do 20 let) statistično značilno večkrat strinjali kot učitelji z več let delovne dobe (21 let in več).

Ti podatki kažejo, da učitelji z manj let delovne dobe poudarjajo pomen dodatnega pouka za nadarjene učence, kar zahteva zakon že od samega začetka, ko so strokovnjaki začeli ugotavljati, da tudi nadarjeni potrebujejo posebno pomoč. Nadarjenost sama po sebi še ne prinese dobrih rezultatov. Zelo pozitiven je podatek, da učitelji z manj let delovne dobe, to so ponavadi tudi mlajši učitelji, razmišljajo o drugačnih domačih zadolžitvah za nadarjene učence. S takšnimi možnostmi so bili učitelji seznanjeni med svojim izobraževanjem. Delno zunanjo diferenciacijo na višji stopnji šolanja zagovarja vrsta tujih avtorjev, ki se ukvarjajo s problemom nadarjenosti. Na našem področju je ta ideja sorazmerno nova. Podatek, da učitelji z manj let delovne dobe bolj odobravajo delno zunanjo diferenciacijo kot učitelji z več let delovne dobe, je bil pričakovan.

S trditvami, da morajo imeti nadarjeni učenci posebne domače zadolžitve, da morajo biti vključeni v priprave za tekmovanja in da naj bi obiskovali raziskovalne tabore, so se učitelji z več let delovne dobe (6 do 20 let) statistično značilno večkrat strinjali kot učitelji z manj let delovne dobe (1 do 5 let).

Tukaj so se pokazale statistično pomembne razlike med učitelji začetniki in učitelji, ki imajo že nekaj let delovne dobe in s tem pomembne izkušnje.

S trditvijo, da nadarjeni učenci lahko potrebujejo tudi dopolnilni pouk, so se učitelji z manj let delovne dobe (6 do 20 let) statistično značilno večkrat strinjali kot učitelji z več let delovne dobe (21 let in več).

Dopolnilni pouk je predviden za učence, ki imajo na določenem področju težave in potrebujejo dopolnilno pomoč. Rezultati vprašalnika so pokazali, da je določeno število učiteljev mnenja, da nadarjeni učenci v nobenem primeru ne potrebujejo dopolnilnega pouka. Identificiran nadarjen učenec ima lahko primanjkljaje na določenih področjih. Uspešen bo le, če mu bodo učitelji omogočili tudi razvoj šibkih področij.

Ker so statistično pomembne razlike prisotne le pri 6 od 18 spremenljivk, *hipoteze 3 v glavnem nismo potrdili*. Podatki so pokazali, da število let delovne dobe učiteljic in učiteljev ne vpliva na njihova stališča do vseh načinov dela z nadarjenimi učenci. Pomembne razlike so se pokazale pri tretjini odgovorov.

5.4. Hipoteza 4: Domnevamo, da bodo razlike v stališčih do načinov dela z nadarjenimi učenci glede na izobrazbo učitelja

Statistično pomembne razlike glede na izobrazbo učitelja so bile prisotne le pri dveh spremenljivkah.

S trditvijo, da morajo biti nadarjeni učenci vključeni v priprave na tekmovanja, so se učitelji z višjo izobrazbo statistično značilno večkrat strinjali kot učitelji z visoko izobrazbo. Pri trditvi, da morajo nadarjeni imeti možnost vključevanja v klube, znanstvene in druge interesne skupine, pa je bil položaj obrnjen. Učitelji z visoko izobrazbo so se s trditvijo statistično značilno večkrat strinjali kot tisti z višjo.

Ker so statistično pomembne razlike prisotne le pri 2 od 18 spremenljivk, *hipoteze 4 v glavnem nismo potrdili*. Izobrazba učitelja statistično pomembno ne vpliva na njegova stališča do načinov dela z nadarjenimi učenci. Iz tega podatka, dobljenega z našim vzorcem, lahko sklepamo, da visoka stopnja izobrazbe ne zagotavlja boljšega znanja učiteljev na področju izobraževanja nadarjenih učencev.

5.5. Hipoteza 5: Domnevamo, da učitelji razrednega pouka pogosteje pripravljajo diferencirane in individualizirane naloge za nadarjene učence kot učitelji predmetnega pouka

Tabela 2: Kontingenčna tabela glede na delovno mesto in pogostost pripravljanja nalog ($\chi^2 = 7,189$; $P = 0,027$)

Diferencirane in individualizirane naloge	Skoraj vsako uro		Enkrat na teden		Enkrat v ocenjevalnem obdobju		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Delovno mesto								
Učitelj razrednega pouka	33	30,8	63	58,9	11	10,3	107	100,0
Učitelj predmetnega pouka	20	25,0	40	50,0	20	25,0	80	100,0
Skupaj	53	28,3	103	55,1	31	16,6	187	100,0

Med učitelji razrednega in predmetnega pouka obstajajo statistično značilne razlike glede pogostosti pripravljanja diferenciranih in individualiziranih nalog za nadarjene učence. Učitelji razrednega pouka to počnejo bolj pogosto.

Diferencirane in individualizirane naloge za nadarjene učence pripravi skoraj vsako uro 30,8 odstotka učiteljev razrednega pouka in 25 odstotkov učiteljev predmetnega pouka, enkrat na teden 58,9 odstotka učiteljev razrednega pouka in 50 odstotkov učiteljev predmetnega pouka. Samo enkrat v ocenjevalnem obdobju pripravi individualizirane in diferencirane naloge za nadarjene učence 10,3 odstotka učiteljev razrednega pouka in 25 odstotkov učiteljev predmetnega pouka.

Hipotezo 5 smo potrdili. Učitelji razrednega pouka pogosteje pripravljajo individualizirane in diferencirane naloge kot učitelji predmetnega pouka. To tezo bi lahko razvijali še naprej. Natančneje pa bi morali analizirati, učitelji katerih predmetov so reševali vprašalnik in učitelji katerih razredov. S tem bi dobila bolj natančne in točne podatke.

6. Sklep

Devetletna osnovna šola je spremenila zahteve glede učnega dela z nadarjenimi učenci. Pravilnik zahteva dosledno evidentiranje in identificiranje nadarjenih učencev in učenk. To zahtevno nalogo so dobili tudi učitelji, ki pa nimajo zadostnega znanja za opravljanje tako pomembne naloge. Nadarjeni učenci imajo specifične osebnostne lastnosti, med seboj se izjemno razlikujejo. Vsak posameznik je oseb-

nost zase in nikoli ne moremo primerjati dveh nadarjenih učencev ali tudi nena-darjenih. Nadarjeni lahko kažejo tudi določene osebnostne karakteristike, na podlagi katerih jih nikakor ne bi uvrstili v skupino nadarjenih učencev. Strokovnjaki opisujejo neuspešne nadarjene, nadarjene, ki jim način šolskega dela ne ustreza ali jih celo ovira pri osebnostnem razvoju.

Nadarjeni učenci imajo določene osebnostne lastnosti, po katerih se razlikujejo od nenadarjenih vrstnikov. Kar nekaj avtorjev je že klasificiralo osebnostne lastnosti nadarjenih učencev na področja (učno storilnostno, motivacijsko, miselno spoznavno in socialno čustveno področje). Avtor L. Keversky pa v literaturi opisuje še osebne karakteristike in temperament, fizično značilnosti nadarjenih in vsesplošno zrelost nadarjenih. Avtorica M. Čudina-Obradović je poleg tega navedla značilnosti nadarjenih učencev v različnih starostnih obdobjih, tudi v obdobju osnovnošolskega izobraževanja.

V prvem delu vprašalnika so bile predstavljene trditve, ki so opisovale osebne lastnosti nadarjenih učencev. Učitelji so se odločali, ali se z napisano trditvijo o nadarjenih učencih strinjajo ali ne. Ugotoviti smo želeli, kako dobro učitelji in učiteljice poznajo osebnostne lastnosti nadarjenih posameznikov oziroma, ali prepoznajo nadarjene učence.

Rezultati anketnega vprašalnika so pokazali, da učitelji in učiteljice ne poznajo dovolj dobro osebnostnih lastnosti nadarjenih učencev. Še najbolj poznajo osebne lastnosti kognitivnega področja nadarjenih, najmanj pa socialno-čustveno področje nadarjenih učencev.

V drugem delu vprašalnika so nas zanimala stališča učiteljic in učiteljev do načinov dela z nadarjenimi učenci. Nekateri načini učnega dela so učiteljicam in učiteljem bolj poznani in jih tudi pogosteje uporabljajo, s tem pa tudi bolj odobravajo. Vprašani so se redkeje strinjali s trditvami, ki so opisovale ločene oblike izobraževanja (posebni razredi, skupine in posebne šole za nadarjene učence). Takšno odločitev so podprli z mislimi, da ločeno izobraževanje slabo vpliva na medsebojno komunikacijo, zgodaj deli učence na sposobne in manj sposobne ter etiketira nadarjene in nenadarjene učence.

V tretjem delu vprašalnika nas je zanimalo, na kakšen način in kako pogosto učitelji poskrbijo za primerno in kvalitetno izobraževanje nadarjenih učencev. Zakon o osnovni šoli nam nalaga, da je treba za nadarjene učence pripraviti posebne oblike in metode učnega dela. Le tako jim damo možnost, da bi razvili vse svoje zmožnosti in uresničili vse svoje potrebe in želje. Za nadarjene je treba poskrbeti že pri rednem pouku z individualizacijo in diferenciacijo učnega dela. Omogočiti jim moramo, da so lahko vključeni v obogatitvene programe, ki jih ponudi šola ali druge institucije. S pravilno vzgojo in izobraževanjem bodo nadarjeni odrasli v zdrave osebnosti, ki bodo pozitivno vplivale na razvoj celotnega naroda.

Učitelji zelo poudarjajo pomen dodatnega pouka, interesne dejavnosti in tekmovanja v znanju kot posebne oblike učnega dela z nadarjenimi učenci. Menimo, da se pri takšnih oblikah učnega dela ne upošteva nadarjenih posameznikov. Dodatni pouk in interesne dejavnosti niso prilagojene posameznikom, ampak skupini učencev, ki želijo spoznati še kaj več. Mnogokrat obiskovanje dodatnega pouka ni želja učencev, ampak zgolj želja ambicioznih staršev. Naše izkušnje tudi kažejo, da dodatni pouk radi obiskujejo predvsem pridni učenci.

Dodatno izobraževanje bi bilo za učence zagotovo bolj zanimivo, če bi ga vodili zunanji sodelavci. To pa zahteva prilagoditev glede časovnega izvajanja in dodatno financiranje.

LITERATURA

1. Blažič, M.: Didaktični vidiki dela z nadarjenimi, Pedagoška obzorja, 11, št. 1-2/1996, str. 3-10.
2. Čudina-Obradović, M.: Nadarenost razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje, Pedagoška biblioteka, Školska knjiga, Zagreb, 1990.
3. Đorđević, J.: Individualizacija i problemska nastava uradu sa darovitim i talentovanim učenicima, V: Gojkov, G. (ur.), Mesto darovitih u kurikularnoj reformi, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac, 2003, str. 25-35.
4. Ferbežer, I.: Identifikacija in razvijanje nadarjenosti, V: Bezič, T. (ur.), Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1998, str. 33-66.
5. Ferbežer, I.: Individualizirano izobraževanje nadarjenih učencev v ZDA, Pedagoška obzorja, 14, št. 5-6, 1999, str. 225-237.
6. George, D.: Nadarjeni otrok kot izziv, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1997.
7. Nagel, W.: Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih otrok, Zvezni minister za izobraževanje in znanost, Bonn, 1987.

Socialni položaj učno izredno uspešnih učencev

Pregledni znanstveni članek

UDK 316.66:371.212

DESKRIPTORI: izredna učna uspešnost, socialni položaj, antiintelektualizem, vrednote, socialne izkušnje, popularnost

POVZETEK – Članek obravnava problem vrstniškega okolja v odnosu do učno izredno uspešnih učencev. Predstavljeni so izrazito dvoznačni rezultati različnih avtorjev o tem, kakšen socialni položaj imajo nadarjeni in učno izredno uspešni učenci in kako ga doživljajo. Članek ponuja tudi pregled možnih vzrokov za težave v vrstniških interakcijah učno izredno uspešnih učencev. V empiričnem delu s pomočjo podatkov, zbranih tako od učno izredno uspešnih učencev kot od njihovih vrstnikov, ugotovljamo socialni položaj učencev, ki učno izredno izstopajo iz svojega vrstniškega okolja. Ugotovljene so razlike v atribuiranju šolskega uspeha in nekaterih vrednotah ter njihova povezanost z izkušnjami socialnega zavračanja in zbadanja. Poleg tega se je izkazalo, da je samopodoba učno izredno uspešnih učencev bolj pozitivna od podobe, ki jo imajo o njih njihovi vrstniki.

Author review

UDC 316.66:371.212

DESCRIPTORS: academic superiority, social status, anti-intellectualism, values, social experience, popularity

ABSTRACT – The article deals with the problem of peer environment in its relation towards academically superior students, and presents contradictory findings of researchers on the topic of the social status of high achievers as well as possible sources of their problems with the environment. In the empirical part, the social status of high achievers, who stand out from their peer environment, is closely examined on the basis of the data supplied by them as well as by their peers. There are differences between the two groups as to what contributes to their academic achievement and values, and how these are connected with their feelings of social rejection and teasing. The article also shows that the self-image of high achievers seems more positive compared to their counterparts.

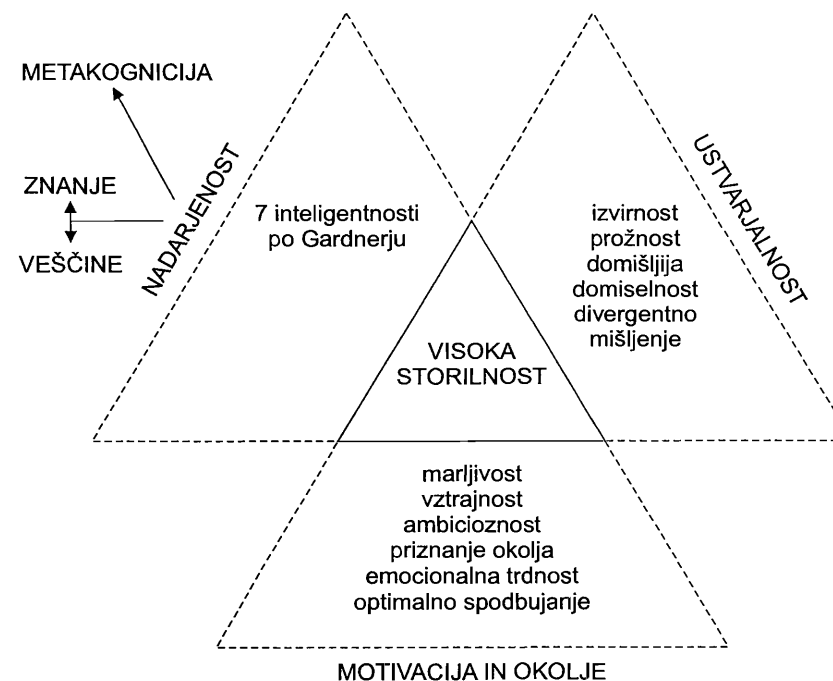
1. Teoretična izhodišča

Ena pglavitnih nalog sodobnega šolstva je identifikacija nadarjenih in talentiranih učencev. Vendar pa se tu delo z nadarjenimi šele začne. Zlasti to velja v primerih, ko gre za učenca, ki svojih zmožnosti zaradi različnih razlogov ne zmore izkoristiti (v angleško govorečem svetu bi ga imenovali *underachiever*). Cilj šole v takem primeru je razviti potencialno nadarjenost v manifestirano, ki naj bi se kazala v izrednih dosežkih učenca oziroma v izredni učni uspešnosti na enem ali več področjih. Namen članka je raziskati, kako mladi tako izredno uspešnost dojemajo s socialnega vidika. Zanima nas, ali izredna učna uspešnost pomeni nekaj pozitivnega tudi s socialnega vidika, ali gre morda za lastnost, ki s seboj prinaša nezaželene

socialne posledice. Velja opozorilo, da nadarjenosti in izredne učne uspešnosti nikakor ne gre enačiti. Tu se lotevamo učne nadpovprečnosti v smislu posledice, ki v ustreznem okolju nujno sledi potencialni nadarjenosti.

V času izgradnje lastne podobe in socialnega jaza se mlajši in starejši nadarjeni adolescenti vidijo tudi skozi oči vrstnikov. Njihove norme in vrednote postanejo eno od glavnih meril posameznikove samopodobe in njenih komponent. Zato je tudi vrstniško okolje eden od pomembnih dejavnikov, ki pripomore k razvoju potencialov nadarjenega učenca ali pa ta razvoj ovira. Zanima nas torej, kakšno je vrstniško okolje, v katerem zorijo mladi potenciali. Se počutijo varne, jih vrstniki pri razvoju spodbujajo in podpirajo, ali pa se med njimi počutijo ogrožene in se morajo kot drugačni pred njimi braniti? Vsi poznamo nekatere stereotipe o učencih, ki jim gre v šoli bolje od drugih. Hitro, še posebej, če izstopajo tudi pri kateri od socialnih lastnosti, jih drugi označijo za "piflarje". Vidimo jih v raznih, zlasti mlajšemu občinstvu namenjenih, filmih in se jim smejimo, ker so tako drugačni od bolj priljubljenih sošolcev.

Slika 1: Renzullijev model nadarjenosti



Najbolje odnos med nadarjenostjo v ožjem pomenu besede oziroma potencialno nadarjenostjo in visoko storilnostjo oziroma manifestirano nadarjenostjo pojasni Renzullijev model, ki je danes najboljši in najpogostejše citiran model za razumevanje in pojasnjevanje tega kompleksnega pojava (Žagar et al., 1999). Renzulli visoko storilnost predstavi kot stičišče treh komponent.

Problem in cilj članka izhajata iz komponente motivacija in okolje. Sestavljena je iz posameznikove samoaktivnosti in vpliva okolja na razvoj njegovega talenta. Ta komponenta je ključna, če želimo potencialno nadarjenost spremeniti v manifestirano. Brez nje je lahko še tako nadarjen posameznik storilnostno neučinkovit. Vanjo sodijo posameznikove osebnostne lastnosti, kot so marljivost, vztrajnost, ambicioznost, emocionalna trdnost in druge. Okolje razvija posameznikove potencialne s svojim priznavanjem ter z optimalnim spodbujanjem (Nagel, 1987; Cvetković Lay, 2002). Ravno okolje ter njegovo sprejemanje, priznavanje, odobravanje in spodbujanje nadarjenosti in odličnosti je komponenta, s katero se bo članek še posebej podrobno ukvarjal.

Kakšna je torej socialna podoba nadarjenih oziroma učno izredno uspešnih oseb? Do začetka 20. stoletja so bili nadarjeni otroci pojmovani kot psihotiki, nevrotiki in neprilagojeni čudaki. Podoba nadarjene osebe je korenito spremenil Lewis Terman s svojo velikopotezno raziskavo, ki je še danes temeljni kamen raziskav področja nadarjenih oseb (Terman & Oden, 1959, v: Subotniki et al., 1989). Ugotovil je, da so nadarjeni otroci poleg tega, da so izredno bistri in uspešni na akademskem področju, tudi bolj emocionalno in socialno prilagojeni, popularnejši, bolj zaželeni in upoštevani v svojem okolju, lepši, bolj fizično in psihično zdravi, srečnejši ipd. (Clark, 1992). V letih 1950-1951 je Terman s sodelavko Melito Oden izvedel nadaljevanje študije na osebnih raziskave, ko so bili ti v srednjih letih. Ne moremo si pomagati, da ne bi bili impresionirani nad tem, kakšne prednosti so imeli v primerjavi s splošno populacijo na področjih, kot so prihodki, zakonska sreča in stabilnost, zdravje ter strokovni in osebni dosežki (Feldman, 1984). Do podobnih zaključkov so prišli tudi mnogi drugi raziskovalci (Hollingworth, 1926, v Clark, 1992; Witty, 1940, v Feldman, 1984; Rost in Czeschlik, 1995, v Freeman, 1998; Blažič, 1994; Gallagher, 1985; Boehm, 1962, v Clark, 1992; Clark, 1992).

Vendar pa mnogi avtorji opozarjajo na razne pomanjkljivosti opravljenih raziskav (Feldman, 1984; Sears, 1984, v Subotniki et al., 1989; Gallagher, 1985). Taka podoba učno izrednega učenca pogosto izzove začudenje in dvom. Splošna podoba intelektualno nadarjenega učenca je podoba tako imenovanega "piflarja". Gre za žaljivko, ki temelji na stereotipu o nekom, ki se veliko uči, in med vrstniki ni popularen. Ta stereotip napihujejo mediji (zlasti filmi) z zelo dorečeno podobo takega učenca. Namigov o socialnih težavah nadarjenih otrok in mladostnikov pa ne najdemo zgolj v neformalnih virih (npr. na internetu) in življenjskih izkušnjah. O njih v svojih delih pišejo mnogi strokovnjaki, tako teoretiki kot praktiki. Še posebej zadnji pogosto opozarjajo na to, da mnoge raziskave sicer res kažejo na boljšo socialno prilagojenost nadarjenih oseb, da pa praksa to velikokrat spodbija

(Cvetković Lay, 2002). Nadarjeni otroci velikokrat kažejo neprilagojeno obnašanje in imajo povprečno dvakrat več socialno-emocionalnih težav kot njihovi vrstniki (Cvetković Lay, 2002). Pogosto zaostajajo v socialnem razvoju, kar je še posebej kontrastno njihovemu hitremu intelektualnemu razvoju (Kroflič, 2002). Kar do polovice (zlasti visoko) nadarjenih naj bi imelo težave s socialnimi kontakti (Bezič, 1998; Strmčnik, 1995). Srečujejo se z nepriljubljenostjo med vrstniki, stereotipiziranjem, norčevanjem in zbadanjem, negativnim samovrednotenjem in sociokonceptom (Freeman, 1998; Blažič, 1994; Razdevšek Pučko, 1987; Ferbežer, 1987; Ferbežer, 2002; Brinar Huš, 2001; Mikuš Kos, 1989; Nagel, 1987; Galbraith, 1992; Clark, 1992; Kerr et al., 1988, v Freeman et al., 1995; Freeman, et al., 1995; Wood & Ross, 1995, v Ferbežer, 2002; Cornell et al., 1994, v Dobnik, 1997; Silverman, 2003; Kearney, 1996).

Socialne težave nadarjenih in nastanek negativnih stereotipov o njih lahko predstavljajo nenavadno presenečenje. Običajno težave in negativno stereotipiziranje asociiramo s skupinami ljudi, ki so na nekem področju prikrajšani. Nadarjeni taka skupina vsekakor niso, če upoštevamo zgolj njihovo lastnost, zaradi katere sploh so deležni določenega nesprejemanja – njihovo nadarjenost torej. Postavlja se vprašanje, od kod pridejo stereotipi, kaj so razlogi za zasmehovanja v šoli in socialno nesprejemanje drugih. Odgovoriti na to vprašanje presega cilj in namen članka. Oglejmo si le nekaj možnosti in namigov, ki jih literatura ponuja namesto iskanega odgovora:

- a) **DRUŽBENA UREDITEV** (Nagel, 1987; Bezič, 1994; Strmčnik, 1995). Ko govorimo o družbeni ureditvi, imamo v mislih vpliv preteklega socialističnega sistema in njegovega mišljenja na današnje izobraževanje. Socialistična šola se je borila v glavnem le za "dvig izobrazbenega nivoja srednjih učencev, bodočih industrijskih in kmečkih delavcev" (Popotnik, 1945/46). Mišljenje, da morajo biti učenci deležni enake obravnave in dosegati enake rezultate, se je v glavah ohranilo do danes.
- b) **VREDNOTE** (Blažič, 1994; Ule, 2002; Csikszentmihalyi et al., 1997). Vrednote na socialni položaj učno izredno uspešnih učencev vplivajo na dva načina: prvič kot vrednote, ki vladajo v družbi, zlasti med mladimi, in te niso vedno naklonjene akademski odličnosti in učenju; drugič pa kot vrednote, v katerih se učno izredno uspešni učenci pogosto razlikujejo od svojih vrstnikov in so zaradi tega od njih drugačni in nerazumljeni.
- c) **(NE)KONFORMIZEM IN PROBLEM DRUGAČNOSTI** (Dobnik, 1996). Veliko avtorjev populaciji učno izredno uspešnih učencev in nadarjenih pripisuje veliko mero nekonformizma, zaradi česar so taki učenci individualisti, večkrat pa tudi dominantni in tekmovalni. Mladi pogosto ne sprejmejo vrstnikov, ki so pomembno drugačni od večine.
- č) **NAGNENOST K ANDROGENIM ZNAČILNOSTIM** (Clark, 1992). Gre za lastnost, ki jo nadarjenim pripisujejo mnogi avtorji. Za ženske je nadarjenost preveč agresivna in maskulina, za moške pa feminilna. Nadarjena dekleta se

morajo boriti proti temu, da bi jih imeli za možače, nadarjeni fantje pa se srečujejo s predsodki, da so poženščen.

- d) **POMANJKANJE SKUPNEGA JEZIKA** (Brinar Huš, 2001; Kearney, 1996). Zaradi zgoraj omenjenih specifik nadarjenih učencev imajo ti pogosto težave pri komuniciranju s svojimi vrstniki, saj imajo drugačne interese, jezik, vrednote in stališča.
- e) **ZAVIST** (Nagel, 1987; George, 1997; Ule, 2003). Na videz banalen, pa vendar zelo stvaren razlog je zavist, zaradi katere družba vklopi razne obrambne mehanizme, naperjene proti akademsko superiornim osebam, da bi ohranila svojo lastno vrednost in samozavest.
- f) **PERFEKCIONIZEM** (Dabrowski, 2002; Clark, 1992). Zaradi perfekcionizma, ki je lastnost, pogosto pripisana nadarjenim, imajo te osebe lahko zelo visoka pričakovanja do sebe, pa tudi do drugih, zaradi česar imajo socialne težave ali pa ostanejo celo osamljeni.
- g) **OSEBNOSTNE LASTNOSTI** (Gallagher, 1985; Bezič, 1998). Nadarjenost na socialni položaj naj ne bi vplivala direktno, pomembno je, kakšne so druge lastnosti, ki jih oseba ima. Zlasti pomembne so atletske lastnosti in študioznost (prve so med mladimi zelo priljubljene, medtem ko študioznost ni vedno zaželena), pa tudi pripravljenost pomagati in smisel za humor. Pogosto se jim pripisuje tudi introvertnost, zaradi katere manj intenzivno iščejo stik z vrstniki.
- h) **OBČUTLJIVOST** (Blažič, 1994; Dabrowski, 2002; Mikuš Kos, 1989). Mnogi avtorji govorijo o občutljivosti nadarjenih otrok in mladostnikov, slednja je posledica nadpovprečne odzivnosti centralnega živčnega sistema. Zaradi te lastnosti so nadarjeni še posebej dovzetni za razne subtilne socialne signale, ki jih dobijo iz okolja, in tako lahko negativne dražljaje zaznajo hitreje – in jih, če imajo poleg tega še slabšo samozavest, tudi napihnejo.
- i) **ETIKETIRANJE** (Freeman, 1995; Ferbežer, 2002). Etiketiranje še poveča težave, ki jih imajo nadarjeni s socialnim okoljem. Zaradi etikete ima okolje do njih previsoka pričakovanja, pogosto pa so zaradi nje tudi žrtve raznih zbadanj in norčevanja.

Glede na vse do sedaj povedano se nadarjeni lahko srečajo z okoljem, ki njihove nadarjenosti in drugačnosti ne sprejema in ne spodbuja. V sociološki in publicistični literaturi se za opis takega okolja, ki ni naklonjeno akademski usmerjenosti in intelektualnim dosežkom, pojavlja tudi oznaka *antiintelektualistično*. Ta izraz si lahko izposodimo in ga prenesemo tudi na področje pedagoških in psiholoških znanosti.

Nadarjeni in učno izredno uspešni učenci se na okolje, ki je naravnano antiintelektualno, lahko različno odzivajo. Poznamo tri osnovne načine prilagajanja na tako okolje:

- lahko se zaprejo in osamijo,
- postanejo razredni klovn ali
- prikrijejo svoje sposobnosti in se skrijejo v povprečje (Clark, 1992).

V tretjem primeru se učenec popolnoma prilagodi okolju in prevzame njegovo usmerjenost – antiintelektualizem. Ker ne želi tvegati težav zaradi svojih specifičnih lastnosti, jih prostovoljno žrtvuje za socialno priznanje, za prijateljstvo (Ferbežer, 1987). Prikrivanje znanja je zanj edini način boja proti socialni izolaciji, ki ga vidi (Brinar Huš, 2001). Zlasti je strategija zanikanja bistrosti pogosta pri nadarjenih otrocih in mladostnikih, ki so doživeli kakšno obliko zasmehovanja (Galbraith, 1992). Svoj talent skrivajo, ker njihovi vrstniki ne razumejo, da njihov uspeh ni posledica neke pretirane ambicioznosti (Nagel, 1987).

Nadarjen učenec – antiintelektualec je eden izmed nadarjenih, ki ne dosegajo pričakovanih rezultatov. Poznamo različne vzroke nižje produktivnosti kljub visokim sposobnostim, vendar pa je ravno omenjeni razlog – odzivanje na nesprejemajoče okolje z zanikanjem svojih posebnosti – eden najbolj pogostih in vsakdanjih. Dolžnost šole je, da poskrbi za dovolj razumevajoče okolje, v katerem se razvijajo zmožnosti slehernega učenca. Pa ne zato, da bi z njihovimi talenti pridobila družba, ampak zato, ker ima vsak posameznik neodtujljivo pravico do optimalnega razvoja (Bezič, 1998).

2. Problem

Problem je raziskati odnos, ki ga imajo osnovnošolci in srednješolci do svojih najuspešnejših vrstnikov, kakršen se kaže v Sloveniji, natančneje na osnovnih in srednjih šolah v Ljubljani. Posebej nas zanima, kako adolescenti dojemajo pomen nekaterih besed, ki se pojavljajo kot oznake za učno izredno učence ("piflar", priden in nadarjen učenec). Ali so te oznake pozitivne ali negativne, kolikokrat so učno izredno uspešni učenci z njimi označeni in kako to doživljajo? Ugotoviti želimo, kakšne lastnosti učno izrednim učencem pripisujejo njihovi vrstniki in čemu pripisujejo njihov izredni učni uspeh ter ali (in v kolikšni meri) se učno izredni učenci svoje socialne podobe zavedajo. Še posebej nas zanimajo akademske vrednote kot eden od možnih dejavnikov, ki vplivajo na socialno sprejemanje učno izredno uspešnega učenca v njegovem socialnem okolju.

3. Metodologija

3.1. Vzorec

Vzorec je vzet iz osnovne statistične množice učencev osnovnih (od petega razreda devetletke dalje) in srednjih šol v Ljubljani. Zbran je iz populacije petih osnovnih šol, ene gimnazije in ene poklicne srednje šole, ki izvaja štiriletno in triletno srednješolske izobraževalne programe. Zajema otroke in mladostnike: od

tistih, ki obiskujejo peti razred devetletne osnovne šole, do tistih, ki obiskujejo peti letnik razširjenega triletnega poklicnega programa.

Tabela 1: Struktura vzorca (raziskovalni skupini, spol, izobraževalni program, razred oz. letnik)

<i>N</i>	261	
raziskovalni skupini	A 177 (67,8%)	B 84 (32,2%)
<i>Spol</i>		
moški	80 (45,2%)	34 (40,5%)
ženske	96 (54,2%)	50 (59,5%)
<i>Izobraževalni program</i>		
osemletna OŠ	42 (23,7%)	28 (33,3%)
devetletna OŠ	40 (22,6%)	9 (10,7%)
gimnazija	50 (28,2%)	28 (33,3%)
poklicna srednja šola (3- in 4-letna)	45 (25,4%)	19 (22,6%)
<i>Razred oz. letnik</i>		
5. razred devetletke	/	1 (1,2%)
5. razred osemletke	/	10 (11,9%)
7. razred devetletke	40 (22,6%)	6 (7,1%)
7. razred osemletke	/	9 (10,7%)
8. razred devetletke	/	2 (2,4%)
8. razred osemletke	42 (32,7%)	8 (9,5%)
1. letnik srednje šole	/	12 (14,3%)
2. letnik srednje šole	71 (40,1%)	13 (15,5%)
3. letnik srednje šole	/	13 (15,5%)
4. letnik srednje šole	24 (13,6%)	8 (9,5%)
5. letnik srednje šole	/	1 (1,2%)

Vzorec je razdeljen na dve skupini. Skupino A sestavljajo vsi prisotni učenci in dijaki naključno izbranih razredov. Skupino B sestavljajo učno najboljše učenci in dijaki vseh razredov (od petega razreda devetletne osnovne šole dalje) naključno izbranih šol. Kriterij za izbiro učno najboljših učencev je bila presoja njihovih razrednikov in razredničark. Ti so iz svojih razredov izbrali po enega ali izjemoma dva učenca, ki po njihovem mnenju najbolj izstopa(ta) zaradi svojih učnih uspehov.

Vzorec je izredno heterogen, zlasti glede spremenljivke starost, saj gre za razpon od začetkov najstništva na prehodu iz otroštva pa vse do polnoletnih

adolescentov z že bolj oblikovano osebnostjo. Taka raznolikost se je pokazala tudi pri formalnih analizah homogenosti varianc, kar je na večih mestih onemogočilo parametrično analizo ter vplivalo na rezultate končnih izsledkov. Pri sklepih je torej treba to pomanjkljivost vzorca imeti v mislih.

3.2. Uporabljeni instrumenti

Za potrebe raziskave sta bila na podlagi strokovne literature in zastavljenega problema sestavljena dva vprašalnika. Vprašalnik A je namenjen splošni populaciji učencev in dijakov in sprašuje po njihovem zaznavanju učencev, ki so v šoli izredno uspešni. Vprašalnik B je namenjen učno izredno uspešnim učencem in sprašuje o doživljanju njihove učne uspešnosti v socialnem kontekstu. Oba vprašalnika imata tri tematske sklope. V prvem anketiranca sprašujem po splošnih podatkih o učencu, njegovih akademskih dosežkih in učnih navadah. V drugem delu sprašujem po njegovih vrednotah, od katerih me še posebej zanimajo akademske vrednote. Anketiranci so vrednote, izbrane iz podobnih raziskav (Gojkošek, 2002) in dopolnjene ter umeščene v Muskov empirični model vrednostnega sistema (Musek, 1993), ocenjevali s pomočjo petstopenjske Likertove lestvice. Tretji del vprašalnikov predstavlja vprašanja o socialnem zaznavanju učne uspešnosti: pripisovanje lastnega in tujega učnega uspeha (atribucijska teorija), zaznavanje osebnostnih lastnosti učno izredno uspešnih učencev, subjektivno dožemanje pomena nekaterih oznak za učno izredno uspešne učence ("piflar", priden, nadarjen učenec) ter vrednotenje teh oznak, mnenje o stereotipih o izredno uspešnih učencih ter osebne izkušnje z norčevanjem na njihov račun.

3.3. Postopek zbiranja podatkov

Pri zbiranju podatkov je sodelovalo pet ljubljanskih osnovnih šol, ena splošna gimnazija in ena poklicna šola (zadnja je bila izmed ljubljanskih poklicnih šol izbrana glede na dva kriterija: ugodno razmerje med dijaki moškega in ženskega spola ter izvajanje tako štiriletnih kot triletnih izobraževalnih programov). Vprašalnik A je bil uporabljen skupinsko. Pri izvajanju sem bila vedno osebno prisotna, da sem bila na voljo za morebitna pojasnila. Poleg tega sem z grafoskopom projicirala vizualne opore pri ocenjevanju stereotipov o učno izredno uspešnih učencev. Vprašalnik B je bil v večini primerov uporabljen v individualni situaciji. Kjer je bilo možno, sem bila prisotna, vendar se je to zaradi organizacijskih zahtev pogosteje izkazalo za neekonomično. Večina šol se je ponudila, da samostojno izpelje ta del anketiranja. Zanj so bili odgovorni svetovalni delavci ali posamezni razredniki. Vsi vprašalniki so bili oddani anonimno.

4. Rezultati in interpretacija

Podatki, dobljeni z omenjenimi vprašalniki, so bili obdelani s pomočjo računalniškega programa SPSS in interpretirani. Tu so predstavljeni le nekateri izsledki, celota pa je zbrana v diplomski nalogi z naslovom *Doživljanje socialnega položaja učno nadpovprečno uspešnih učencev* (Opaka, 2004). Poglavje je razdeljeno na dva dela. V prvem so na podlagi empiričnih podatkov analizirane nekatere socialne oznake, ki se pogosto pojavljajo v povezavi s tako ali drugače učno uspešnimi učenci. Menim, da nam taka analiza nudi dober vpogled v svet učne uspešnosti, kot jo vidijo adolescenti. Poleg formalne analize so izpostavljeni mnogi konkretni primeri, zbrani z vprašalniki in kvalitativno analizirani. Mišljeni so kot ilustracija ter kot zgovorni primeri socialnega vzdušja, ki ga zgolj številke ne morejo prikazati. Drugi del poglavja pa se ukvarja z nekaterimi razlikami med splošno in učno izredno uspešno populacijo. Kot dva možna vzroka za osebnostne razlike med njimi nas zanimajo razlike v nekaterih vrednotah ter v pripisovanju učnega uspeha, poleg tega pa nas zanima, kako svoje osebnostne lastnosti, povezane s socialnimi veščinami, dojemajo učno izredno uspešni učenci ter kako njihove lastnosti dojemajo vrstniki.

4.1. Subjektivno pojmovanje nekaterih oznak učencev

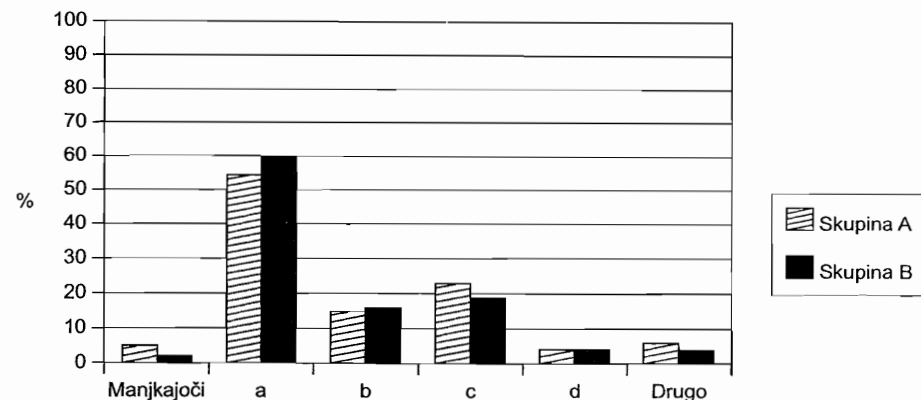
4.1.1. Oznaka "piflar"

Beseda "piflar" je oznaka, ki se med učenci in dijaki pogosto pojavlja v povezavi z dobrimi ocenami, učno uspešnostjo, dobrimi učnimi navadami in delavnostjo. Kaj jim ta beseda dejansko pomeni, so zapisali kot odgovor na vprašanje odprtega tipa. Dane odgovore je mogoče razvrstiti v štiri različne kategorije:

- "Piflar" je učenec, ki zelo veliko časa posveti učenju, vendar se ne uči z razumevanjem, ampak zgolj mehanično, na pamet, snov pa zaradi tega tudi hitro pozabi.
- "Piflar" je učenec, ki veliko časa posveti učenju ter tudi veliko zna in dobiva dobre ocene, saj je tudi pameten.
- "Piflar" je učenec, ki se nenehno samo uči, zaradi česar je nedružaben in nekolegialen (nekolegialnost in nepripravljenost pomagati sta specifični oznaki, ki so ju navajali zlasti dijaki srednjih šol).
- "Piflar" je zavistna beseda za dobrega učenca, pozitivna oznaka.

Večina vprašanih (55,2 odstotka vzorca) je besedo "piflar" definirala podobno, kot je definirana tudi v Slovarju slovenskega knjižnega jezika: "piflar -ja m (i) žarg., šol. *kdo se uči mehanično, brez razumevanja*: očitajo mu, da je piflar". Opisujejo ga kot učenca, ki se veliko, vendar mehanično uči, zaradi česar snovi ne razume in jo hitro pozabi, njegove sposobnosti pa so povprečne ali celo podpovprečne. Iz odgovorov je razvidno, da tak profil učenca med vrstniki ni cenjen.

Graf 1: Subjektivno pojmovanje oznake "piflar"



Skoraj 15% vprašanih "piflarja" prav tako definira z veliko količino časa, ki ga nameni učenju, vendar nanj gleda bolj pozitivno. Opisujejo ga kot drugače bistrega učenca, ki pa je pripravljen za svoje uspehe tudi veliko delati, zaradi česar ima v šoli dobre ocene. Kljub sicer pozitivni definiciji pa imajo nekateri odgovori dokaj negativen prizvok (npr.: *Se samo uči doma, v šolo se pride samo važit, koliko zna*). Nekateri vprašani za "piflarja" označijo kogarkoli, ki se doma nekoliko več uči (npr.: *Vsak, ki se uči več kot dve uri dnevno; več kot tri ure dnevno*).

Petina respondentov "piflarja" definira z nekimi socialnimi in osebnostnimi kategorijami, ki so praviloma izrazito negativne. Primeri:

- ☐ *Ima malo prijateljev, pa še tisti so "piflarji".*
- ☐ *Neumen, nepriljubljen.*
- ☐ *Slab športnik, nepriljubljen, po uspehu pa nadpovprečen.*
- ☐ *Hodi, razmišlja, se oblači in govori kot "piflar".*
- ☐ *Izgleda "piflarsko".*

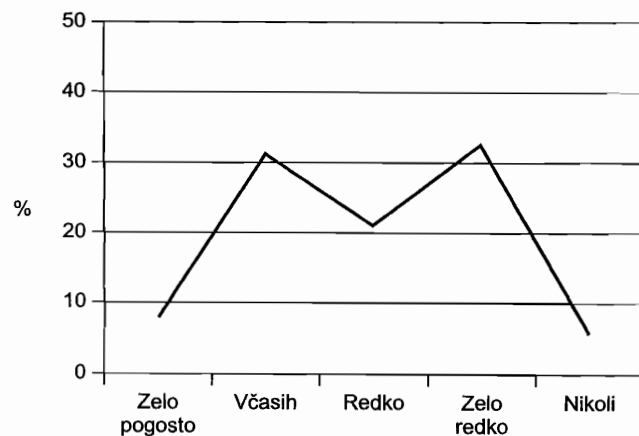
Vprašani, ki so na vprašanje odgovarjali s takimi in podobnimi odgovori, so opisovali stereotipno podobo "piflarjev", kot jo prikazujejo mediji, zlasti filmi, namenjeni mladini. Njihov odnos do takih učencev je izrazito kritičen, celo zaničevalen (v odgovorih se je pojavilo kar nekaj žaljivk). V raziskavi je bilo med drugim ugotovljeno tudi to, da se kar 14,7 odstotka učencev in dijakov strinja z negativnimi stereotipi o odličnjakih. Tretjina vprašanih (33,9 odstotka) meni, da je stereotip sicer resničen, vendar pa da velja zgolj za manjšino učno izredno uspešnih učencev. Drugi (48,5 odstotka vprašanih) sporočajo, da so taki stereotipi pretirani in neutemeljeni, vendar pa mnogi od teh priznavajo, da tudi sami sebe kdaj zalotijo, kako si učno nadpovprečne učence predstavljajo stereotipno.

2,3 odstotka vprašanih opisuje besedo "piflar" kot zgolj zavistno oznako za nek sicer pozitiven profil učenca. Taki odgovori so v vzorcu zelo redki, vendar so posamezni primeri dokaj zgovorni. Anketirani, ki so uporabljali tako definicijo, so se večinoma sicer zavedali izredno negativne konotacije izraza in družbenega nesprejemanja oseb, ki so z njim označene, vendar so šli preko tega in izraz prikazali v drugačni luči: kot nepotrebno žaljivko, pozitivno oznako in podobno.

Med učno izredno uspešnimi učenci (skupina B) in njihovimi vrstniki (skupina A) ni pomembnih razlik v razumevanju besede "piflar" ($\chi^2 = 0,485$, $p = 0,795$).

Kolikokrat pa se učno izredno uspešni učenci dejansko znajdejo v situaciji, ko jih vrstniki označijo z besedo "piflar" ali s podobno oznako s tako negativno konotacijo?

Graf 2: Kako pogosto so bile osebe iz skupine B naslovljene z besedo "piflar" (frekvence)



Učno izredno uspešni učenci se nekako razdelijo v dve skupini glede na to, kako pogosto jih označujejo s tako pejorativno besedo, kot je "piflar". Ena skupina s tem nima težav in se s tako oznako ne sreča nikoli ali pa zelo redko, druga skupina pa navaja, da jih včasih ali zelo pogosto vrstniki označijo na dokaj negativen način. 8,3 odstotka oziroma 7 oseb ni malo, če pomislimo, da jih vrstniki označujejo s slabšalnimi besedami zelo pogosto.

Poleg tega, kako pogosto so učno izredni učenci žrtve takšnega in podobnega zbadanja, nas je zanimalo tudi, kako takšne situacije doživljajo. Izkazalo se je, da gre v polovici primerov (51,2%) za prijateljsko zbadanje, zato se ne počutijo ogrožene, četudi so označeni negativno zaradi svoje uspešnosti. Vendar pa je druga

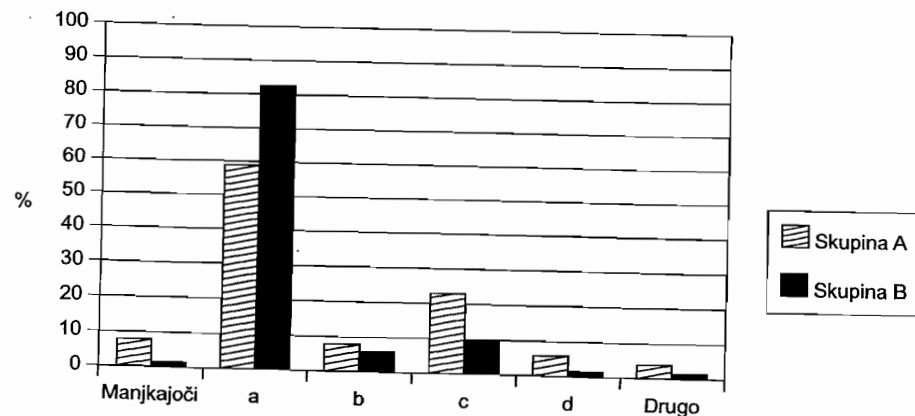
polovica vprašanih (48,8%) poročala, da so pri takem označevanju vsaj v določeni meri prizadeti. Nekateri zato, ker v na videz prijateljskem zbadanju čutijo prikrito norčevanje, drugi pa poročajo o resničnem norčevanju s strani svojih vrstnikov, zaradi katerega se večkrat srečujejo z negativnimi čustvi.

4.1.2. Oznaka priden učenec

Tudi oznaka priden učenec je ena od oznak, ki se med mladimi pogosto pojavljajo v povezavi z učno izredno uspešnimi učenci. Odgovori na vprašanje odprtega tipa o pomenu te oznake so bili razvrščeni v naslednje kategorije:

- Priden učenec je prizadeven učenec, ki redno dela domače naloge, sodeluje pri pouku, se uči in ima posledično dobre ocene.
- Priden učenec je prizadeven učenec, ki redno dela domače naloge, sodeluje pri pouku, se uči, vendar ni nujno v šoli tudi uspešen.
- Priden učenec je učenec, ki uboga učitelje in spoštuje red v šoli, lahko pa se učiteljem tudi prilizuje.
- Priden učenec pomeni isto kot "piflar".

Graf 3: Subjektivno pojmovanje oznake priden učenec



Pri razumevanju oznake priden učenec se učno izredno uspešni učenci nekoliko razlikujejo od svojih vrstnikov. Večina obojih meni, da ta besedna zveza označuje učenca, ki je zelo prizadeven pri šolskem delu, redno dela in v šolo prinaša domače naloge, pri pouku sodeluje in se sproti uči. Od tega jih velik del te lastnosti navaja skupaj z dobrim učnim uspehom, le manjšina pa meni, da učni uspeh ni povezan z njimi. Vendar pa obstaja verjetnost, da je statistično pomembno več učno izredno uspešnih učencev (skupina B) kot njihovih vrstnikov (skupina A) pridnost povežalo tudi z učno uspešnostjo ($\chi^2 = 8,347$, $p = 0,004$). Učno izredno uspešni učenci

pridnost torej pogosteje od svojih vrstnikov vidijo kot spremljevalko učnega uspeha, kar so verjetno spoznali iz svojih izkušenj.

17,6 odstotka vprašanih je pridnega učenca definiralo z vidika vedenja, in sicer kot učenca, ki uboga učitelje in spoštuje šolski red. Pogosto so taki odgovori negativno zaznamovani (npr. *priliznjeni, ne upajo si zoperstaviti se šolskim zakonom, mamini sinčki*). Take negativno zaznamovane definicije so bolj kot za osnovnošolce značilne za dijake srednjih šol. Gre za specifiko adolescence kot življenjskega obdobja, ko se oblikujeta identiteta in samopodoba, kar je pogosto povezano z uporabo proti obstoječim zahtevam in pričakovanjem. Dobra prilagodljivost in konformnost v tem življenjskem obdobju nista vrlini, zato tudi pridnost, definirana z vedenjskega vidika, ni dobro sprejeta in dojeta kot nekaj pozitivnega.

Obstaja verjetnost statistično pomembne razlike med obema skupinama pri definiranju pridnega učenca z vedenjskega vidika. Učno izredno uspešni učenci so se za tak način definiranja odločali manjkrat kot njihovi vrstniki.

3,4 odstotka vprašanih je navedlo, da je priden učenec samo druga oznaka za "piflarja". Tak odgovor je zapisalo 8 učencev skupine A in 1 učenec skupine B. Frekvence so za analizo razlik med skupinama premajhne. Tudi sicer se za tak odgovor ni odločilo veliko vprašanih, vendar se je skupina zelo jasno oblikovala. Podatek je precej pomemben, saj gre za mešanje pojmov. Učna prizadevnost tako v očeh nekaterih učencev dobi prav tako negativno konotacijo kot sicer zelo pejorativna beseda "piflar". Dvakrat se pojavi tudi še bolj ekspresivno označena besedna zveza *neinteligentni piflar*. V tem primeru je pridnemu učencu pripisan negativni pojem, zaradi katerega se lahko zgolj zato, ker je v šoli prizadeven, srečuje s socialnimi težavami.

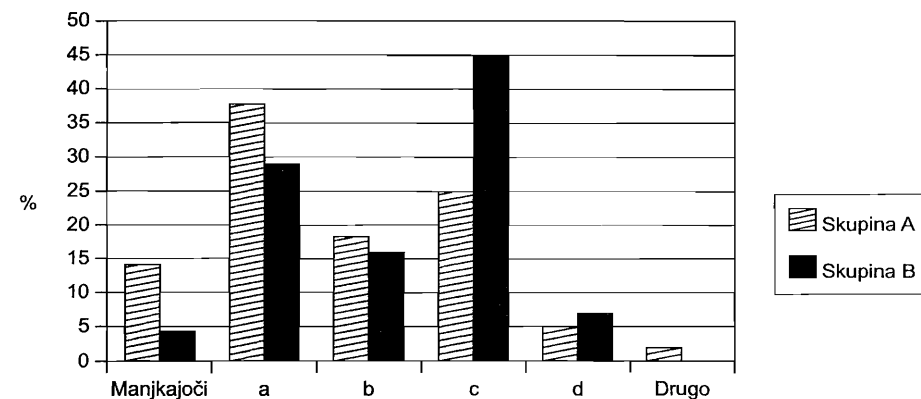
Da se učno izredno uspešni učenci v več primerih počutijo ogrožene zaradi svoje prizadevnosti in delavnosti, nam pove tudi podatek, da se jih je kar 66,7 odstotka vsaj kdaj znašlo v situaciji, ko so pred vrstniki raje zatajili delo, vloženo v nek rezultat, da bi med njimi ostali priljubljeni. Verjetno gre za strategijo, s katero se učenci, ki so v šoli prizadevni in imajo dobre delovne navade, ubranijo nevarnosti, da bi postali predmet norčevanja, "piflarji".

4.1.3. Oznaka nadarjen učenec

Vprašani so s pomočjo vprašanja odprtega tipa opisovali pomen oznake nadarjen učenec. Dani odgovori so padli v naslednje kategorije:

- Nadarjen učenec ima neko specifično (prirojeno) nadpovprečno sposobnost, talentiranost (npr. umetnostna, športna nadarjenost).
- Nadarjen učenec je visoko inteligenčen in ima splošno višje sposobnosti, zlasti pri šolskih znanjih.
- Nadarjen učenec je učenec, ki se mu ni treba učiti in truditi, da bi bil v šoli uspešen.
- Nadarjen učenec je prizadeven, motiviran ter goji ljubezen do šole in učenja.

Graf 4: Subjektivno pojmovanje oznake nadarjen učenec



34,9 odstotka vprašanih je nadarjenost opisalo z neko specifično nadpovprečno sposobnostjo, talentiranostjo, kot sta umetniška in športna talentiranost. Manj, 16,9 odstotka vprašanih, je nadarjenost definiralo kot neko splošno nadpovprečno sposobnost, zaradi katere gre učencu pri večini predmetov v šoli bolje. Zanimivo je, da otroci in mladostniki pri besedi nadarjenost najprej pomislijo na neke zelo specifične sposobnosti in verjetno tudi na osebe, ki take lastnosti imajo in so z njimi uspele v svetu umetnosti, športa in podobno. Nadarjenosti ne povezujejo s šolo in šolsko uspešnostjo. Tisti pa, ki jo, je ne povezujejo s specifičnimi talentiranostmi. V nobenem primeru se definiciji ne pokrivata ali povezujeta, ampak gre vedno za ozko definiranje.

Kar 31,8 odstotka vprašanih nadarjenost definira s trudom, ki ga mora posameznik vložiti v svoj učni uspeh. Navajajo, da je nadarjen učenec tisti, ki se mu za dobro oceno ni treba učiti oziroma truditi za svoj uspeh. Obstaja verjetnost ($\chi^2 = 7,847$, $p = 0,049$), da se skupini pri dajanju takega odgovora statistično pomembno razlikujeta. Izredno učno uspešni učenci so pogosteje kot njihovi vrstniki definirali nadarjenega učenca kot učenca, ki se mu za uspeh ni treba truditi.

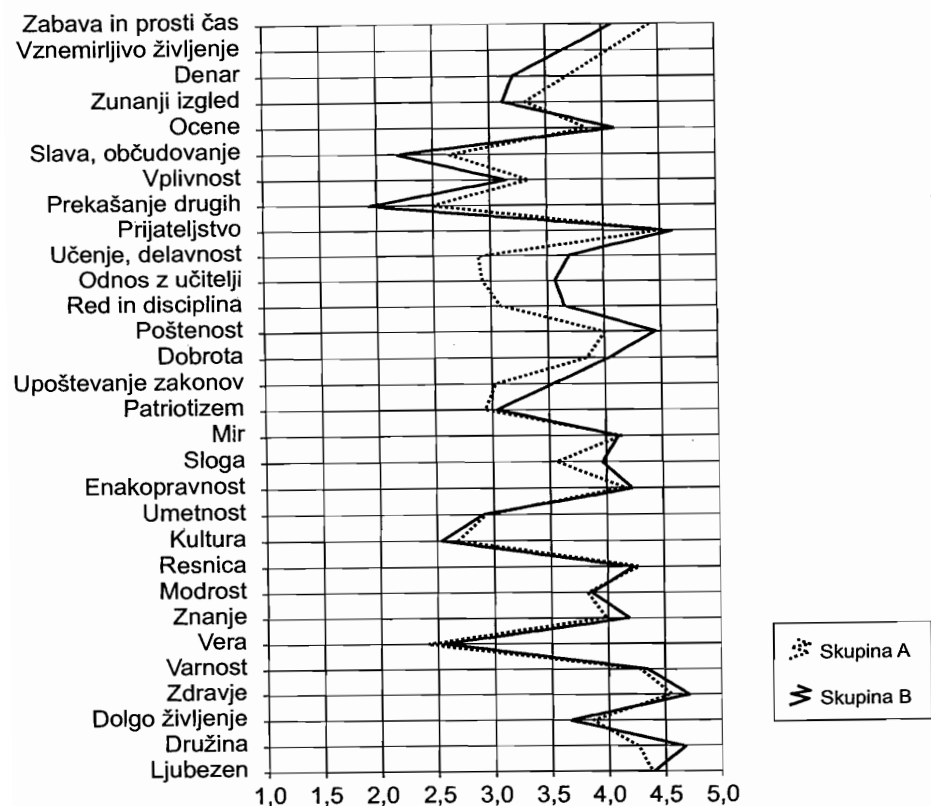
5,7 odstotka vprašanih je nadarjenega učenca opisovalo izključno z osebnostnimi lastnostmi, motivacijo in ljubeznijo do učenja, ki mu omogočajo uspeh. Odstotek sicer ni velik, vendar pa je tako definiranje zelo zanimivo. Tak način definiranja je del novejših psiholoških definicij nadarjenosti, ki prirojenim zmožnostim dodajajo še osebnostne lastnosti, motivacijo in podobno.

4.2. Razlike med učno izredno uspešnimi učenci in njihovimi vrstniki v akademskih vrednotah, pripisovanju učnega uspeha ter doživljanju osebnostnih značilnosti učno izredno uspešnih učencev

4.2.1. Akademске vrednote

Ali obstajajo kakšne pomembne razlike med obema skupinama v ocenjevanju akademskih vrednot?

Graf 5: Profil vrednostnega sistema – primerjava med skupinama



Iz primerjave profila vrednostnega sistema učno izredno uspešnih učencev s profilom njihovih vrstnikov lahko razberemo tri pomembne podatke. Prvi je ta, da se učno izredno uspešni učenci od svojih vrstnikov najbolj razlikujejo prav v

nekaterih vrednotah, ki jih lahko označimo kot akademske. Natančneje, gre za nekatere izmed tako imenovanih vrednot tradicionalne morale: učenje in delavnost, red in disciplina ter dober odnos z učitelji. Omenjeno razliko in njeno statistično pomembnost je pokazala tudi naknadna analiza variance.

Drugi podatek, ki ga ponuja grafična primerjava profila je, da učno izredno uspešni učenci nekoliko nižje cenijo tako imenovane dionizične vrednote, tako hedonske kot vrednote potence. Izjema so šolske ocene.

Tretji podatek pa je, da so spoznavne in aktualizacijske vrednote, ki smo jih opredelili kot akademske (resnica, modrost in znanje), visoko cenjene pri obeh skupinah. Analiza variance pri ocenjevanju teh vrednot ni pokazala pomembnih razlik med skupinama, obstaja pa pomembna razlika pri vrednotenju prekašanja drugih ($\chi^2 = 5,928$; $p = 0,015$). Učno izredno uspešni učenci vrednotijo prekašanje drugih nižje kot njihovi vrstniki.

Rezultati so nekoliko presenetljivi, saj bi lahko pričakovali, da se učno izredno uspešni učenci od svojih vrstnikov razlikujejo prav po klasičnih akademskih vrednotah, kot so resnica, modrost in znanje ter v času šolanja tudi šolske ocene. Vse te vrednote predstavljajo nek cilj učenja in šolanja, ponotranjeni odnos do šole. Vendar pa se prav pri teh vrednotah učenci z izrednimi učnimi uspehi ne razlikujejo od drugih. Vrednote, pri katerih so se pokazale precejšnje razlike, pa so povezane bolj s sredstvi, potjo do učnega uspeha in znanja. Tako učno izredno uspešni učenci višje vrednotijo trud in učenje, odnose z učitelji ter red in disciplino. Zanimivo je tudi, da nizko vrednotijo tekmovanje (nižje kot vrstniki), torej njihov uspeh ni motiviran z željo po prekašanju drugih. Tisto, kar loči učno izredno uspešnega učenca od vrstnikov, je torej vrednotenje trdega dela in ne rezultatov, ki jih ta prinaša.

Zanimivo je, da vrednoti red in disciplina ter učenje in delavnost pomembno korelirata s tem, kako pogosto vrstniki učno izredne učence naslovijo z oznako "piflar". Gre za vrednoti, ki sta povezani z učno prizadevnostjo, ta pa je očitno pogosto povezana z negativnim odzivom okolja, ki jo označi kot nekaj negativnega, v tem primeru s "piflarstvom".

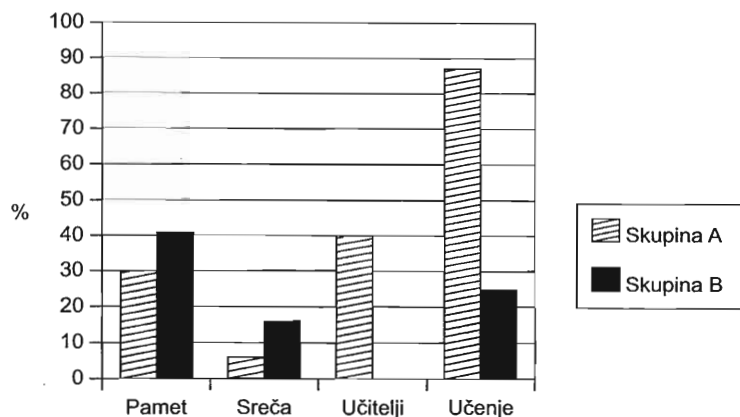
4.2.2. Pripisovanje razlogov za učni uspeh učno izredno uspešnih učencev

Ali obstajajo pomembne razlike med razlogi, ki jim pripisujejo svoj učni uspeh učno izredno uspešni učenci, in razlogi, ki jim ga pripisujejo njihovi vrstniki?

Obstajajo pomembne razlike med tem, čemur pripisujejo svoj uspeh učno izredno uspešni učenci, in čemur njihov uspeh pripisujejo njihovi vrstniki ($\chi^2 = 58,693$; $p = 0,000$). Učenci iz skupine A večinoma menijo, da imajo njihovi najuspešnejši sošolci dobre ocene zato, ker se veliko učijo. Sledi pripisovanje uspeha popustljivim učiteljem, pameti in v manjši meri sreči. Učno izredno uspešni učenci pa pripisujejo svoj uspeh drugim dejavnikom. Največ jih navaja svoje sposobnosti, pamet kot najpomembnejši dejavnik uspeha. Sledi učenje. Več učno

izredno uspešnih svoje uspehe pripisuje sreči. Popustljivosti učiteljev pa svojega uspeha ne pripisuje nihče.

Graf 6: Pripisovanje razlogov za učni uspeh učno izredno uspešnih učencev



Vsaka skupina pripisuje razloge za uspeh učno izredno uspešnih učencev glede na svoje izkušnje. Učno izredno uspešni učenci se razdelijo na tiste, ki se morajo za svoj uspeh truditi, in na tiste, ki si pomagajo v glavnem s svojimi sposobnostmi. Od zadnjih jih nekaj uspeh pripisuje sreči, ker morda ne zaupajo svojim sposobnostim ali pa jih nočejo priznati. Njihovi vrstniki pa iz svojih izkušenj vedo, da je dobro oceno mogoče dobiti le s trudom, zato sklepajo, da se učno izredno uspešni učenci veliko učijo, da jo dosežejo. Zanimivo je, da velikokrat navajajo selektivno popustljivost učiteljev kot razlog za uspeh nekaterih. To kaže na nekakšen občutek krivice in posledičnega nepriznavanja superiornosti učno izredno uspešnih učencev.

4.2.3. Lastnosti učno izredno uspešnih učencev

Ali obstajajo pomembne razlike v tem, s kakšnimi lastnostmi se opisujejo učno izredno uspešni učenci, in tem, s kakšnimi jih opisujejo njihovi vrstniki?

Učno izredno uspešni učenci se glede svojih lastnosti strinjajo s svojimi vrstniki le o svoji pridnosti, bistrosti in samozavesti. Vsem ostalim lastnostim dajejo vrstniki bistveno višje ocene v primerjavi z učno izredno uspešnimi učenci, če imajo te bolj negativno oznako in obratno – bolj pozitivne lastnosti učno izredno uspešnim učencem pripisujejo redkeje. Sami si prisojajo veliko bolj pozitivne lastnosti, kot pa jim jih prisojajo drugi.

Učno izredno uspešni učenci so bili vprašani tudi, za katere lastnosti menijo, da bi jim jih pripisali njihovi vrstniki. Izbrali so med že zgoraj naštetimi lastnostmi. Le delno pravilno so predvideli, s katerimi lastnostmi bi jih opisali njihovi vrstniki.

Ustrezno so ugotovili, da jim vrstniki pogosto pripisujejo lastnosti pridnost, bistrost in sposobnost. Velike razlike se pojavljajo na prvem mestu obeh lestvic lastnosti. Učno izredno uspešni učenci so menili, da jim vrstniki največkrat pripisujejo pripravljenost pomagati, v resnici pa je to lastnost, ki jo osebk skupine A postavljajo šele na osmo mesto. V resnici jim vrstniki največkrat pripisujejo ambicioznost, česar se učno izredno uspešni učenci ne zavedajo, saj so jo postavili šele na sedmo mesto. Skupina B je predvidela, da jim bodo vrstniki večkrat pripisali dober smisel za humor in ljubezen do športa, vendar se obe lastnosti v resnici pojavljata na predzadnjih dveh mestih. Pravilno pa učno izredno uspešni učenci menijo, da jim vrstniki ne pripisujejo ošabnosti, saj so jo oboji postavili na zadnje mesto na lestvici lastnosti.

Tabela 2: Lastnosti učno izredno uspešnih učencev (Kruskal-Wallisov test razlik med skupinama)

Lastnosti	χ^2	p
sposobnost	12,338***	0,000
pridnost	1,042	0,307
bistrost	1,660	0,198
ambicioznost	8,682**	0,003
čudaškost	15,345***	0,000
piflarstvo	73,707***	0,000
priliznjenost	75,927***	0,000
ošabnost	48,626***	0,000
humor	30,838***	0,000
šport	44,904***	0,000
samozavest	0,128	0,720
pomoč drugim	47,401***	0,000

Izgleda, da so učno izredno uspešni učenci prepričani, da imajo njihovi vrstniki o njih boljše mnenje, kot ga imajo res. Vrstniki jim sicer največkrat pripisujejo pozitivne lastnosti, vendar pa jim ne priznavajo vseh. Tako jim proti njihovim pričakovanjem pogosto ne pripisujejo pripravljenosti pomagati, smisla za humor in ljubezni do športa. Gre za lastnosti, ki so pomembne za socialne interakcije in priljubljenost med vrstniki. Pozitivne lastnosti, ki jim jih pripisujejo, pa so bolj individualne in ne toliko povezane s socialnim okoljem (pridnost, sposobnost, bistrost, ambicioznost, samozavest).

5. Sklep

Socialno okolje torej učno izredno uspešnim učencem ni tako naklonjeno, kot bi pričakovali. Seveda gre v večini primerov bolj za posameznike in epizodne negativne izkušnje kot za nek izrazit trend. Vendar pa, tudi glede na primere, ki so bili zbrani z raziskavo, gre velikokrat za izrazito negativne socialne izkušnje, ki jih doživljajo nekateri učno izredno uspešni učenci. Manjšina učencev, ki se ji ni treba obremenjevati z učenim uspehom, se obremenjuje s socialnim uspehom. Dani primeri so dokaj zaskrbljujoči, saj vsak tak primer pomeni stres, ki lahko pusti brazgotino na mladem človeku, ki se šele oblikuje. Vsak ima pravico optimalno razviti svoje zmožnosti in bivati v okolju, ki mu razvoj omogoča. Če okolje ne sprejema osebe z njenimi sposobnostmi vred, predstavlja to veliko oviro za njen razvoj.

Šola bi morala individualizirati zahteve za nadarjene učence, da bi lahko ti izkoristili svoje zmožnosti, namesto da vrstnikom nenehno dokazujejo, da se jim za uspeh ni treba učiti. Nasploh bi morala biti šola bolj usmerjena v pridobivanje delovnih in učnih navad, učnih strategij, kognitivnih in metakognitivnih strategij na nivoju vsakega posameznika, ne na nivoju predpisanega učnega načrta. To velja še posebej za vse učence s posebnimi potrebami, kamor sodijo tudi posebej nadarjeni učenci. Na področju drugih skupin oseb s posebnimi potrebami na področju individualizacije izobraževanja poteka že veliko novosti, nadarjeni pa so še vedno v veliki meri prepuščeni samim sebi v smislu, da se bodo že znašli, saj so bistri.

Vendar pa imajo tudi nadarjeni specifične težave, ki jih z rednim učnim programom in tradicionalnim poučevanjem ne moremo ublažiti. Težave z okoljem, ki ne sprejema njihove specifičnosti, so le ene izmed mnogih. Nekoliko jo je želel osvetliti pričujoči članek, vendar pa veliko vprašanj ostaja še odprtih.

LITERATURA

1. Bezić, K. et al.: Talenti u lancima, Cofar, Rijeka, 1994.
2. Bezić, T.: Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1998.
3. Blažič, A.: Vpliv socialnega okolja na razvoj nadarjenih, V: Blažič, M. (ur.): Nadarjeni – stanje, problematika, razvojne možnosti, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1994.
4. Brinar Huš, M.: Razumevanje in svetovanje nadarjenim učencem, Vzgoja in izobraževanje, l. 32, 2/2001, str. 45-48.
5. Clark, B.: Growing up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School, Merrill, New York (etc.), 1992.
6. Csikszentmihalyi, M. et al.: Talented Teenagers: The Roots of Success & Failure, Cambridge University Press, New York, 1997.
7. Cvetković Lay, J.: Darovito je, što ću sa sobom?: Priručnik za obitelj, vrtić in školu, Alinea: Centar za poticanje darovitosti djeteta Bistrić, Zagreb, 2002.
8. Cvetković Lay, J.: Nadarjeni otroci. Predavanje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, 16.11.2002.

9. Čudina Obradović, M.: Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje, Školska knjiga, Zagreb, 1991.
10. Dabrowski: Theory of Positive Disintegration, 2002, <http://www.nswagtc.org.au/ozgifted/conferences/TPD.html>
11. Dobnik, B.: Lastnosti učencev, ki jih učitelji identificirajo kot nadarjene (spec. delo), Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana, 1996.
12. Dobnik, J.: Samopodoba nadarjenih otrok, Sodobna pedagogika, l. 48, 7-8/1997, str. 395-405.
13. Feldman, D.: A follow-up of subjects scoring above 180 IQ in Terman's genetic studies of genius, Exceptional Children, Council for Exceptional Children, l. 50, 6/1984, str. 518-523.
14. Ferbežer, I.: Novi trendi v raziskovanju samopodobe nadarjenih otrok, Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, letnik 17, št. 3-4/2002, str. 13-21.
15. Freeman, J. et al.: Actualizing Talent: A Lifetime Challenge, Cassell, London & New York, 1995.
16. Freeman, J.: Educating the Very Able: Current International Research, 1998, <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/ofsted/veryable/able-03.htm>
17. Galbraith, J.: Vodič za nadarjene, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1992.
18. Gallagher, J.J.: Teaching the Gifted Child, Allyn and Bacon, Boston, 1985.
19. George, D.: Nadarjeni otrok kot izziv, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1997.
20. Gojkošek, M.: Mladi in vrednote, 2002, <http://www.utrip.net/arhiv/html/nov02/13.htm>
21. Kearney, K.: Highly Gifted Children in Full Inclusion Classroom, Highly Gifted Children, l. 12, 4/1996, <http://www.hollingworth.org/fullincl.html>
22. Kroflič, B.: Vedenjsko težavni otroci – neodkriti in zatrti nadarjenci?, Predavanje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, 16.11.2002.
23. Mikuš Kos, A.: Zakaj je šolski uspeh mnogih nadarjenih otrok in mladostnikov pod ravno njihovih sposobnosti?, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana, 1989.
24. Nagel, W.: Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih otrok: svetovalec za starše in učitelje, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1987.
25. Razdevšek Pučko, C.: Strah pred elito in pametjo?: elitne šole ali oddelki za nadarjene učence da ali ne, Prosvetni delavec, l. 38, 15/1987, str. 7.
26. Silverman, L.: What We have Learned About Gifted Children 1997-2003, <http://www.gifted-development.com/what%20we%20have%20learned%2079-03.htm>
27. Strmčnik, F.: Skrb za razvoj nadarjenih učencev, Vzgoja in izobraževanje, l. 26, 1/1995, str. 3-11.
28. Subotnik, R. et al.: High IQ children at midlife: An investigation into generalizability of Terman's genetic studies, Roeper Review, The Roeper School, l. 11, 3/1989, str. 139-144.
29. Ule, H.: Odkrivanje nadarjenih otrok na razredni stopnji osnovne šole (dipl. delo), Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana, 2003.
30. Ule, M.: Mladina 2000: Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad Republike Slovenije za mladino, Ljubljana, 2002.
31. Ule, M.: Prihodnost mladine, Državna založba Slovenije, Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino, Ljubljana, 1995.
32. Žagar, D. et al.: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci, 1999. http://www.mszs.si/slo/sols-tvo/os/ucni_nacrti/os/9letna/delo/nadarjeni.asp

Martina Opaka (1980), profesorica defektologije na Osnovni šoli Jožeta Moškriča v Ljubljani.
Naslov: Ulica F. Rozmana Staneta 9, 4000 Kranj, SLO; Telefon: (+386) 031 557 441
E-mail: martina.opaka@gmail.com

Odkrivanje športno talentiranih učencev

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.879.6

DESKRIPTORJI: nadarjeni učenci, talent, športno talentirani učenci, učitelji, prepoznavanje, odkrivanje

POVZETEK – Avtorica v prispevku izpostavlja vlogo, pomen in odgovornost učiteljev športne vzgoje in učiteljev razrednega pouka pri zgodnjem odkrivanju športno talentiranih učencev v osnovni šoli. Pravi, da je učitelje treba spodbuditi k poglobljenemu strokovnemu in timskemu delu in jih podpreti pri njihovih presojah. Da bodo mladi športni talenti lahko razvili svoje sposobnosti, potrebujejo ustrezne možnosti za razvoj talenta, motivacijo in spodbudo, predvsem pa ne smejo ostati neodkriti. Razvijanje vseh vrst in oblik redne telesne vadbe pomeni za življenje vsakega posameznika višjo kvaliteto življenja, ne glede na to, ali bo nekdo, ki ima talent na športnem področju, tega razvil do ukvarjanja z vrhunskim športom ali se bo s športom ukvarjal le rekreativno.

1. Uvod

Nadarjenost je področje, o katerem ni splošno sprejete, enotne definicije. Razlog za to najdemo v tem, da nadarjeni niso homogena skupina, ker nadarjenost srečujemo v najrazličnejših obsegih in oblikah. Nadarjeni ne kažejo enakih potez ali lastnosti, ampak celo vrsto posameznih razlik. S pojmom nadarjenost je povezan več vidikov, predvsem odnos med družbenim in osebnim pomenom nadarjenosti, obsegom nadarjenosti, graduacija in poreklo.

Vendar velja, da je nadarjenost sklop prirojenih in pridobljenih lastnosti in sposobnosti, ki subjektu s temi lastnostmi omogočajo, da na enem ali več področjih trajno dosega nadpovprečne rezultate. Nadarjenost je najpogostejše povezana z nadpovprečno inteligenco ter s kreativnostjo. Nanaša se na posameznike z najrazličnejšimi posameznimi sposobnostmi. Kadar se nadarjenost kaže na specifičnem področju, tedaj govorimo o talentu.

Author review

UDC 372.879.6

DESCRIPTORS: gifted students, talent, students talented for sports, teachers, identification, detection

ABSTRACT – The paper presents the role, importance and responsibility of sport teachers at primary school level in identifying students talented for sports. The author believes teachers have to be encouraged to take a professional and team approach and they have to receive support or confirmation of their judgement. In order to develop their potentials, young students need appropriate possibilities and opportunities for developing their talent, they need to be motivated and encouraged but above all they should remain undetected. Developing different kinds of regular physical exercise represents a higher quality of life for every individual regardless of whether somebody, who is talented in sports, will develop this talent and start to compete or whether he will be using sport for recreational purposes.

Skrb za nadarjene mora obsegati njihov celotni življenjski prostor, od družine, šole do izvenšolskega okolja, ker ima vsak od teh dejavnikov svojo nepogrešljivo vlogo. Delovati morajo koordinirano, sicer ne morejo biti uspešni (Bezić et al., 1998).

Zaradi svojih izjemnih umskih in kreativnih sposobnosti so nadarjeni otroci pogosto izpostavljeni psihološkim pritiskom v šoli in doma, kar lahko izzove učno neuspešnost. Veliko nadarjenih otrok ima probleme s samim seboj, z navezovanjem socialnih stikov tako z vrstniki kot z odraslimi in nasploh s funkcioniranjem glede na sprejete družbene norme.

Kot pomembni izvor težav so najpogostejše pojavlja neupoštevanje njihovih potreb po samouveljavljanju, dominantnosti, vedoželjnosti, spontanosti, originalnosti in pospešenem učenju (Bezić et al., 1998).

Šola bi morala biti primarni in najpomembnejši spodbujevalec in varuh nadarjenosti.

Raziskave kažejo, da so v šoli najuspešnejši visoko inteligentni in visoko ustvarjalni učenci. Cetudi otrok ni ustvarjalen, je pa visoko inteligenten, je v šoli uspešen, visoko ustvarjalni, vendar nižje inteligentni pa so v šoli manj ali neuspešni. Visoko inteligentni se zanimajo za šolsko delo, med tem ko se ustvarjalni bolj zanimajo za izvenšolske dejavnosti in aktivnosti.

Visok uspeh v šoli običajno vzbudi domnevo, da je nek otrok visoko nadarjen, čeprav le-ta ni nujen in niti ni zadosten pogoj za to, da lahko sklepamo o visoki nadarjenosti. Zato moramo kot znake visoke nadarjenosti upoštevati tudi najrazličnejše interese in izvenšolske dejavnosti. Nekateri avtorji visoke nadarjenosti ne istovetijo z visoko inteligenco. Naloge na področju matematike, športa, glasbe in upodabljačije umetnosti ne zahtevajo vedno visoke inteligence, kar je pravilno, če se izmerjene inteligence ne enači z nadarjenostjo. Ob visoki inteligenci morajo obstajati še drugi pokazatelji, da bi lahko govorili o visoki nadarjenosti (Blažič, 2000).

Odkrivanje nadarjenih učencev je strokovno zahtevno opravilo. V postopku odkrivanja sodelujejo učitelji, šolska svetovalna služba, starši in po potrebi zunanji strokovnjaki, ki morajo med seboj sodelovati, ker vsak od njih lahko prispeva koristne informacije. Odkrivanje naj bi potekalo v treh stopnjah: evidentiranje, identifikacija, seznanitev in mnenje staršev.

Pri odkrivanju iščemo prve znake, indikacije nadarjenosti in talentiranosti, pri identifikaciji pa določamo vrste in stopnje nadarjenosti in talentiranosti.

V devetletni osnovni šoli sproti opazujemo učence, njihove morebitne znake nadarjenosti in talentiranosti ter dosežke.

Ocene oziroma sodbe o lastnostih posameznikov dajejo ocenjevalci, ki imajo možnost opazovati lastnosti nadarjenosti in talentiranosti. Učitelji in starši kot opazovalci imajo določene prednosti in pomanjkljivosti. Starši, ki imajo najtesnejši

stik z otrokom, so zlasti v predšolskem obdobju najpogostejši in najpomembnejši vir informacij, nimajo pa možnosti primerjave in niso čustveno indiferentni. Vzgojitelji in učitelji, ki imajo znanje, izkušnje, veliko otrok, veliko možnosti primerjave, delajo pogoste napake v svojih sodbah, ocenah, prepoznavanju znakov nadarjenosti in talentiranosti, ker precenjujejo intelektualne sposobnosti pri učno uspešnih, urejenih učencih (Bezić et al., 1998).

V sodobni strokovni literaturi s področja nadarjenosti vidimo, da okoli 90% vseh identifikacijskih postopkov vsebuje tudi učiteljeve ocene in sodbe nadarjenih in talentiranih učencev.

Na učiteljeve ocene o nadarjenosti pogosto vpliva učenčevo šolsko vedenje, učitelji pogosto precenjujejo govorne in bralne sposobnosti učencev. Učiteljeve ocene o nadarjenosti so lahko prežete s stereotipi, predsodki, s prikritim tekmovanjem z učencom. Strokovna pripravljenost oziroma usposobljenost učiteljev na tem področju je šibka. Nimamo enotne definicije nadarjenosti in splošno sprejetih diagnostičnih sredstev za odkrivanje nadarjenosti. Kljub temu pri odkrivanju nadarjenih in talentiranih učencev ne moremo mimo učiteljevih ocen in sodb. Opazovalne ocene učiteljev so posebno primerne za identificiranje neintelektualnih sposobnosti, to je talentov. S pomočjo učiteljevih ocen in sodb je mogoče potrditi in pomembno dopolniti spoznanja, dobljena le na podlagi testnih ocen. Učiteljevo opazovanje nadarjenih in talentiranih učencev poteka hkrati z njegovim vsakdanjim vzgojno-izobraževalnim delom v naravnih okoliščinah in aktivnostih, kjer je otroka mogoče najbolje opazovati (Ferbežer, 1995).

2. Športno talentirani učenci

Pojem nadarjenost oziroma talent uporabljamo na različnih področjih človekove ustvarjalnosti – umetnost, znanost, šport. Talent je oziroma ga ima praviloma mlad človek, ki ima velik potencial, da ob ustreznih zunanjih pogojih uspe na določenem področju, pri čemer gre za potencialno in ne za trenutno uspešnost. Kajti končna raven uspešnosti v neki dejavnosti je namreč vidna šele po več letih sistematičnega ukvarjanja s to dejavnostjo. Talent je odvisen od prirojenih in v zgodnjem otroštvu razvitih sposobnosti in lastnosti posameznika, njegova realizacija pa od pogojev, ki jih posamezniku omogoči ožje in širše družbeno okolje.

Talent in ne njegova potencialna uspešnost je osnovni, če že ne edini predmet ocenjevanja posameznega otroka. Talent je osnovni pogoj in eden bistvenih dejavnikov za uspešnost v športu. Če ima otrok talent, obstaja verjetnost, da bo v športu tudi uspešen, s predpostavko, da mu bodo omogočeni pogoji za njegov razvoj. Razlog za tako stališče je v prirojenih mnogih lastnostih in sposobnostih (motorične, mentalne), ki so pomembne za uspeh v športu (Talent, 1997).

Uspešnost v športu je odvisna od dejavnikov, ki izvirajo iz športnika in tudi iz njegovega fizičnega in socialnega okolja.

Da za nekega otroka lahko rečemo, da je talentiran na športnem področju oziroma za nek šport, ni dovolj le to, da ima rad šport, da je vztrajen, da je motiviran, da ima ugodno podporo okolja, temveč mora imeti še ustrezne osnovne dispozicije oziroma prirojene nekatere lastnosti in sposobnosti iz vseh treh skupin:

- *morfološke lastnosti/značilnosti*: telesna višina, telesna teža, telesna masa, kožna guba, obseg – premer sklepov, površina telesa, longitudinalna izmera okončin;
- *motorične sposobnosti*: koordinacija, moč, hitrost, preciznost, gibljivost, ravnotežje, vzdržljivost;
- *funkcionalne sposobnosti*: aerobne, anaerobne.

Na nekatere morfološke lastnosti nimamo vpliva, medtem ko z vadbo lahko vplivamo na motorične in funkcionalne sposobnosti in jih razvijamo.

Za razvoj talenta je pomembno tudi mentalno funkcioniranje: čustvovanje, moralno presojanje, socialno dogajanje, značajske lastnosti, temperament, zaznavno-motorične in intelektualne sposobnosti.

Ena izmed osrednjih nalog pouka športne vzgoje je načrtno spodbujanje in iskanje individualnosti oziroma nagnjenosti k eni ali drugi športni zvrsti, ki bi jo mlad človek vžljubil in v življenju nadgrajeval.

Ker je športna vzgoja obvezna za vse učence, omogoča učitelju (učitelju športne vzgoje in učitelju razrednega pouka), da lahko zgodaj opazi gibalno učinkovitejše učence. Pestra šolska športna ponudba lahko spodbudi talentirane učence s svojimi številnimi in raznolikimi gibalnimi možnostmi. Poleg tega lahko šola pri interesnih dejavnostih in v sistemu šolskih športnih tekmovanj dokaj učinkovito prepozna oziroma odkrije za šport talentirane učence (Talent, 1997).

Učenci v osnovni šoli so različno sposobni na raznih področjih športne vzgoje. Večji poudarek je pri tem na testih športnovzgojnega kartona, saj le-ta omogoča načrtno preverjanje dosežkov in razvojnih možnosti učencev in so nenazadnje tudi pomoč učitelju pri prepoznavanju oziroma odkrivanju športno talentiranih učencev.

Če hočemo sposobnosti športno talentiranega otroka razviti, je zelo pomembno, da ga čim prej odkrijemo. Sposobnosti športno talentiranih učencev lahko zgodaj opazimo in jih razvijamo. Pomembno je, da jih opazimo že na razredni stopnji in jim odpremo vsa vrata. Če zamudimo, je zelo težko kasneje razviti to lastnost oziroma talent do optimalne ravni (Cankar, Kovač, Novak, 1996).

3. Odkrivanje športno talentiranih učencev

3.1. Cilji raziskovanja

Z raziskavo želimo ugotoviti, ali učitelji v osnovni šoli prepoznavajo oziroma odkrivajo talentirane učence na športnem področju in ali na to vplivajo učiteljeva izobrazba, delovne izkušnje in smer poučevanja – športna vzgoja, razredni pouk.

Zanimalo nas je tudi, ali so učitelji ustrezno strokovno usposobljeni za odkrivanje športno talentiranih učencev, ali učence in njihove starše seznanijo z možno športno talentiranostjo in nadaljnjimi usmeritvami in ali spremljajo učenčeve aktivnosti in z njimi delajo v šoli in izven nje.

3.2. Hipoteze

Hipoteza 1: Domnevamo, da bodo razlike v odkrivanju športno talentiranih učencev glede na izobrazbo učitelja.

Hipoteza 2: Domnevamo, da bodo razlike v odkrivanju športno talentiranih učencev glede na število let delovnih izkušenj učitelja.

Hipoteza 3: Domnevamo, da bodo razlike v odkrivanju športno talentiranih učencev glede na smer poučevanja učitelja.

3.3. Vzorec

V vzorec smo zajeli 96 učiteljev slovenskih osnovnih šol (10), od tega 19 moških (19,8%) in 77 (80,2%) žensk. Skoraj dve tretjini respondentov (64%) ima visoko, tretjina (35%) višjo in 1% srednjo izobrazbo. Skoraj polovica (44%) jih ima od 6 do 20 let delovnih izkušenj, tretjina do 5 let delovnih izkušenj, dobra petina (23%) pa ima več kot 20 let delovnih izkušenj. Na anketni vprašalnik je odgovorilo 68% učiteljev razrednega pouka in 32% učiteljev športne vzgoje.

3.4. Statistična analiza

Podatke smo obdelali računalniško s statističnim programom SPSS. Pri tem smo uporabili statistične metode deskriptivne statistike in analizo variance.

4. Rezultati in interpretacija

Tabela 1: Parametri opisne statistike za mnenja o odkrivanju športno talentiranih učencev

Mnenje	N	Min	Max	Aritmetična sredina	Standarna deviacija
V6	96	2	4	2,979	0,754
V7	96	1	4	2,698	0,796
V8	96	1	4	2,698	0,919
V9	96	1	4	3,052	0,875
V10	96	1	4	2,448	0,794
V11	96	1	4	1,771	0,814
V12	96	1	3	1,667	0,610
V13	96	1	4	1,958	0,857
V14	96	1	4	2,656	0,844
V15	96	1	4	2,979	0,821
V16	96	1	4	2,500	0,929
V17	96	1	4	3,385	0,875
V18	96	1	4	1,698	1,058
V19	96	1	4	2,667	1,012
V20	96	1	4	2,938	0,844

Pri vprašanju (V6), ki se nanaša na usposobljenost učiteljev, je večina vprašanih odgovorila, da jih je fakulteta *še kar dobro* oziroma *slabo* pripravila za prepoznavanje oziroma odkrivanje nadarjenih učencev. Ravno tako jih je večina mnenja, da niso dovolj usposobljeni za delo z nadarjenimi učenci (V7). Večina jih tudi slabo pozna športno talentiranost (V8). Učitelji menijo, da jim šola ne omogoča strokovnega izpopolnjevanja z namenom širjenja in poglobljanja znanja za športno talentirane otroke (V9). Ugotovili smo tudi, da večina učiteljev ne seznani drugih strokovnih delavcev s športno talentiranostjo otroka (V10). Večina učiteljev svoja opažanja pri delu s športno talentiranimi učenci včasih ali nikoli ne evidentirajo in analizirajo (V14). Športno talentiranim učencem redko kdaj nudijo športno obogateni program in jim redko kdaj pri športni vzgoji postavljajo višje zahteve (V15 in V16). Učitelji se zelo redko ukvarjajo s športno talentiranimi učenci tudi izven šole – klubi, društva (V17). Večina učiteljev ne spremlja drugih aktivnosti športno talentiranih učencev na šoli in izven šole (V19 in V20).

Pogosto pa učitelji seznanijo starše in učence z možno športno talentiranostjo (V11 in V12). Staršem tudi predlagajo usmeritve za nadaljnji razvoj otrokove športne talentiranosti in učence usmerjajo v dejavnosti izven šole – športni klubi, društva... (V13 in V18).

Ugotovili smo, da se večina učiteljev ne čuti dobro usposobljene za odkrivanje nadarjenih in talentiranih učencev, tudi na športnem področju ne. Njihovo izobraževanje v času študija je bilo s tega področja šibko, zdajšnja zaposlitev jim tega strokovnega izpopolnjevanja tudi ne omogoča. Predvsem učitelji redko podajo informacije o možni športni talentiranosti učencev drugim strokovnim delavcem v šoli, svetovalni službi in vodstvu, niti svojih opažanj ne evidentirajo in jih ne analizirajo, kar je za identifikacijo nadarjenih in talentiranih učencev nujno. Predvsem o možni športni talentiranosti obvestijo učenčeve starše, učence same in jih usmerjajo v institucije izven šole.

Zaskrbljujoče je, da šole v bistvu ne pristopijo k odkrivanju in identifikaciji nadarjenih in talentiranih učencev na športnem področju in tako tudi ne razvijajo programov za razvoj nadarjenih in talentiranih, temveč to raje prepuščajo strokovnjakom izven šole in staršem teh učencev.

Na vprašanje ali menite, da vas je fakulteta v času izobraževanja ustrezno pripravila za prepoznavanje oziroma odkrivanje nadarjenih učencev, je manj kot polovica (44%) učiteljev odgovorila, da jih je študijski program še kar dobro pripravil za prepoznavanje nadarjenih učencev, slaba tretjina (29%) učiteljev meni, da dobro, nekoliko manj (27%) učiteljev pa meni, da slabo. Niti en učitelj ni izrazil mnenja, da ga je študijski program zelo dobro pripravil za prepoznavanje nadarjenih otrok.

Preverili smo hipotezo, s katero smo domnevali, da obstajajo razlike v odkrivanju športno talentiranih učencev glede na izobrazbo učitelja. Opravili smo Levenejev test homogenosti in parametrično analizo variance. Ugotovili smo, da med skupinami učiteljev s srednjo, višjo in visoko izobrazbo *ni statistično pomembnih razlik* glede na njihovo usposobljenost in zmožnost odkrivanja športno talentiranih učencev.

Tudi domneve, da obstajajo razlike v odkrivanju športno talentiranih učencev glede na delovne izkušnje učitelja, *nismo mogli potrditi*, čeprav smo ugotovili, da so učitelji z manj leti delovnih izkušenj statistično značilno večkrat odgovorili, da seznanijo druge strokovne delavce šole s športno talentiranostjo učencev, da seznanijo starše z možno športno talentiranostjo njihovega otroka, da učence seznanijo z njihovo športno talentiranostjo, da staršem predlagajo usmeritve za možni nadaljnji razvoj otrokove športne talentiranosti, da na šoli športno talentiranim učencem nudijo športno obogateni program in da spremljajo tudi druge aktivnosti športno talentiranih učencev izven šole.

Preverjali smo tudi hipotezo, da obstajajo razlike v odkrivanju športno talentiranih učencev glede na smer poučevanja učitelja. Ugotovili smo, da so športni pedagogi statistično značilno večkrat odgovorili, da jim njihova šola omogoča

strokovna izpopolnjevanja z namenom širjenja in poglobljanja znanja s področja športno talentiranih učencev, da seznanijo druge strokovne delavce šole s športno talentiranostjo učencev, da učence seznanijo z njihovo športno talentiranostjo, da svoja opažanja pri delu s športno talentiranimi učenci evidentirajo in analizirajo, da na šoli športno talentiranim učencem nudijo športno obogateni program, da športno talentiranim učencem pri pouku športne vzgoje postavljajo višje zahteve, da s športno talentiranimi učenci delajo tudi izven šole, da spremljajo tudi druge aktivnosti športno talentiranih učencev na šoli in da spremljajo tudi druge aktivnosti športno talentiranih učencev izven šole. Glede na dobljene rezultate smo *hipotezo potrdili*.

5. Sklep

Mnenja učiteljev pri odkrivanju športno talentiranih učencev so dragocena, saj z njimi kot "svetovalci" delajo v njihovem vsakdanjem naravnem okolju in življenju.

V raziskavi nas je zanimalo, ali učitelji športne vzgoje in učitelji razrednega pouka prepoznavajo oziroma odkrivajo športno talentirane učence, ali na to vplivajo njihova izobrazba, delovne izkušnje in smer poučevanja.

Preverjali smo tri hipoteze. Prve hipoteze v celoti nismo potrdili, kajti statistične razlike med učitelji z različno stopnjo izobrazbe se niso pokazale. Učitelji na dodiplomskem študiju niso dobili zadostnega ustreznega znanja o športnih talentih. Večina trditve je vsebovala odgovor še kar dobro ali slabo.

Druge hipoteze v glavnem nismo potrdili. Pri šestih postavkah so se pokazale statistično pomembne razlike med učitelji z različnimi leti delovnih izkušenj. Učitelji z manj leti delovnih izkušenj pogosteje seznanijo z možno športno talentiranostjo učenca druge delavce na šoli, starše in učenca, jim predlagajo nadaljnje usmeritve, spremljajo njihove aktivnosti izven šole in jim nudijo športno obogateno program. Pri nas šele zadnjih nekaj let intenzivneje govorimo o nadarjenih in talentiranih učencih, čedalje več je strokovne literature s področja zdravega načina življenja s športom, slovenski športniki dosegajo vrhunske rezultate, kar je gotovo pomembno vplivalo na mišljenje in razumevanje pomena razvijanja talentov na športnem področju pri mlajši generaciji učiteljev.

Tretjo hipotezo smo v glavnem potrdili. Statistično pomembne razlike pri učiteljih razrednega pouka in učiteljih športne vzgoje so se pokazale pri devetih trditvah. Učiteljem športne vzgoje je omogočeno dodatno izobraževanje, svoja opažanja o športno talentiranih učencih evidentirajo in analizirajo, prenesejo svoja opažanja drugim strokovnim delavcem na šoli, jim nudijo športno obogateni program in postavljajo višje zahteve ter delajo in spremljajo te učence tudi izven šole.

Zato tudi tukaj lahko najdemo razloge, zakaj bi morali športno vzgojo na razredni stopnji poučevati poleg učitelja razrednega pouka tudi učitelj športne vzgoje.

Predvsem pa bi izpostavili rezultate, ki kažejo na to, da vse premalo učiteljev sodeluje pri identifikaciji športno talentiranih učencev, za kar bi se morali še dodatno strokovno usposobiti in bi jih morala šole, na katerih so zaposleni, pri tem spodbujati, jih podpirati in razvijati programe za razvoj teh učencev; tako kot bi moral dodiplomski študij študentom ponuditi več znanja s tega področja.

LITERATURA

1. Bezič, T. et al. (1998). Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
2. Blažič, M. (2000). Identifikacija nadarjenih in didaktični pristopi. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, letnik 15, št. 1-2, str. 3-10.
3. Blažič, M. (1994). Didaktični vidiki pospeševanja razvoja nadarjenih. V: Blažič, M. (ur.). Nadarjeni, stanje, problematika, razvojne možnosti. Zbornik. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
4. Cankar, A., Kovač, M. (1995). Športni oddelek v gimnaziji: Možnosti za delo z dijaki, nadarjenimi za šport. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
5. Cankar, A., Kovač, M., Novak, J. (1996). Možnosti za delo z učenci in dijaki, nadarjenimi za šport. V: Šport mladih, let. 4, št. 20-21, str. 68.
6. Čudina Obradović, M. (1990). Nadarenost razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
7. Ferbežer, I. (2002). Celovitost nadarjenosti. Nova Gorica: Educa.
8. Ferbežer, I. (1995). Učiteljeve ocene, sodbe, nominacije nadarjenih učencev. V: Vzgoja in izobraževanje, št. 4, str. 16-26.
9. Gallagher, J.J. (1985). Teaching the gifted child. Newton: Harkavy Publusing Service.
10. Georg, D. (1997). Nadarjeni otrok kot izziv. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
11. Novak, D. in drugi. (1991). Možnosti za delo s športno nadarjenimi učenci. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
12. Talent: ekspertni sistem za usmerjanje otrok in mladine v športne panoge. Uporabniški priručnik. (1997). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
13. Thomson, J.B. et al. (1995). Naravno otroštvo (Natural childhood). Ljubljana: Didakta.

Dr. Zlatka Cugmas, Vesna Burjak

Igra prerivanja pri osnovnošolcih

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.4:79

DESKRIPTORI: igra prerivanja, osnovnošolci, navezanost, učitelj

POVZETEK – V teoretičnem delu prispevka smo predstavili igro prerivanja in vlogo otrokove navezanosti na učiteljico oziroma učitelja za otrokov socialno-emocionalni razvoj. V raziskavo igre prerivanja je bilo vključenih 129 učencev, ki so obiskovali četrto in sedmi razred devetletnih osnovnih šol. Na osnovi vprašalnika smo ugotavljali razširjenost igre prerivanja (najpogostejši kraj, čas, udeležence in pogostost prerivanja), čustvovanje med igro prerivanja in po njej, kako pogosto želijo učenci svojim vrstnikom ob prerivanju povzročiti bolečino ali škodo in kako pogosto učenci sami ob prerivanju doživljajo bolečino. Z zadnjim delom vprašalnika smo preučili odnose med učenci in njihovo učiteljico. Odgovore učencev smo analizirali glede na njihov spol in razred, ki ga obiskujejo. Rezultati so pokazali pomembne razlike med dečki in deklicami ter med četrtošolci in sedmošolci v igri prerivanja ter pomembno povezanost med prerivanjem učencev in njihovimi odnosi z učiteljico.

Author review

UDC 372.4:79

DESCRIPTORS: rough-and-tumble, primary school students, attachment, teacher

ABSTRACT – The theoretical part of the paper presents rough-and-tumble and the importance of children's attachment to the teacher for their social development. Our research included 129 students from the fourth and seventh class of our 9-year-primary schools who were administered a questionnaire with which we wanted to establish the extent of rough-and-tumble (the most frequent place, time, participants and frequency of rough-and-tumble), type of emotions that children have during and after rough-and-tumble, how frequently they want to inflict pain on their playmates during rough-and-tumble, and also how often they experience pain during rough-and-tumble. With the last part of the questionnaire we wanted to research the relationship between the students and their teacher. We compared girls with boys, and fourth-grade children with the seventh-grade children. The results indicate that there are significant differences between girls and boys and also between the fourth- and seventh-grade students. They also point at the significant connection between rough-and-tumble and children's relationships to their teacher.

1. Uvod

Igra je že od nekdaj sestavni del otrokovega življenja, s pomočjo katere otroci spoznavajo in odkrivajo svet okoli sebe (Toličič in Smiljanič, 1979).

Igra razvija otrokovo aktivnost in mu daje možnost, da se v okolju, kjer živi in raste, uveljavlja ter okolje po lastni želji in presoji spreminja, pri čemer pa potrebuje pomoč odraslih (Pogačnik-Toličič, 1966).

Otrok v igri sprošča svojo čustveno napetost, ki se v njem zbira zato, ker mu okolje ne dovoli, da bi svoje nagone svobodno kazal (Claparede; v Košiček, 1992).

Nobenega dvoma ni, da je igra zelo koristna za otroka, saj precej vpliva na njegovo rast, na razvoj njegove inteligentnosti, na pridobivanje znanja in izkušenj, na podlagi katerih razvija pojme, uči se misliti, sklepati, znajti se v okolju in reševati probleme, ki jih srečuje. Preko igre otrok najlažje naveže socialne stike z drugimi otroki in odraslimi, v igri spoznava vrstnike in se vadi v ustvarjanju medčloveških odnosov, pri tem pa se sooča z različnimi tipi ljudi in ima možnost, da si pridobi lastnosti, ki mu bodo pomagale k večji iznajdljivosti v skupnosti, na primer strpnost, obzirnost, tovarištvo, občutek za sodelovanje (Košiček, 1992).

Z otrokovo starostjo se spreminja tudi vsebina njegove igre, saj starejši kot so otroci, boljša je njihova pozornost, večje so njihove miselne sposobnosti, vse to pa jim omogoča raznovrstno igro tudi z istim materialom (Horvat in Magajna, 1987).

2. Igra v obdobju srednjega otroštva

Zmotno je prepričanje, da je igra nekaj, kar je značilno samo za predšolskega otroka, saj se tudi šolski otrok zelo rad igra in potrebuje veliko časa za igro, zato mu jo moramo dovoliti in jo celo spodbujati.

Do izraza vse bolj prihaja skupinska igra, saj je socialni razvoj že dosegel takšno stopnjo, da se lahko otrok igra v skupini vrstnikov in se podreja določenim skupnim normam in pravilom v igri (Horvat in Magajna, 1987). Srednje otroštvo zato imenujemo tudi obdobje razcveta vrstniških skupin, v katere se običajno združujejo otroci, ki živijo blizu skupaj ali pa skupaj hodijo v šolo (Papalia, Olds in Feldman, 2003). Te vrstniške skupine vključujejo od tri do devet otrok, v skupinah pa so ponavadi otroci enakega spola (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

V srednjem otroštvu so že skoraj v celoti oblikovani stereotipi delitev na spolne vloge (moške in ženske), tako lahko posebej govorimo o potrebah po igračah pri deklicah in posebej pri dečkih (Horvat in Magajna, 1987).

Dečki in deklice se igrajo različno, saj imajo dečki raje igre prerivanja v večjih skupinah, deklice pa se raje igrajo mirnejše igre in se navdušujejo nad drugimi igrami kot dečki (Papalia, Olds in Feldman, 2003). Pri domišljijah igrah igrajo dekleta vloge, ki so tipično ženske (mati, zdravnica, učiteljica itd.), medtem ko dečki igrajo moške vloge in se uživljajo v vloge pilota, vojaka, voznika itd. Maccoby (1980; v Papalia, Olds in Feldman, 2003) navaja, da so dečki glasnejši, deklice pa pri igri spodbujajo sodelovanje in se prepirom pogosteje izogibajo.

Jasno je, da imajo otroci zaradi učenja in šolskih obveznosti manj prostega časa, zato je v ospredju močna težnja za gibanjem, njihovo zanimanje pa je usmerjeno v razne oblike športov: rolanje, vožnja s kolesom, igre z žogo ipd.

Duran (1995; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004) navaja, da je v obdobju srednjega otroštva igra s pravili tista oblika igralne dejavnosti, ki najpogosteje

spodbuja tako sodelovalno kot tudi tekmovalno vedenje med vrstniki, pa tudi socialno povezovanje in razlikovanje, ki sta pomembni za regulacijo socialnih odnosov v vrstniški skupini.

2.1. Igra prerivanja

Približno deset odstotkov proste igre med šolskimi odmori v nižjih razredih odpade na igro prerivanja (ang. rough-and-tumble), na živahno igro torej, ki vključuje suvanje, prerivanje, brcanje, skakanje, prevračanje, kotaljenje, držanje nasprotnika, včasih pa tudi preganjanje (Papalia, Olds in Feldman, 2003).

Igro prerivanja je mogoče zaznati že v obdobju zgodnjega otroštva, čeprav postaja v obdobju srednjega in poznega otroštva vedno pogostejša.

Primer igre prerivanja: Otroci se igrajo na igrišču. Deček steče k drugemu, se smeje in ga zgrabi za ramo, prevrne in steče. Potem drugi deček ulovi prvega, ga zgrabi za pas in prevrne. Oba dečka se skupaj prevračata in valita po tleh. Nato vstaneta in stečeta vsak na svojo stran, se smejeta in se začneta ponovno kotaliti (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Igra prerivanja je oblika igralne dejavnosti, ki jo opazimo predvsem v igri otrok na igrišču ali šolskem dvorišču. Če bi naleteli na dva šolarja, ki se kotalita in prevračata drug čez drugega, bi le s težavo rekli, ali se tepeta ali le igrata. Da bi lahko zagotovo rekli, ali se je med njima vnel pretep ali gre le za igro, nam pove njun izraz na obrazih (Papalia, Olds in Feldman, 2003).

Igra prerivanja nas opominja na našo evolucijsko dediščino, saj so igro prerivanja prvič opisali pri opicah (Papalia, Olds in Feldman, 2003). Humphreys in Smith (1984; v Papalia, Olds in Feldman, 2003) navajata, da je povsem očitno, da igro prerivanja najdemo po vsem svetu, saj se jo od zgodnjega otroštva in še v obdobju mladostništva igrajo v tako različnih delih sveta, kot so Indija, Mehika, Filipini, Velika Britanija in ZDA. Antropologi domnevajo, da se je igra prerivanja razvila iz potrebe po utrjevanju spretnosti, potrebnih za lovljenje in bojevanje (Symons, 1978; v Papalia, Olds in Feldman, 2003).

Igro prerivanja pogosto spremljajo pozitivna čustva, ki se kažejo v smehu in razigranem kričanju otrok. Se torej povsem jasno loči od pretepanja in agresivnega vedenja.

Tovrstne igre dosežejo svoj vrhunec v obdobju srednjega otroštva, značilno pa je, da njihov obseg pri enajstih letih upade na približno pet odstotkov, torej na podobno raven, kot je značilna za zgodnje otroštvo (Papalia, Olds in Feldman, 2003).

Otroci se v to vrsto igralne dejavnosti najpogosteje vključujejo s tistimi vrstniki, s katerimi se tudi sicer najbolj razumejo in s katerimi preživijo največ svojega

prostega časa, pogosto pa so tudi enako močni kot oni sami (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Berk (1991; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004) pravi, da se interakcija in komunikacija med vrstniki, ki so vključeni v igro prerivanja, navadno nadaljujeta tudi, ko z igro prenehajo, in se ne razidejo, kot je to značilno za prekinitve agresivnega vedenja.

Poleg tega, da je igra prerivanja dobra telesna vaja, pa služi tudi drugim namenom, saj otrokom pomaga v boju za prevlado v skupini vrstnikov, v njej ocenijo svojo moč in moč odraslih (Papalia, Olds in Feldman, 2003).

Igra prerivanja pri otrocih razvija mišičevje in okostje, otrok pridobiva gibalne spretnosti in razvija zaznavnogibalno koordinacijo, hkrati pa mu ta oblika igre omogoča sproščanje nakopičene energije. Preko nje se otrok uči nadziranja lastnih impulzov in občutkov ter njihovega izražanja na socialno sprejemljiv način. Igra prerivanja spodbuja gibalni razvoj otroka ter vzajemno izmenjavo vlog med soigralci, na primer prevzemanje vloge zmagovalca in poraženca v namišljenem boju (Pellergini, 1995; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Lahko bi sicer rekli, da je igra prerivanja, ki jo je kot posebno obliko gibalne igre izpostavil Rice, nekoliko bolj značilna za dečke, saj se v to obliko igre zapletajo pogostejše, pa vendar se vanjo vključujejo tudi deklice. To dejstvo na splošno pripisujejo kombinaciji hormonskih razlik in socializacije. Za igro prerivanja dečkov je bolj značilno igrivo pretepanje, bojevanje, prevračanje in suvanje, deklice pa se pogostejše lovijo ali tekajo (Berk, 1991; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Pogostost pojavljanja igre prerivanja pri dečkih v srednjem in poznem otroštvu je pozitivno povezana z nekaterimi vidiki njihove socialne kompetentnosti, kot sta na primer priljubljenost pri vrstnikih ter fleksibilnost pri reševanju socialnih problemov (Pellegrini, 1995; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Z igro otroci vzpostavijo socialne stike z drugimi vrstniki v vrtcu in šoli, pa tudi s svojimi vzgojitelji in učitelji. Ker je igra izredno pomembna dejavnost v razvoju slehernega otroka, je koristno, da tako vzgojitelji kot učitelji poznajo njene zakone (Košiček, 1992).

2.2. Navezanost na učiteljico

Učiteljica ali učitelj je zelo pomemben člen v življenju otroka v šoli, saj je z njim v vsakodnevni interakciji. Učiteljica ali učitelj otroku ne more nadomestiti matere ali očeta, vendar pa mu postane njegov "pomembni drugi" (Senica, 1998). Naloga učiteljice ali učitelja ni samo to, da poučuje, vzgaja, vodi dejavnosti, ukazuje učencem, kaj smejo in česa ne, ampak je njena oziroma njegova temeljna naloga zbuditi pri otrocih zanimanje za učno snov, spodbuditi jih k dejavnemu odnosu do šole in jim pomagati, da bi čim popolneje obvladali učno snov (Košiček, 1992).

Tudi učiteljica ali učitelj je v igro otrok velikokrat vpleten(a), z otroki se igra, daje pobude za igro in tudi pouk pogosto naravna tako, da vsebuje elemente igre. Učiteljica ali učitelj predstavlja otrokom zelo pomembno osebnost, kar se kaže zlasti v navezanosti učencev nanjo ali nanj.

Enako kot za odnose otrok–straši tudi za odnose otrok–učiteljica (oziroma vzgojiteljica ali kateri koli skrbnik) velja, da otrok občuti varnost v odnosih z učiteljico, če jo uporabi kot varno osnovo za raziskovanje, išče pri njej udobje in so njegova pogajanja z njo relativno usklajena (Howes in Smith, 1995).

Učenci v stresnih situacijah najpogostejše izražajo prijateljski intimen odnos do učiteljice, pri njej iščejo objem, tolažbo, pomoč, nasvet in ji o svojih težavah pripovedujejo (Cugmas, 2003).

Tako kot v odnosu do svojih mater otroci tudi v odnosu do svojih učiteljic in učiteljev izražajo različne vzorce navezanosti. Večina jih izraža varnost, nekateri pa izražajo anksiozne vzorce navezanosti, kot so izogibanje, upiranje ali ambivalentnost in neorganiziranost (Cugmas, 1998).

Učiteljice ocenjujejo, da v stresnih situacijah lažje potolažijo deklice kakor dečke, prav tako so mnenja, da je obnašanje deklic do njih samih bolj pozitivno kot obnašanje dečkov, kar pomeni, da deklice izražajo višjo stopnjo zaupanja ter manj odklonilnega vedenja. Učiteljice ocenjujejo, da dečki izražajo mnogo več upiranja v primerjavi z deklicami (Cugmas, 2003).

Izvedena je bila raziskava (Cugmas, 1998), v kateri so študentje navedli lastnosti učiteljev, na katere so bili najbolj navezani, in lastnosti učiteljic, na katere so bili najmanj navezani.

Lastnosti učiteljev, na katere so bili kot učenci najbolj navezani, so bile predvsem prijaznost, pravičnost in poštenost. Ti učitelji so dobro razlagali snov in so bili sposobni kakovostnega poučevanja. Ko so učenci potrebovali pomoč, so jim bili vedno na voljo, bili so dobre volje, sproščeni, živahni, prav tako so razumeli težave učencev, v razredu pa so poskrbeli za humor in zabavo. Učencem so bili prijatelji, niso delali razlik med učenci, vseeno pa so predstavljali avtoriteto, zahtevali disciplino in učence pograjali, če je bilo treba (Cugmas, 1998).

Učitelji, na katere so bili študentje kot osnovnošolci najmanj navezani, pa so bili pogosto nepravilni, nepošteni, delali so razlike med učenci in jih poniževali. Njihovo poučevanje je bilo neakovostno. Ti učitelji so bili zelo strogi in prezahtevni, pri učencih so povzročali strah. Kot poročajo študentje, so bili ti učitelji nesramni in neprijazni, učencev niso razumeli, pogosto so nanje kričali in se z njimi prerekali. Pogosto so bili razdražljivi, nervozni in vzkipljivi.

Rezultati omenjene raziskave (Cugmas, 1998) so pokazali, da je navezanost na učitelje odvisna tudi od njihovih osebnostnih lastnosti, v pomembni meri pa tudi od kakovosti njihovega dela. Zato je zelo pomembno, da so učitelji in učiteljice strokovno izobraženi in da poznajo psihični razvoj otrok. Še bolj pomembno pa je to, da izražajo čustveno toplino in imajo sposobnost empatije.

2.3. Povezanost med otrokovo navezanostjo in odnosi z vrstniki

Ena izmed predpostavk teorije navezanosti (Bowlby, 1969) je, da je varnost, ki jo otrok občuti v odnosih z odraslimi, povezana z njegovimi odnosi z vrstniki. Otrok, ki je razvil občutek varnosti v odnosih z odraslimi, se čuti vrednega, da ga imajo drugi radi, in pristopa k vrstnikom s pozitivnimi pričakovanji, medtem ko otrok, ki je razvil anksiozno navezanost na odrasle, pričakuje, da bodo vrstniki do njega neobčutljivi in ga bodo zavračali.

Kot povzema Cassidy s sodelavci (Cassidy, Kirsh, Scolton in Parke, 1996), se varno navezani otroci razlikujejo od anksiozno navezanih po številnih značilnostih njihovega odnosa do vrstnikov. Do varno navezanih otrok se vrstniki bolj pozitivno obnašajo, med vrstniki so bolj priljubljeni, učitelji višje ocenjujejo njihovo kompetentnost, ki se kaže v odnosih z vrstniki, imajo manj vedenjskih problemov, so manj pogosto ali napadalci ali žrtve, razvijejo bolj pozitivne in uravnotežene prijateljske vezi in so do vrstnikov manj agresivni. Suess, Grossmann in Sroufe (1992) k temu dodajajo še ugotovitev, da imajo varno navezani otroci manj konfliktov z vrstniki, če pa se konflikti pojavijo, jih rešujejo bolj samostojno, z manjšo pomočjo učitelja kot anksiozno navezani otroci.

Raziskave kažejo (Kochanska, 2001), da so od predšolskih otrok najbolj prestrašeni in najmanj veseli tisti, ki izražajo vzorec navezanosti upiranje. Pogosto se celo na dogodke, ki bi naj izzvali veselje, odzovejo s stresom. Otroci, ki so razvili vzorec navezanosti izogibanje, pa v odnosih z vrstniki pogosto kažejo negativna čustva, kot sta jeza in sovraštvo (Berlin in Cassidy, 1999; v Kochanska, 2001). Najmočnejši napovedni dejavnik sovražnega obnašanja do vrstnikov pa je v predšolskem obdobju vzorec navezanosti neorganiziranost (Lyons-Ruth et al., 1993; v Kochanska, 2001).

Večina avtorjev je ugotavljala povezanost med otrokovimi odnosi z vrstniki in kakovostjo njegove navezanosti na starše, manj pa je bilo v tej zvezi objavljenih raziskav, v katerih se je ugotavljala otrokova navezanost na vzgojiteljico oziroma učiteljico.

Pianta, Nimetz in Bennett (1997) so ugotovili, da so predšolski otroci, ki izražajo varno navezanost na vzgojiteljico, imajo z njo nekonfliktne odnose in v odnosu do nje ne izražajo odvisnosti, bolj sposobni tolerirati frustracije. Howes, Hamilton in Matheson (1994) so ugotovili, da je pri malčkih, ki izražajo varno navezanost na vzgojiteljico, manj opazna sovražna agresivnost do vrstnikov in umikajoče vedenje, več pa izražajo prosocialnega vedenja in družabnosti kot malčki, ki izražajo anksiozno navezanost na vzgojiteljico. Tudi Howes, Hamilton in Philipsen (1998) so ugotovili, da je kakovost otrokove navezanosti na vzgojiteljico povezana z otrokovo zaznavo kakovosti odnosov z njegovimi prijatelji, Howes in Wu (1990; v Schneider, Atkinson in Tardif, 2001) pa, da otrokova navezanost na vzgojiteljico pomembno napoveduje njegove odnose z vrstniki.

Pomembno je poznati razloge za povezanost med kakovostjo otrokove navezanosti na starše ali vzgojitelje oziroma učitelje in njegovimi odnosi z vrstniki. Cassidy s sodelavci (1996) je ugotovila, da imajo varno navezani predšolski otroci in prvošolci bolj pozitivne predstave o vrstnikovih namerah in nejasnih situacijah kot anksiozno navezani. To potrjujejo tudi ugotovitve drugih avtorjev (Dodge in Frame, 1982; v Suess, Grossmann in Sroufe, 1992). Ugotovitev, da bolj agresivni osnovnošolci pogosteje zaznavajo nejasne socialne situacije, kot da vsebujejo sovražne namene, kot manj agresivni osnovnošolci, razlagajo z atribucijsko teorijo. Napačno razlaganje socialne situacije pa je lahko povezano s predhodnimi izkušnjami, ki so lahko povezane z navezanostjo. Anksiozno navezani otroci lahko pričakujejo sovražno vedenje s strani vrstnikov v številnih situacijah in zaznavajo celo nenamerni prestop kot namerni (Suess, Grossmann in Sroufe, 1992).

3. Metoda

3.1. Cilji in hipoteze

Oblikovali smo naslednje raziskovalne cilje:

- ☐ ugotoviti razširjenost igre prerivanja (kako pogosto se učenci med seboj prerivajo, torej lovijo, boksajo, igrivo pretepajo, ščipajo, brcajo ipd.),
- ☐ ugotoviti čas, kraj in udeležence prerivanja,
- ☐ ugotoviti pogostost povzročanja in doživljanja bolečine ob prerivanju,
- ☐ ugotoviti čustva, ki so pri učencih prisotna med prerivanjem in po njem ter sprtost vrstnikov po prerivanju,
- ☐ ugotoviti obnašanje učencev do učiteljice v situaciji, ko jih le-ta med prerivanjem zaloti (koliko učencev izraža varnost ali anksiozne vzorce navezanosti v obnašanju do učiteljice),
- ☐ preučiti povezanost med značilnostmi igre prerivanja (razširjenost, čas, kraj, udeleženci, vrsta čustev med prerivanjem in po njem) in vzorci obnašanja otrok do učiteljice, ko jih le-ta pri prerivanju zaloti.

Oblikovali smo naslednje ničelne hipoteze:

- ☐ ne obstajajo pomembne razlike med dečki in deklicami ter med četrtošolci in sedmošolci v igri prerivanja,
- ☐ ne obstajajo pomembne razlike med dečki in deklicami ter četrtošolci in sedmošolci v njihovem obnašanju do učiteljice, ko jih le-ta pri prerivanju zaloti,
- ☐ ne obstaja pomembna povezanost med igro prerivanja in vzorci obnašanja otrok do učiteljice, ko jih pri prerivanju zaloti.

3.2. Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 129 učencev, ki so v šolskem letu 2004/2005 obiskovali četrti (50,4%) ali sedmi razred (49,6%) devetletne osnovne šole. Učenci so bili enakomerno zastopani po spolu (48,1% dečkov in 51,9% deklic). Šoli, na katerih je potekalo raziskovanje, sta bili izbrani naključno, sodelovali so vsi učenci izbranih razredov in vsi četrti in vsi sedmi razredi na izbranih šolah.

3.3. Pripomoček

Sestavili smo vprašalnik, ki je obsegal 14 vprašanj. Vprašanja so predstavljala štiri sklope, in sicer prvi je zajemal razširjenost igre prerivanja (tj. pogostost igre prerivanja, najpogostejši kraj prerivanja, kraj prerivanja v šoli, čas prerivanja, udeleženci prerivanja); drugi sklop se je nanašal na pogostost povzročanja in doživljanja bolečine pri prerivanju; tretji na prisotnost čustev (tj. veselja, žalosti, jeze, strahu, sramu, ljubosumja) ob prerivanju in po njem in zadnji sklop se je nanašal na vlogo učiteljice pri prerivanju (obnašanje učencev do učiteljice, ko jih le-ta pri prerivanju zaloti).

Če so učenci menili, da so veseli, če učiteljica prerivanje prekine, smo predpostavili, da izražajo v odnosu do svojih učiteljic varnost. Če se učenci za učiteljico ali njene pripombe, ko jih le-ta pri prerivanju zaloti, ne bi zmenili, smo ocenili, da izražajo do nje enega izmed anksioznih vzorcev navezanosti, to je izogibanje. Odgovor učencev, da bi bili jezni na učiteljico, ko bi jih le-ta pri prerivanju zalotila, in bi ji verjetno še "nekaj nazaj zabrusili", smo označili kot upiranje. Odgovor učencev, da bi jih bilo strah, če bi jih učiteljica med prerivanjem zalotila, smo označili kot neorganiziranost.

Vprašanja so bila zaprtega tipa, s čimer je bila zagotovljena večja objektivnost pri vrednotenju odgovorov. K večji objektivnosti merskega pripomočka so pomembno prispevala tudi enotna navodila udeležencem. Nekaj vprašanj je bilo zastavljenih tako, da so lahko udeleženci med možnimi odgovori izbrali več ustreznih in ne le enega.

3.4. Postopek

Pri učencih četrtih razredov je anketni vprašalnik potekal vodeno, sedmošolci pa so ga izpolnili skupinsko in nevodeno. Navodila za reševanje so bila zapisana na vprašalniku. Zagotovili smo anonimnost in zaupnost podatkov. Čas reševanja vprašalnika ni bil omejen, trajal pa je približno 15-20 minut.

Podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS. Prikazali smo jih v preglednicah absolutnih frekvenc (*f*) in odstotkovnih vrednosti (%). Za ugotavljanje razlik v igri prerivanja tako med dečki kot deklicami kot četrtošolci in

sedmošolci smo izračunali χ^2 -preizkus. Isti preizkus smo uporabili za ugotavljanje povezanosti med igro prerivanja in vzorci obnašanja učencev do učiteljice, ko jih le-ta pri prerivanju zaloti.

4. Rezultati in interpretacija

Tabela 1: Statistično pomembne razlike in tendence razlik med dečki in deklicami v značilnostih prerivanja, ugotovljene s χ^2 -preizkusom

Odgovori	Dečki		Deklice		Skupaj		χ^2	
	f	f%	f	f%	f	f%		
Kraj prerivanja v šoli								
V telovadnici	Da	16	25,8	7	10,4	23	17,8	$\chi^2 = 5,19$ p = 0,023
	Ne	46	74,2	60	89,6	106	82,2	
	Skupaj	62	100,0	67	100,0	129	100,0	
Udeleženci prerivanja								
S sošolcem, s katerim se sicer dobro razumem	Da	49	79,0	36	53,7	85	65,9	$\chi^2 = 9,17$ p = 0,002
	Ne	13	21,0	31	46,3	44	34,1	
	Skupaj	62	100,0	67	100,0	129	100,0	
S sošolko, s katero se sicer dobro razumem	Da	15	24,2	49	73,1	64	49,6	$\chi^2 = 30,85$ p = 0,000
	Ne	47	75,8	18	26,9	65	50,4	
	Skupaj	62	100,0	67	100,0	129	100,0	
Z učencem nižjega razreda	Da	7	11,3	2	3,0	9	7,0	$\chi^2 = 3,42$ p = 0,064
	Ne	55	88,7	65	97,0	120	93,0	
	Skupaj	62	100,0	67	100,0	129	100,0	
Z učencem višjega razreda	Da	14	22,6	5	7,5	19	14,7	$\chi^2 = 5,86$ p = 0,015
	Ne	48	77,4	62	92,5	110	85,3	
	Skupaj	62	100,0	67	100,0	129	100,0	
S sošolcem, s katerim se ne razumem	Da	27	43,5	11	16,4	38	29,5	$\chi^2 = 11,41$ p = 0,001
	Ne	35	56,5	56	83,6	91	70,5	
	Skupaj	62	100,0	67	100,0	129	100,0	
Čustva po koncu prerivanja								
Strah me je	Da	10	16,1	4	6,0	14	10,9	$\chi^2 = 3,44$ p = 0,064
	Ne	52	83,9	63	94,0	115	89,1	
	Skupaj	62	100,0	67	100,0	129	100,0	

Preglednice prikazujejo samo statistično pomembne razlike ($p < 0,05$) in tendence razlik ($0,05 < p < 0,1$) v igri prerivanja med dečki in deklicami ter med četrtošolci in sedmošolci, ne pa tudi statistično nepomembnih razlik.

Prav tako prikazujemo le pomembne zveze in tendence zvez med značilnostmi igre prerivanja in vzorci obnašanja učencev do učiteljice, ko jih le-ta pri prerivanju zaloti.

Kot je razvidno iz tabele 1, se dečki pogosteje kot deklice prerivajo v telovadnici, prav tako se dečki pogosteje prerivajo s sošolci, s katerimi se sicer dobro razumejo, deklice pa pogosteje s sošolkami, s katerimi se dobro razumejo. V primerjavi z deklicami se dečki pogosteje prerivajo z učenci nižjih in višjih razredov ter s sošolci, s katerimi se ne razumejo. Dečki po prerivanju zaznajo strah pogosteje kot deklice.

Tabela 2: Statistično pomembne razlike in tendence razlik med četrto- in sedmošolci v značilnostih prerivanja, ugotovljene s χ^2 -preizkusom

Odgovori		4. razred		7. razred		Skupaj		χ^2
		f	f%	f	f%	f	f%	
Čas prerivanja								
Po pouku	Da	27	41,5	17	26,6	44	34,1	$\chi^2 = 3,22$ p = 0,073
	Ne	38	58,5	47	73,4	85	65,9	
	Skupaj	65	100,0	64	100,0	129	100,0	
Kraj prerivanja								
Na šolskem igrišču	Da	26	40,0	13	20,3	39	30,2	$\chi^2 = 5,93$ p = 0,015
	Ne	39	60,0	51	79,7	90	69,8	
	Skupaj	65	100,0	64	100,0	129	100,0	
Čustva med prerivanjem								
Jezem sem	Da	23	35,4	36	56,3	59	45,7	$\chi^2 = 5,66$ p = 0,017
	Ne	42	64,6	28	43,8	70	54,3	
	Skupaj	65	100,0	64	100,0	129	100,0	

Iz tabele 2 je razvidno, da se četrtošolci pogosteje kot sedmošolci prerivajo po pouku in na šolskih igriščih. Glede čustev, ki so prisotna med samim prerivanjem, pa sedmošolci pogosteje od četrtošolcev zaznavajo jezo.

V tabeli 3 so prikazane statistično pomembne razlike, ki so bile ugotovljene med igro prerivanja in obnašanjem otrok do učiteljice, ko jih le-ta pri prerivanju zaloti.

Rezultati kažejo, da obstajajo pomembne razlike med dečki in deklicami v igri prerivanja, prav tako pa so bile ugotovljene pomembne razlike med četrtošolci in sedmošolci.

Tabela 3: Statistično pomembne razlike in tendence razlik v značilnostih prerivanja glede na vzorec obnašanja učencev do učiteljice, ko jih le-ta med prerivanjem zaloti, ugotovljene s χ^2 -preizkusom

Odgovori	Vrsta obnašanja, če jih učiteljica pri prerivanju zaloti										χ^2
	Bil(-a) bi vesel(-a), saj bi učiteljica prekinila prerivanje		Za učiteljico oziroma njene pripombe se ne bi zmenil(-a)		Jezem(-a) bi bil(-a) na učiteljico in verjetno bi tudi njej kaj nazaj zabrusil(-a)		Strah bi me bilo, da me bo učiteljica kaznovala		Skupaj		
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	
Čas prerivanja – Med poukom											
Da	2	3,2	3	25,0	0	0	3	6,8	8	6,2	$\chi^2 = 6,84$ p = 0,077
Ne	61	96,8	9	75,0	10	100	41	93,2	121	93,8	
Skupaj	63	100	12	100	10	100	44	100	129	100	
Udeleženci prerivanja – S sošolcem, s katerim se ne razumem											
Da	22	34,9	0	0,0	3	30,0	13	29,5	38	29,5	$\chi^2 = 9,25$ p = 0,026
Ne	41	65,1	12	100	7	70,0	31	70,5	91	70,5	
Skupaj	63	100	12	100	10	100	44	100	129	100	
Povzročanje bolečine – Pogostost povzročanja bolečine svoji sošolki											
Nikoli	47	74,6	7	58,3	4	40,0	37	84,1	95	73,6	$\chi^2 = 15,17$ p = 0,086
Redko	13	20,6	5	41,7	4	40,0	5	11,4	27	20,9	
Pogosto	1	1,6	0	0,0	1	10,0	2	4,5	4	3,1	
Vedno	2	3,2	0	0,0	1	10,0	0	0,0	3	2,3	
Skupaj	63	100	12	100	10	100	44	100	129	100	
Zatekanje k učiteljici po pomoč – Pogostost zatekanja učencev k učiteljici po pomoč, kadar so udeleženci prerivanja											
Da	27	42,9	4	33,3	4	40,0	13	29,5	48	37,2	$\chi^2 = 19,25$ p = 0,023
Ne	13	20,6	6	50,0	1	10,0	4	9,1	24	18,6	
Samo v primeru poškodb	21	33,3	2	16,7	5	50,0	21	47,7	49	38,0	
Ne vem	2	3,2	0	0,0	0	0,0	6	13,6	8	6,2	
Skupaj	63	100	12	100	10	100	44	100	129	100	

V določenih primerih se je izkazalo, da obstaja tudi pomembna povezanost med igro prerivanja in obnašanjem učencev do učiteljice, ko jih le-ta pri prerivanju zaloti.

Iz odgovorov, zbranih z vprašalnikom, je mogoče ugotoviti, da se tako fantje kot dekleta vsaj enkrat tedensko prerivajo.

Tako dečki kot deklice, tako četrtošolci kot sedmošolci se najpogosteje prerivajo med odmori, pogosto pa pred poukom in po njem. Rezultati pa so pokazali tendenco v primeru prerivanja po pouku, ki je pogostejše pri četrtošolcih, kar si razlagava s tem, da le-ti s poukom prej končajo, se jim ne mudi tako hitro domov kot sedmošolcem, zato se tudi dlje časa zadržujejo na poti iz šole, kar jim daje več možnosti za prerivanje.

Najpogostejši kraj prerivanja je šola, pogosto pa se prerivajo na šolskem igrišču, ki predstavlja tisti kraj prerivanja, ki je nekoliko pogostejši pri četrtošolcih, iz česar lahko sklepamo, da se le-ti na šolskih igriščih pogosteje zadržujejo. Najredkeje se učenci prerivajo pred šolo, kar je jasna posledica tega, da so pred šolo najbolj "na očeh" učiteljicam in učiteljem.

Najpogostejša kraja prerivanja v šoli sta razred in takoj za njim hodnik, je pa bilo glede na spol ugotovljeno, da se dečki pogosteje kot deklice prerivajo v telovadnici. Razlog je verjetno ta, da so dečki že po svoji naravi živahnejši od deklic, svojo energijo pa v telovadnici še izdatneje sprostijo, saj so pri samih igrah in športnih aktivnostih veliko glasnejši in bolj grobi kot deklice (Papalia, Olds in Feldman, 2003). Učenci se redko prerivajo na šolskem stranišču in v garderobah.

Za udeležence prerivanja si učenci najpogosteje izbirajo vrstnike, s katerimi se tudi sicer dobro razumejo, kar potrjuje teorijo o igri prerivanja. Dečki se pogosteje kot deklice prerivajo z učenci nižjih in višjih razredov, kar je jasna posledica rivalstva, tekmovanja in merjenja moči pri fantih. Za udeležence prerivanja pa si nekateri učenci dokaj pogosto izbirajo sošolce, s katerimi se ne razumejo, vendar je treba poudariti, da v tem primeru o igri prerivanja, ki jo spremljajo pozitivna čustva, ne moremo več govoriti, saj je tu prisotna agresivnost, ki jo spremljajo negativna čustva (Papalia, Olds in Feldman, 2003).

Kadar se učenci s svojimi vrstniki prerivajo, jim ob tem v večini primerov nikoli ne želijo zadati bolečine ali pa zelo redko.

Večina učencev je menila, da v primerih, ko se z njimi prerivajo sošolke, jim le-te nikoli ne želijo povzročiti bolečine ali narediti škode, oziroma zelo redko. Večina je prav tako menila, da v primerih, ko se z njimi prerivajo sošolci (predstavniki moškega spola), jim ob tem redko želijo zadati bolečino oziroma nikoli.

V srednjem in poznem otroštvu se agresivnost otrok največkrat pojavlja v povezavi z njihovimi medsebojnimi odnosi (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Če učenec meni, da mu želi vrstnik ob prerivanju zadati bolečino, to ni več igra, saj gre za izražanje agresivnega vedenja, kar je pogost vzrok za konfliktna vrstniške

odnose, pa tudi za negativne interakcije med otroki tako doma kot v šoli (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Najpogosteje so ob prerivanju prisotna pozitivna čustva, to je veselje, vendar pa sedmošolci v primerjavi s četrtošolci med prerivanjem pogosteje zaznajo jezo, kar je najverjetneje posledica hormonskih sprememb, ki jih sedmošolci doživljajo v zgodnji fazi pubertete (Papalia, Olds in Feldman, 2003), ali pa ne gre za prerivanje.

Tudi po koncu prerivanja prevladujejo pri učencih pozitivna čustva, le redko pa jih je po prerivanju sram ali pa so žalostni. Po prerivanju veliko več dečkov kot deklic občuti strah, kar je verjetno posledica tega, da gre za agresivnost in merjenje moči in ne za igro prerivanja. Ti učenci veliko pogosteje po prerivanju občutijo poleg strahu tudi žalost, jezo in ljubosumje. Ker je pri večini učencev po prerivanju prisotno pozitivno čustvo, podatek, da vrstniki po prerivanju skoraj nikoli niso sperti med seboj, ne preseneča.

Pomembni pa so tisti učenci, katerih čustva so tako med prerivanjem kot po njem negativna, in so po prerivanju pogosto z vrstniki sperti, saj gre v teh primerih za agresivnost in nasilje med vrstniki.

Anketirani učenci so zapisali, da se kot udeleženci prerivanja k učiteljici po pomoč sicer zatekajo, čeprav se jih večina zateče k njej le v primeru poškodbe. Deklice se v primerjavi z dečki pogosteje zatekajo po pomoč k učiteljici le v primeru poškodbe, sicer pa, kot navaja Maccoby (1980; v Papalia, Olds in Feldman, 2003), se deklice pogosteje kot dečki prepirom med igrami izogibajo, prav tako tudi bolj spodbujajo sodelovanje pri igri.

Razlog, zakaj se dečki pogosteje zatekajo k učiteljici po pomoč kot deklice, je verjetno ta, da je dečke po koncu prerivanja pogosteje strah kot deklice, saj sta pri njih velikokrat prisotni agresivnost in merjenje moči.

Med vrsto obnašanja učencev do učiteljice, ko jih le-ta med prerivanjem zaloti, in pogostostjo povzročanja bolečine sošolki med prerivanjem sicer ni statistično značilne povezanosti, obstaja pa tendenca, da je redko povzročanje bolečine sošolki pogostejše pri tistih učencih, ki se za učiteljico, ki jih med prerivanjem zaloti, in za njene pripombe ne bi zmenili, in pri tistih, ki bi bili pogosto na učiteljico jezni in bi ji celo "kaj nazaj zabrusili". Učenci, ki pa svoji sošolki med prerivanjem nikoli ne želijo povzročiti bolečine, so veseli, če učiteljica prerivanje prekine. Menimo, da so ti učenci razvili v odnosu do učiteljice varen vzorec navezanosti.

Med obnašanjem učencev do učiteljice, ko jih le-ta pri prerivanju zaloti, in udeleženci prerivanja, obstaja pomembna povezanost v primeru prerivanja s sošolcem, s katerim se učenec ne razume. So učenci, ki poročajo, da se prerivajo s sošolci, s katerimi se ne razumejo, in so veseli, če učiteljica prerivanje prekine. Zelo verjetno je, da so ti učenci žrtve agresivnih vrstnikov. Tem učencem učiteljica zagotavlja dovolj občutka varnosti, v stresnih situacijah se zatekajo k njej po zaščito, oporo in tolažbo. Na drugi strani pa je velik odstotek učencev, ki se prerivajo s sošolci, s

katerimi se ne razumejo, in jih je pogosto strah, če jih učiteljica med prerivanjem zaloti, saj se bojijo, da bodo kaznovani. To pa so najverjetneje tisti učenci, ki so nasilneži in trpinčijo druge, do učiteljice pa imajo razvit anksiozen vzorec navezanosti; najverjetneje neorganiziranost, kar se kaže zlasti v njihovem strahu do kaznovanja.

Prav tako obstaja pomembna povezanost med obnašanjem učencev do učiteljice, ko jih le-ta med prerivanjem zaloti, in njihovim zatekanjem k učiteljici po pomoč, če so udeleženi v prerivanju. Učenci, ki se zatekajo k učiteljici po pomoč, so veseli, če učiteljica prerivanje prekine. Samo v primeru poškodbe pa bi se zatekli k učiteljici tisti, ki nanjo niso varno navezani, saj so pogosto jezni, če jih med prerivanjem zaloti, in pa tisti, ki jih je strah, da bodo zaradi prerivanja kaznovani.

Učiteljica ima pri nadzoru igre prerivanja zelo pomembno vlogo. Učence mora spodbujati k izražanju čustvene topline in k razvoju sposobnosti empatije. Razlikovati mora igro prerivanja od agresivnosti. Pred problemi nasilja med vrstniki in trpinčenja si ne sme zatiskati oči. Pristopiti mora k reševanju tovrstnih problemov takoj, ko jih opazi.

Povezanost med obnašanjem učencev do učiteljice, ko jih le-ta med prerivanjem zaloti, in značilnostmi prerivanja bi verjetno bila večja, če bi preučili prerivanje z vrstniki in posebej prerivanje s prijatelji. Raziskave kažejo (Schneider, Atkinson in Tardif, 2001), da je kakovost otrokove navezanosti v večji meri povezana z njegovimi odnosi s prijatelji kot vrstniki na splošno.

Na osnovi pregleda literature o igri prerivanja smo ugotovili, da se le-ta pojavlja v zgodnjem, srednjem in poznem otroštvu, zato bi bilo koristno vzdolžno raziskati igro prerivanja od zgodnjega do poznega otroštva. Podatke o prerivanju bi morali pridobiti tudi od učiteljic in učiteljev ali z opazovanjem. Obnašanje otrok do učiteljice, ki smo ga shematično povezali z vzorci navezanosti, bi morali meriti še z drugimi merskimi pripomočki z ustreznimi merskimi karakteristikami.

Pomembno pa je poudariti, da je navezanost le eden od dejavnikov, ki vplivajo na otrokove odnose z vrstniki, podobno kot je navezanost na učiteljico le ena izmed navezanosti. Čeprav Howes, Matheson in Hamilton (1994) navajajo, da je otrokovo obnašanje do vrstnikov v vrtcu bolj povezano z otrokovimi odnosi z vzgojiteljico kot s starši, saj se otrokovi odnosi z vrstniki v vrtcu oblikujejo v kontekstu odnosov z vzgojiteljico in ne s starši, bi bilo smiselno v nadaljnjih raziskavah preveriti še vlogo otrokove navezanosti na starše pri prerivanju v osnovni šoli.

LITERATURA

1. Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.
2. Cassidy, J. et al. (1996). Attachment and representations of peer relationships. *Developmental Psychology*, 32(5), str. 892-904.
3. Cugmas, Z. (1998). Bodi z menoj, mami. Razvoj otrokove navezanosti. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

4. Cugmas, Z. (2003). Narisal sem sonce zate. Izbrana poglavja o razvoju otrokove navezanosti in samozaznave. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
5. Horvat, L., Magajna, L. (1987). Razvojna psihologija. Ljubljana: DZS.
6. Howes, C. et al. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, str. 253-263.
7. Howes, C., Hamilton, C.E., Philipsen, L.C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69(2), str. 418-426.
8. Howes, C., Smith, E.W. (1995). Children and their child care caregivers: Profiles of relationships. *Social Development*, 4, str. 44-61.
9. Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72(2), str. 474-490.
10. Košiček, M. (1992). Otroci, moja skrb! Maribor: Založba Obzorja.
11. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
12. Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2003). Otrokov svet. Ljubljana: Educy.
13. Pianta, R.C., Nimetz, S.L., Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, str. 263-280.
14. Pogačnik-Toličič, S. (1966). Otroci in igra. Ljubljana: Cankarjeva založba.
15. Schneider, B.H., Atkinson, L., Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37(1), str. 86-100.
16. Senica, M. (1998). Majhni – ali res?. Slovenj Gradec: Karo studio.
17. Suess, G.J., Grossmann, K.E., Sroufe, L.A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organisation of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15(1), str. 43-65.
18. Toličič, I., Smiljanić, V. (1979). Otroška psihologija. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Dr. Zlatka Cugmas (1962), redna profesorica za razvojno psihologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru, raziskovalka, avtorica knjig in člankov, predvsem o razvoju otrokove samopodobe in navezanosti.
Naslov: Mariborska ul. 10, 3210 Slovenske Konjice, SLO; Telefon: (+386) 03 575 61 70
E-mail: zlatka.cugmas@uni-mb.si

Vesna Burjak (1981), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Črna na Koroškem.
Naslov: Podpeca 1, 2393 Črna na Koroškem, SLO; Telefon: (+386) 02 823 95 62
E-mail: merv1@volja.net

Izobraževanje kot storitev

Pregledni znanstveni članek

UDK 339.1:37

DESKRIPTORJI: izobraževanje, storitve, trženje, kakovost, podoba izobraževalne organizacije

POVZETEK – Izobraževanje je proces, ki ga izvajamo v dobrobit uporabnika, pri tem pa izobraževalne organizacije kot izvajalke izobraževalnega procesa ponujajo cel spekter storitev, ki ga sestavljajo tako storitve, povezane z izvajanjem kurikula šole, kot najrazličnejše dopolnilne storitve. Za izobraževalne storitve velja, da so procesi, ki potekajo s sodelovanjem med izvajalci storitev, izobraževalnimi organizacijami in uporabniki storitev. Izobraževalne storitve so neotipljive, neobstoje in, ker temeljijo na ljudeh, spremenljive, saj so rezultat medsebojnega vpliva med zaposlenimi in uporabniki izobraževalnih storitev. V procesu izvajanja izobraževalnih storitev se med ponudniki izobraževalnih storitev, še bolj pa med samimi izvajalci izobraževalnih storitev in udeleženci izobraževanja (primarnimi uporabniki) vzpostavi določen odnos, ki se kaže v interakciji med njimi. Vsaka izobraževalna organizacija za svoje storitve oblikuje model razširjene ponudbe, ki vsebuje osnovni paket storitve (osnovna in pomožne storitve), razširjeno ponudbo storitve in upravljanje podobe izobraževalne organizacije ter učinkovito komuniciranje organizacije z relevantnimi javnostmi.

1. Uvod

Gospodarstva razvitih držav čedalje bolj temeljijo na uspešnosti storitvenih dejavnosti. Storitveni sektor predstavlja že najpomembnejše področje pri ustvarjanju domačega proizvoda, zaposluje največji delež prebivalstva, delež vlaganj v storitveni sektor narašča, prav tako pa tudi delež storitev v mednarodni menjavi.

Pregled literature s področja trženja in upravljanja storitev kaže, da obstajajo precejšnja razhajanja med avtorji o tem, kaj je storitev. Večina opredelitev storitev se nanaša na opredeljevanje storitev v odnosu do izdelkov z navajanjem najraz-

Author review

UDC 339.1:37

DESCRIPTORS: teaching process, services, marketing, quality, educational institution image

ABSTRACT – Teaching is a process carried out for the benefit of the customer, whereby the educational organisations serve as providers of the educational process and offer a wide range of services including services connected with the execution of the school curriculum as well as various additional services. The educational services are processes based on the participation of service providers, educational institutions and service users. Educational services are intangible and unstable, and because they involve people, also prone to changes. They are namely the result of mutual influence between the employees on the one hand and the beneficiaries of these services on the other. In the process of implementation of educational services, a certain relationship is established between service providers, those who actually teach, and between primary users. This can all be observed in the interaction among them. Each educational institution prepares an extensive offer of its services: the basic service package (basic and support services), extended service offer and management of the image of the organisation as well as effective communication with the relevant public stakeholders.

ličnejših lastnosti storitev (Kotler, 2004; Lovelock et al., 1999). Zanimiva je opredelitev Zeithamllove in Bitnerjeve (2003, str. 3), ki pravita, da lahko storitve najpreprosteje opišemo z izrazi, kot so dejanja, procesi in predstavitve. Tako opredeljene storitve vključujejo najrazličnejše storitvene organizacije s področja komunikacij, prevoza, trgovine, finančnih in zavarovalniških storitev, hotelirstva, osebnih, poslovnih, zdravstvenih, izobraževalnih, pravnih in številnih drugih storitev.

V strokovni literaturi najdemo različne opredelitve ponudbe izobraževalnih organizacij. Nekateri avtorji (Pardey, 1991, str. 124; Barns, 1994, str. 49; Evans, 1995, str. 64) menijo, da je osnovni element ponudbe izobraževalnih organizacij izdelek, drugi (Davies in Ellison, 2001, str. 68; Sallis, 2001, str. 21), da je to kombinacija izdelkov in storitev.

Pardey (1991, str. 126) opredeli izdelek izobraževanja kot izkušnjo učenja, pridobljeno znanje in spretnosti pa kot koristi, ki jih dobimo z izobraževanjem, Evans (1995, str. 115-116) pa poudarja, da je izdelek izobraževalne organizacije kurikulum s prikritim vred, storitev pa njegov izbor, dostava in artikulacija. Lovelock in Wrightova (1999, str. 31) uvrščata izobraževalne storitve v kategorijo storitev, usmerjenih na človekov razum. Ker gre za storitve, ki vplivajo na oblikovanje stališča in vedenje uporabnikov, uporabniki pa so velikokrat odvisni od izvajalca storitev oziroma lahko ta z njimi manipulira, je nujno upoštevanje ustaljenih etičnih norm. York (1991; v Evans, 1995, str. 7) poudarja, da so izobraževalne storitve predvsem:

- svetovalne in osredotočene na reševanje problemov,
- zagotovljene s strani kvalificiranih izvajalcev,
- družbeno nadzirane, kar definira naravo njihove pristojnosti na področju strokovnosti izvajanja in upoštevanja etičnih norm.

Izobraževalne organizacije ponujajo spekter storitev, ne samo ene, menita Kotler in Foxova (1995, str. 277) in dodajata, da večina izobraževalnih organizacij ponuja nekaj programov in veliko storitev. Programsko storitveni splet izobraževalnih organizacij sestavljajo vsi programi in storitve, ki jih izobraževalne organizacije ponujajo.

Različne izobraževalne organizacije ponujajo različne izobraževalne storitve. Medtem ko se storitve predvsem zasebnih izobraževalnih organizacij, ki izvajajo izobraževanje in usposabljanje, ki ne daje javno veljavne izobrazbe, močno razlikujejo, so storitve izobraževalnih organizacij, ki ponujajo javno veljavno izobrazbo po javnoveljavnih izobraževalnih programih in se izvajajo tako v javnih kot v zasebnih šolah, podobne, vsaj kar zadeva kurikulum, ki ga morajo izvesti.

Pri tem se pojavlja vprašanje, ali lahko tudi javne šole same definirajo svojo ponudbo ali pa je ta v celoti narekovana s strani pristojnega ministrstva. Javne šole kot neprofitne organizacije določata dva dejavnika (Trnavčević in Zupanc Grom, 2000, str. 49): vzdrževanje z javnimi finančnimi viri in skladi, ki se zagotavljajo preko prispevkov občanov in proračuna in (prav zato) neplačevanje šolnin.

Javna šola naj bi vsem udeležencem izobraževanja (učencem, dijakom, študentom) zagotavljala splošno izobrazbo in jim ponudila še primeren del izbirlivosti, to je predmetov, ki bi jih lahko izbirali po svojih interesih in pričakovanjih. Ob tem pa naj bi javna šola poskrbela tudi za varno in dejavno preživljanje preostalega časa, ki ga udeleženci izobraževanja prebijejo v njej, in sicer z organizacijo različnih oblik varstva, sprostitvenih, športnih in kulturnih dejavnosti.

Ugotovimo lahko, da je izobraževanje proces, ki se izvaja v dobrobit uporabnika, pri tem pa izobraževalne organizacije kot izvajalke izobraževalnega procesa ponujajo cel spekter storitev, ki ga sestavljajo tako storitve, povezane z izvajanjem kurikulumu šole, kot najrazličnejše dopolnilne storitve.

2. Izobraževanje kot storitev

2.1. Značilnosti izobraževalnih storitev

Vse opisane opredelitve storitev izhajajo iz ugotovitve, da je osnovna značilnost storitev njihova *procesnost*, kar pomeni, da nastajajo storitve v procesu izvajanja, in sicer po posameznih stopnjah, ki so enkratne in si vedno sledijo v določenem zaporedju (Lovelock in Wright, 1999, str. 31). Procesnost storitev poudarja tudi Grönroos (2000, str. 48) in pravi, da je storitev aktivnost ali niz aktivnosti, bolj ali manj otipljivih, ki običajno potekajo v obliki vzajemnega delovanja med uporabnikom storitve in izvajalcem storitve in/ali resursi ali izdelki in/ali sistemi ponudnika storitev in predstavljajo rešitev porabnikovih težav. Ker so storitve proces, pomeni potrošnjo procesa storitev in ne izdelka.

Seveda tudi za izobraževalne storitve velja, da so procesi, ki potekajo z neko stopnjo sodelovanja med izvajalci storitev, izobraževalnimi organizacijami in uporabniki storitev. Proces izvajanja izobraževalnih storitev večinoma potekajo v realnem času, ne morejo se skladiščiti in so odvisni od ljudi, ki jih izvajajo. Posledica teh značilnosti je, da so procesi teže obvladljivi.

Pri opredeljevanju značilnosti storitev različni avtorji običajno poudarjajo njihovo neoprijemljivost oziroma *neotipljivost*. Storitve so predvsem izkušnja in proces, in ne stvar (Zeithaml, Parasuraman, Berry, 1990, str. 15; Grönroos, 2000, str. 48), saj jih za razliko od izdelkov ne moremo videti, okusiti, občutiti, slišati ali vonjati, preden jih kupimo (Kotler, 2004, str. 446). Pri opisovanju storitev uporabljamo abstraktne pojme, kot so zaupanje, varnost in podobno, kar dodatno kaže njihovo neotipljivo naravo (Grönroos, 2000, str. 48).

Prav neotipljivost oziroma neopredmetenost storitev povečuje negotovost odjemalcev storitev in hkrati povzroča pri odjemalcih večji občutek tveganja pred nakupom. Izvajalci storitev lahko negotovost pred nakupom storitve omilijo z dodajanjem fizičnih dokazov storitvam.

Fizični dokazi nastajajo v procesu izvajanja storitve, in sicer potencialni, preden se storitve zgodijo, dejanski dokazi pa med samim izvajanjem storitve. V procesu izvajanja postanejo storitve "otipljive" tako, da jih lahko zaznamo vsaj z enim čutilom (Snoj, 1998, str. 38).

Že Shostackova (1987, v Zeithaml in Bitner, 2003, str. 6) ugotavlja, da obstajajo različne stopnje neotipljivosti storitev in da je izobraževanje prav na koncu "neotipljivega" dela spektra, z malo, če sploh kakšnim otipljivim izdelkom, ki jih običajno izobraževalne organizacije ponujajo kot del izobraževalnih storitev.

Izobraževalne storitve so neotipljive, saj jih uporabniki ne morejo preizkusiti, preden se vpišejo v določen izobraževalni program, tečaj. Neotipljivost izobraževalnih storitev uporabnikom otežuje ocenjevanje kakovosti izobraževalnih storitev, zato je naloga ponudnika izobraževalnih storitev, da doda neotipljivemu otipljivo oziroma fizično podporo. V izobraževanju so to lahko: fizično okolje izobraževalne organizacije, v katerem poteka izvajanje storitev (zgradba, igrišča, prostori, specialne učilnice, oprema, izvajalci izobraževalnih storitev (učitelji, strokovni delavci in administrativni delavci izobraževalne organizacije, drugi zaposleni, tiskane in elektronske publikacije izobraževalne organizacije, gradiva udeležencem, predstavitev izobraževalne organizacije in projektov, ki potekajo v okviru izobraževalne organizacije in drugo. Zato uporabniki o kakovosti izobraževalnih storitev pogosto sklepajo po fizičnih dokazih.

Udeleženci in uporabniki izobraževalnih storitev ne vedo, kakšni bodo rezultati izobraževanja, saj jim nihče ne more "izdelka" predhodno popolnoma natančno predstaviti oziroma omogočiti, da natančno preizkusijo storitve, ki jih izobraževalna organizacija ponuja. Prav zato je nujno, da uporabniki izobraževalnih storitev zaupajo izobraževalnim organizacijam.

Morgan in Hunt (Jančič, 1997, str. 40) poudarjata, da *zaupanje* obstaja, kadar je določena stran prepričana o zanesljivosti in integriteti nasprotni strani v menjavo, in upade takrat, kadar ena od strani spozna, da je nasprotna stran naravnana zgolj k doseganju lastne koristi.

Zaupanje lahko temelji na lastnih izkušnjah z izobraževalno organizacijo (npr. pri ponudnikih jezikovnih tečajev, javno veljavnih izobraževalnih programov za odrasle ipd.) ali pa se vzpostavi na osnovi dobrega imena oziroma ugleda, ki ga ima posamezna izobraževalna organizacija.

Storitve so *neobstoje* ali minljive. Višja ko je stopnja neotipljivosti storitve, večja je neobstoje storitev (Kasper et al., 2000, str. 19).

Harvey in Busher (1996, str. 26) poudarjata, da ponujajo izobraževalne organizacije storitve, ki so minljive, hkrati pa prihaja do interakcije med učiteljem/izvajalcem storitve in dijakom/uporabnikom storitve. Čeprav so izobraževalne neobstoje – jih uporabniki, vsaj delno, "porabijo" ob samem posredovanju storitve – so njihovi učinki običajno dolgotrajni.

Storitve imajo visoko stopnjo *spremenljivosti*, kar izhaja iz dejstva, da storitve večinoma izvajajo ljudje in da jih večinoma drugi ljudje hkrati koristijo. Zaradi tega se zaznana kakovost storitev pogosto spreminja.

Izobraževanje je prav gotovo storitev, ki temelji na ljudeh. To pomeni, da lahko rezultati izobraževalnih storitev variirajo veliko bolj. Vzroke za spremenljivost izobraževalnih storitev lahko iščemo v razlikah med izvajalci izobraževalnih storitev, njihovem odnosu do udeležencev izobraževanja, sposobnostih poučevanja, izkušnjah, poznavanju področja poučevanja, osebnosti in, nenazadnje, odnosu do dela.

Spremenljivost v izvedbi izobraževalnih storitev je rezultat medsebojnega vpliva med zaposlenimi (izvajalci izobraževalnih storitev in drugimi zaposlenimi) pri ponudniku izobraževalnih storitev, med zaposlenimi in uporabniki. Tudi uporabniki so v procesu izvajanja storitve v stiku drug z drugim in vplivajo na izkušnjo drugih uporabnikov. Pomembni so medsebojni odnosi, ki vplivajo na zaznavanje kakovosti celotne storitve.

Proces izvajanja storitve in storitev sama sta *neločljivo* povezana. Eigler in Langeard (1987, v Kasper, 2000, str. 11) sta razvila tako imenovani "servuction process" koncept, s katerim sta želela opozoriti na sočasnost posredovanja storitve in njene uporabe. Del tega procesa je uporabnikom viden, takrat ko pride do neposrednega stika z izvajalcem storitve, del pa neviden, saj poteka v ozadju.

Sodelovanje pri izvedbi storitve vpliva neposredno na ocenjevanje kakovosti storitev, saj jo uporabniki lahko ocenjujejo v trenutku njene izvedbe. Kakovost storitve se oblikuje v trenutku njene potrošnje, v sodelovanju med uporabnikom in izvajalcem, ne pa v ozadju, nekje v proizvodnji, kot je to zagotovljeno pri izdelkih (Zeithaml, Parasuraman, Berry, 1990, str. 15-16).

Sočasnost izvajanja in porabe storitev je značilna za storitve, katerih delovanje je usmerjeno neposredno v ljudi. Uporabniki so lahko v različni meri vključeni v proces storitve. Izobraževalne storitve potekajo takrat, ko sta navzoča oba: izvajalec storitve in uporabnik. Če so izvajalci izobraževalnih storitev ljudje (in razen v nekaterih primerih izobraževanja na daljavo to običajno so ljudje), je tisti, ki izobraževalno storitev posreduje, del storitve.

Medsebojni *odnos* (Grönroos, 2000, str. 6) med izvajalci storitve oziroma kontaktnim osebjem in uporabniki storitev imenujemo soočenje s storitvijo. Med izvajanjem storitve so uporabniki pogosto v medsebojnem stiku in tako medsebojno vplivajo na doživljanje storitve. Izkušnje so lahko pozitivne ali negativne.

Že med enkratnim soočenjem se med izvajalci in uporabniki storitev vzpostavi določen odnos, ki se lahko, če so uporabnikove zaznave storitev pozitivne, razvije v lojalnost uporabnika do določenega ponudnika storitev. Hakansson in Snehota (1995, v Grönroos, 2000, str. 33) poudarjata, da se odnos med ponudnikom in uporabnikom storitve vzpostavi le, kadar uporabnik storitve zazna določeno vza-

jemnost v razmišljanju ponudnika storitev. Ta vzajemnost se kaže v obojestranski predanosti.

Nedvomno sta osnovna procesa, ki potekata v procesu nastajanja izobraževalne storitve, učenje in poučevanje, nerazdružljivo povezana. Pri tem se med ponudniki izobraževalnih storitev, še bolj pa med samimi izvajalci izobraževalnih storitev, in udeleženci izobraževanja vzpostavi določen odnos, ki se kaže v interakciji med njimi. Interakcijo med učiteljem in udeleženci izobraževanja dopolnjuje še interakcija med udeleženci izobraževanja, ki v procesu učenja sodelujejo, si pomagajo. Udeleženci izobraževalnih storitev so neločljivo povezani. Med izvajanjem izobraževalnih storitev so udeleženci pogosto v medsebojnem stiku in tako medsebojno vplivajo na pozitivno ali negativno doživljanje storitve. Če želimo vzpostaviti dolgoročen odnos z uporabnikom izobraževalnih storitev, moramo razumeti uporabnikove želje in potrebe, izobraževalno organizacijo in storitve, ki jih ponujamo, pa prilagoditi potrebam in željam uporabnikov.

2.2. Vsebinske značilnosti izobraževalnih storitev

Kotler in Foxova (1995, str. 278) poudarjata, da lahko analiziramo storitev na treh ravneh: jedro storitve, ki zadovoljuje osnovno potrebo, zaradi katere se uporabnik za storitev odloči, otipljivi del, ki neotipljivemu jedru storitve daje elemente otipljivosti, in del, ki povečuje vrednost storitvi.

Tudi Lovelock in Wrightova (1999, str. 80) menita, da so storitve sestavljene iz osnovne storitve in pomožnih storitev. Slednje razvrstita na pomožne storitve, ki so nujne za izvedbo osnovne storitve in so prisotne v skoraj vseh storitvenih organizacijah, standardne pomožne storitve, ki so v določeni dejavnosti nujne, če želi storitvena organizacija slediti konkurenci, in inovativne pomožne storitve, s katerimi si storitvena organizacija zagotavlja konkurenčno prednost in se loči od podobnih storitvenih organizacij.

Model storitvene ponudbe izobraževalne organizacije (slika 1) je odvisen od vrste izobraževalne organizacije in razloga, zakaj je bila ustanovljena. Namen svojega delovanja, način, kako ga namerava doseči, in komu so namenjene njene storitve, opredeli izobraževalna organizacija s poslanstvom. Od poslanstva je odvisno, kako izobraževalna organizacija oblikuje koncept storitev, ki jih ponuja. Vsaka izobraževalna organizacija za svoje storitve oblikuje model razširjene ponudbe, ki vsebuje naslednje elemente:

a) osnovni paket storitve, ki ga sestavljajo:

- ☐ osnovna storitev, ki pokriva določeno potrebo uporabnikov izobraževalnih storitev in temelji na določenem programu izobraževanja,
- ☐ pomožne storitve, ki omogočajo izvedbo določenega izobraževalnega programa,
- ☐ pomožne storitve, ki povečujejo atraktivnost izobraževalnega programa,

- b) razširjeno ponudbo storitve, ki omogoča, da je storitev uporabniku dostopna, da temelji na vzajemnem delovanju uporabnikov storitve in izvajalca storitve, hkrati pa daje uporabniku možnost, da s svojim sodelovanjem vpliva na potek storitve,
- c) upravljanje podobe izobraževalne organizacije in učinkovito komuniciranje organizacije z relevantnimi javnostmi: celostna podoba izobraževalne organizacije, odnosi z javnostjo, oglaševanje in tržne publikacije.

Gimnazija bo za svoj model storitvene ponudbe oblikovala tak koncept storitev, ki bo temeljil na splošno veljavnem izobraževalnem programu gimnazije. Med storitve, ki omogočajo izvedbo izobraževalnega programa, uvršča Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur.l. RS, št. 115/2003, čl. 68-69), svetovalno službo (psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi in defektologi), ki svetuje uporabnikom izobraževalnih storitev, izvajalcem, vodstvu izobraževalne organizacije, knjižnico, ki zbira knjižnično gradivo, ga izposoja ter opravlja informacijsko-dokumentacijsko delo kot sestavino vzgojno-izobraževalnega dela v šoli, učbeniški sklad, ki izposoja učbenike, organizacijo obveznih izbirnih vsebin, Zakon o gimnazijah (Ur.l. RS, št. 12/1996, 59/2001) pa še organizacijo strokovnih ekskurzij, praktičnega pouka in drugih oblik praktičnega dela.

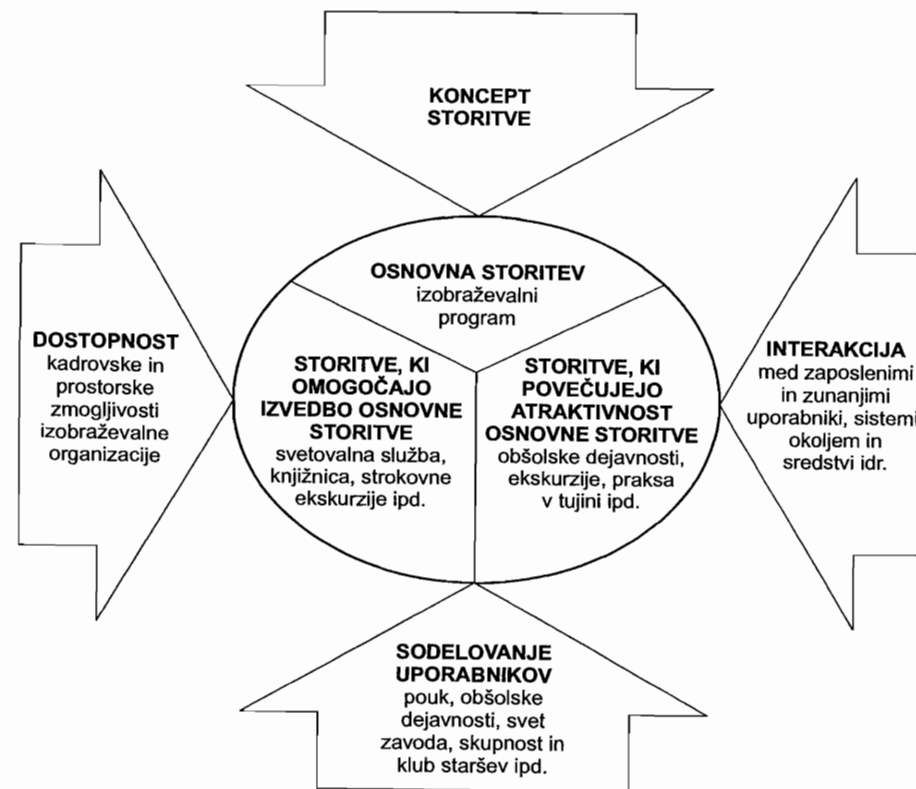
Med storitve, ki povečujejo atraktivnost osnovne storitve, uvrščajo gimnazije številne obšolske dejavnosti, kot so na primer: učenje fakultativnih predmetov, tujih jezikov, raziskovalna, gledališka, likovna, glasbena, razstaviščna, literarna, video, filmska, računalniška, debatna, ekološka, športna dejavnost, različna tekmovanja v znanju, sodelovanje v nacionalnih in mednarodnih projektih, izmenjava dijakov in učiteljev med šolami doma in v tujini in drugo.

Model razširjene ponudbe izobraževalne organizacije omogoča, da je storitev uporabnikom dostopna. Na *dostopnost* izobraževalnih storitev vpliva število izvajalcev izobraževalnih storitev, število in velikost učilnic in drugih prostorov šole, lokacija šole, možnost dostopa z invalidskim vozičkom, parkirna mesta, uradne ure, urniki (npr. enoizmenski oz. večizmenski pouk, pouk oz. predavanja ob večerih, med vikendom), razpoložljivost informacij o izobraževalni organizaciji (katalogi, zloženke, splet ipd.) stopnja odzivnosti zaposlenih, postopek prijave, način plačila in drugo.

Dostopnost izobraževalnih storitev katerekoli javne šole je odvisna od razpisa za vpis v začetni letnik, ki ga vsako leto na predlog šol objavi ministrstvo, pristojno za šolstvo. Število dijakov, ki jih šola vpiše v začetni letnik in v maturitetni tečaj, se lahko za posamezno šolsko leto omeji, če je število prijavljenih kandidatov bistveno večje, kot so kadrovske in prostorske zmogljivosti šole. Šola si mora k sklepu o omejitvi vpisa pridobiti soglasje ministra (Zakon o gimnazijah, Ur.l. RS, št. 12/1996, 59/2001, čl. 13-15).

Izobraževalne storitve temeljijo na vzajemnem delovanju uporabnikov storitve in izvajalca storitve, hkrati pa dajejo izobraževalne organizacije uporabnikom možnost, da s svojim sodelovanjem vplivajo na potek storitve.

Slika 1: Model storitvene ponudbe izobraževalne organizacije



Grönroos (2000, str. 169) poudarja, da obstajajo štiri kategorije *interakcije* s storitveno organizacijo:

- interaktivna komunikacija med zaposlenimi in uporabniki storitev,
- interakcija s fizično podporo, ki obsega okolje, v katerem poteka izvajanje storitev, in s sredstvi, ki so potrebna za izvajanje storitev,
- interakcijo s sistemi kot na primer sistem čakanja, plačevanja, reklamacij in podobno,
- interakcijo med samimi uporabniki storitev.

V izobraževalni organizaciji prihaja do interakcije:

- med zaposlenimi v izobraževalni organizaciji: učitelji, predavatelji, strokovnimi sodelavci (knjižničar, svetovalni delavci ipd.), administrativnim osebjem, vodstvom in uporabniki izobraževalnih storitev: udeleženci izobraževanja in njihovimi starši, organizacijami s področja gospodarstva in negospodarstva;
- s fizično podporo, ki obsega okolje, v katerem poteka izvajanje storitev (zgradba, prostori, specialne učilnice, knjižnica, igrišča, delavnice, dvorane, telovadnice idr.), in sredstva, ki so potrebna za izvajanje izobraževalnih storitev (šolska oprema, avdiovizualna sredstva, informacijska tehnologija, oprema specialnih učilnic ipd.);
- s sistemi, kot so informacijski sistem, sistem preverjanja in ocenjevanja znanja, sistem priznavanja že pridobljenega znanja, sistem financiranja in drugo;
- z uporabniki izobraževalnih storitev: interaktivna komunikacija med udeleženci izobraževanja, med starši, med udeleženci izobraževanja in zaposlenimi v gospodarskih in negospodarskih organizacijah (pri praktičnem pouku, na strokovnih ekskurzijah idr.).

Izobraževalne organizacije omogočajo uporabnikom, da s svojim *sodelovanjem* vplivajo na potek storitev. Poudarili smo že, da je izobraževanje storitev, ki temelji na ljudeh. Ne samo da so stiki med udeleženci izobraževalnih storitev in izvajalci med izvedbo storitev neizogibni, sam proces izobraževanja zahteva določeno sodelovanje med njimi. Udeleženci izobraževalnih storitev ne nastopajo zgolj kot opazovalci, temveč pri izvedbi storitve aktivno sodelujejo. Zelo pomemben je referenčni odnos med uporabniki in izvajalci izobraževalnih storitev (Trnavčević, 2000, str. 38), ki pomeni medsebojno sprejemanje, naklonjenost in spoštovanje.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja omogoča tudi staršem, da kot uporabniki izobraževalnih storitev vplivajo na njihov potek preko sveta staršev in sveta zavoda (Ur. l. RS, št. 115/2003, čl. 46-48, čl. 66). Starši sodelujejo na skupnosti staršev posameznih oddelkov in v klubih staršev, ki nastajajo na nekaterih šolah.

2.3. Uporabniki izobraževalnih storitev

Avtorji s področja izobraževanja si o tem, kdo je uporabnik izobraževalnih storitev in kdo ima pravzaprav koristi od izobraževanja, niso edini.

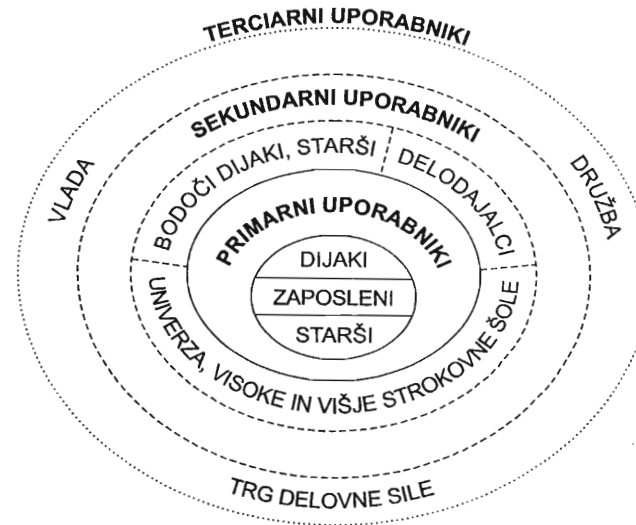
Po Petchu (v Harvey, 1996, str. 27) so potrošniki (uporabniki) izobraževanja starši, Macbeth (ibidem) pa ugotavlja, da lahko vse, ki imajo od izobraževanja koristi, razvrstimo v štiri skupine: dijake, starše, lastnike šol (organi oblasti ali zasebniki) in družbo. March in Simon (v Tavčar, 1999, str. 6) menita, da so

udeleženci organizacije vsi posamezniki, skupine in organizacije, ki imajo v organizaciji svoje interese in so zmožni nanjo vplivati.

Sallis (2001, str. 24-26) je razvrstil potrošnike oziroma uporabnike izobraževalnih storitev na notranje uporabnike, ki so zaposleni v izobraževalnih organizacijah, ter na primarne (učenci, dijaki, študenti), sekundarne (starši, upravni organi, delodajalci) in terciarne zunanje uporabnike (trg delovne sile, visoke šole, univerza, vlada, družba).

Uporabniki izobraževalnih storitev sestavljajo kompleksno skupino, v katero glede na pomen posamezne podskupine za izobraževalno organizacijo razvrščamo uporabnike v primarne, sekundarne in terciarne uporabnike. Slika 2 prikazuje uporabnike izobraževalnih storitev gimnazije.

Slika 2: Uporabniki izobraževalnih storitev gimnazije



Med primarne uporabnike izobraževalnih storitev uvrščamo tiste, ki neposredno sodelujejo pri izvedbi izobraževalne storitve in s svojo prisotnostjo omogočijo, da je storitev sploh opravljena. Primarni uporabniki so:

- zaposleni v izobraževalni organizaciji: učitelji, predavatelji, laboranti, knjižničarji, pedagogi, psihologi, socialni delavci in drugi strokovni delavci, administrativno, pomožno ter vodstveno osebje,
- udeleženci izobraževanja, katerim je storitev dejansko namenjena in ki v procesu izobraževanja pridobivajo znanje, spretnosti, sposobnosti

in navade: učenci, dijaki, študenti, odrasli udeleženci izobraževanja in izpopolnjevanja,

- starši oziroma skrbniki udeležencev izobraževanja.

Udeleženci izobraževanja se ločujejo po starosti, intelektualnih sposobnostih, motivaciji za izobraževanje, vedenju, kupni moči in podobno. Če predpostavljamo, da je vloga udeležencev izobraževanja kot dejanskega uporabnika izobraževalnih storitev jasna, se zastavlja vprašanje, kakšna je pri tem vloga staršev.

Ker je pri nas zakonodaja s področja izobraževanja sledila naravni pravici staršev do zaščite otrok, je starše umestila kot odločujočega partnerja šolam, vsaj v določenem obdobju šolanja. Vloga staršev pri izbiri izobraževalne storitve oziroma konkretne izobraževalne organizacije se s starostjo otroka oziroma mladostnika spreminja, s prehodom na terciarno izobraževanje pa se zmanjša oziroma usahne zaradi polnoletnosti udeležencev izobraževanja.

Izobraževalne organizacije potrebujejo podporo staršev tako pri izvajanju kurikulumu kakor tudi pri izvajanju in spoštovanju hišnega reda izobraževalne organizacije. V določenih primerih brez njihovega soglasja posamezna storitev ne more biti izvedena (npr. soglasje za udeležbo učenca na ekskurziji, prisotnost pri postopku izrekanja vzgojnega ukrepa ipd.). Starši finančno ali strokovno velikokrat podpirajo dejavnosti, ki jih izvaja izobraževalna organizacija.

Med primarne uporabnike izobraževalnih storitev uvrščamo tudi zaposlene v izobraževalni organizaciji. Pomen zaposlenih v izobraževalnih organizacijah je velik predvsem zaradi medsebojne interakcije z uporabniki v procesu izvajanja izobraževalnih storitev. Usposobljene sodelavce si zagotovi izobraževalna organizacija s skrbnim dolgoročnim načrtovanjem tudi za več let vnaprej. Načrtovanje sodelavcev zajema predvidevanje potrebnega števila zaposlenih za določeno časovno obdobje, kritično analizo obstoječe strukture zaposlenih in nenehno ter sprotno strokovno izpopolnjevanje zaposlenih.

V skupino sekundarnih uporabnikov izobraževalnih storitev uvrščamo delodajalce, izobraževalne organizacije s področja terciarnega izobraževanja in organizacije, ki povprašujejo po izobraževalnih storitvah, med terciarne uporabnike pa trg delovne sile, državo, družbo kot celoto. Soočanje z evropskim trgom dela in izobraževalnim prostorom postavlja pred poklicno in strokovno izobraževanje nove izzive, kot je povečanje fleksibilnosti, dvig kakovosti izobraževanja in krepitev socialnega partnerstva med državo, delodajalci in delojemalci. Pomembno vlogo na tem področju ima Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje, javni zavod, ki ga je leta 1995 ustanovila vlada in soustanovile Gospodarska zbornica Slovenije in Obrtna zbornica Slovenije. Center proučuje razvojne trende na trgu dela in pripravlja profile poklicev in kompetenčno zasnovane poklicne standarde, ki so podlaga za pripravo izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja in potrjevanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij. Pri tem upošteva temeljna načela nadaljnega razvoja poklicnega in strokovnega izobraževanja, kot

so: zaposljivost, vseživljenjsko učenje, temeljna poklicna usposobljenost z možnostjo njene nadgradnje za vsakega državljana, enake možnosti ne glede na spol ali druge danosti in povezovanje izobraževanja in dela.

3. Sklep

Povzamemo lahko, da so izobraževalne storitve procesi, pri katerih sta izvajalec in uporabnik storitev neločljivo povezana in večinoma potekajo v realnem času, kar povzroča, da so težje obvladljivi. Neotipljivost izobraževalnih storitev povečuje negotovost uporabnika pred odločitvijo za določeno izobraževalno storitev in zmanjšuje možnost za kritično presojo kakovosti izobraževalnih storitev. Prav zato je izredno pomembno zaupanje uporabnikov v izvajalce izobraževalnih storitev. Neotipljivost izobraževalnih storitev skušajo ponudniki izobraževalnih storitev zmanjšati z dodajanjem otipljivih (fizičnih) sestavin. Izobraževalne storitve so neobstoje, čeprav so njihovi učinki običajno dolgotrajni. Ker temeljijo na ljudeh, so spremenljive. Zaradi sočasnega izvajanja in porabe storitev ter neposredne udeležnosti uporabnika pri izvajanju izobraževalne storitve pa je izvajanje postavljenih standardov in popolno avtomatiziranje izvajanja praktično nemogoče. Spremenljivost v izvedbi izobraževalnih storitev je rezultat medsebojnega vpliva med samimi izvajalci izobraževalnih storitev, med izvajalci in uporabniki pa tudi samimi uporabniki. V procesu izvajanja izobraževalnih storitev se med ponudniki izobraževalnih storitev, še bolj pa med samimi izvajalci izobraževalnih storitev in udeleženci izobraževanja vzpostavi določen odnos, ki se kaže v interakciji med njimi. Med izvajanjem izobraževalnih storitev so udeleženci običajno v medsebojnem stiku in tako medsebojno vplivajo na pozitivno in negativno doživljanje storitve.

Poudariti moramo, da izobraževalne storitve temeljijo na zaupanju, saj uporabniki izobraževalnih storitev ne vedo, kakšni bodo rezultati izobraževanja. Zaupanje lahko temelji na lastnih izkušnjah z izobraževalno organizacijo ali pa se vzpostavi na osnovi dobrega imena oziroma podobe (imidža), ki jo ima posamezna izobraževalna organizacija v zavesti ciljnih uporabnikov. Na podobo izobraževalne organizacije, ki vsebuje prepričanja, vrednote, stališča, asociacije, stereotipe in vtise, ki jih ima nekdo o organizaciji, vplivajo obljube organizacije in govornice "od ust do ust". Proces oblikovanja dobre podobe organizacije je dolgotrajen. Vodstvo izobraževalne organizacije se mora zavedati, da bo zdrava podoba izobraževalne organizacije v javnosti izzvala izrazito čustveno reakcijo, katere intenzivnost se s časom še povečuje. Zdrava podoba izraža moč, uporabniki pa imajo veliko zaupanje v trdne, stabilne in močne organizacije.

LITERATURA

1. Barnes, C. (1994). Practical Marketing for Schools. Oxford: Blackwell.
2. Davies, B., Ellison, L. (2001). Strategic Direction and Development of the School. London: Routledge.
3. Evans, I.G. (1995). Marketing for Schools. London: Casell.
4. Grönroos, C. (2000). Service Management and Marketing: A Customer Relationship Management Approach. New York: J. Wiley.
5. Harvey, J.A., Busher, H. (1996). Marketing Schools and Customer Choice. International Journal of Educational Management, 10, št. 4, str. 26-32.
6. Jančič, Z. (1997). Nova paradigma v marketinški disciplini: Soupravljanje marketinških odnosov. Akademija MM 1997, 1, št. 1, str. 37-43.
7. Kasper, H.H., Piet van De Vries, W. (2000). Services marketing management: An International perspective. Chichester: John Wiley & Sons.
8. Kotler, P. (2004). Management trženja. Ljubljana: GV Založba.
9. Kotler, P., Fox, K.A. (1995). Strategic Marketing for Educational Institutions. New Jersey: Prentice Hall.
10. Lovelock, C.H., Wright, L. (1999). Principles of Service Marketing and Management. Upper Saddle River: Prentice Hall.
11. Pardey, D. (1991). Marketing For Schools. London: Kogan Page.
12. Sallis, E. (2001). Total Quality Management in Education. London: Kogan Page.
13. Snoj, B. (1998). Management storitev. Koper: Visoka šola za management.
14. Tavčar, M.I. (2000). Strategija trženja. Koper: Visoka šola za management.
15. Trnavčević, A., Zupanc Grom, R. (2000). Marketing v izobraževanju. Ljubljana, Šola za ravnatelje.
16. Zeithaml, V., Parasuraman, A., Berry, L.L. (1990). Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations. New York: The Free Press, London: Collier Macmillan.
17. Zeithaml, V.A., Bitner, M.J. (2003). Services Marketing: Integrating Customer Focus Across the Firm. Boston: McGraw-Hill/Irwin, cop.
18. Zakon o gimnazijah (Ur. l. RS, št. 12/1996, 59/2001)
19. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 115/2003)

Simona Fartek

Pot k spodbudnemu razrednemu okolju prvošolčkov

Strokovni članek

UDK 373.3

DESKRIPTORI: prvošolček, spodbudno razredno okolje, fizično okolje, oprema in dizajn šolskega prostora

POVZETEK – Avtorica v svojem prispevku razmišlja o vlogi in pomenu življenjskega okolja v šoli, ki predstavlja za prvošolčka novo izkušnjo, ki je sestavni del učnega procesa. V okviru razprave o fizičnem okolju je posebej izpostavila odprta vprašanja v zvezi z opremo, namenjeno učenju, igri, sprostitvi in počitku, in pomembnejše ergonomске dejavnike.

Professional paper

UDC 373.3

DESCRIPTORS: first grader, encouraging classroom environment, physical environment, classroom design and equipment

ABSTRACT – The paper considers the role and importance of the living environment within a school, which is a novel experience for first graders and which constitutes an integral part of the learning process. The debate about the physical environment has opened the issue of appropriate equipment for learning and for play, for relaxation and rest, and further important ergonomic factors.

1. Uvod

Ljudje živimo v mnogih svetovih. Tistih, ki jih ustvarimo znotraj sebe, in tistih, ki jih vidimo, občutimo in doživljamo zunaj. Zunanji svet, ki si ga ustvarimo, nam lahko nudi zavetje in izziv ali neugodje in nemir, lahko nas vabi, lahko nas odbija, pripoveduje nam nemo zgodbo barv, vonjav, topline, bližine in zgodbo ljudi, ki živijo v njem. Eden teh svetov je tudi razred in razredno okolje v njem, vsak otrok kot posameznik in razred kot celota. V šolskem okolju zelo težko govorimo o posameznih dimenzijah okolja, ampak ga pojmuje kot neko celoto – skupek socialnega, didaktičnega in fizičnega okolja. Deli so si komplementarni in predstavljajo neko zaokroženo celoto, razredno okolje učenca.

Predmet mojega razmišljanja bo torej okolje v fizičnem pomenu besede, razredno okolje in učilnica kot celota. V tem obsegu bom govorila le o nekaterih, najvidnejših elementih tega okolja in sicer o tistih, ki jih najprej opazimo, o hitro zaznavnih.

Prehod iz predšolskega v šolsko obdobje je za otroka velika in pomembna življenjska prelomnica, zato ni vseeno, v kakšno šolo, v kakšen razred, v kakšno okolje bo postavljen. Nekoč je veljalo prepričanje, da je otrokova učna uspešnost

odvisna zgolj od njegovih psiho-fizičnih sposobnosti, dandanes se mnogi zavedamo resničnosti spoznanj o vplivu fizičnega okolja na razvoj otrokovih sposobnosti. Ker se vzgojno-izobraževalno delo in proces v šoli neprestano izpopolnjujeta, se mora razvijati tudi šolska zgradba in prostor v njej – učilnica. Otrok – učenec preživi največ svojega časa v učilnici, kjer se ukvarja z različnimi dejavnostmi. Poskrbeti moramo, da se bo v njej najbolje počutil, uspešno delal in doživljal sebe kot del razreda. Prostor mora biti organiziran tako, da otroci vedo, kako ga uporabiti. Pri majhnih otrocih je še toliko bolj pomembno, saj je prav prostor tisti, ki v veliki meri pogojuje vrsto in kvaliteto učenja.

2. Prvošolček

“Narava se že od nekdaj poigrava z odraslimi: hitro pozabimo, kako je biti otrok. Zato si ustvarimo samovoljne predstave o tem, kakšni naj bi bili otroci in domnevamo, da smo bili tudi mi takšni. Te predstave nas obenem ovirajo, tako da ne vidimo, kakšni so otroci v resnici.” (Labinowicz, 1998, str. 39)

Otok (prvošolček) je živa celota, ki se razvija na osnovi telesnega in duševnega zorenja, zato je zelo pomembno, da učitelj kot “(so)oblikovalec” otrokove osebnosti pozna tako telesne kot duševne značilnosti v določenem starostnem in razvojnem obdobju. Ob tem ne smemo pozabiti in prezreti otrokovih čustev, potreb, interesov, kajti le ob poznavanju vseh teh dejavnikov, ga bomo lahko razumeli in se znali živeti vanj.

Na otrokov telesni razvoj in njegovo rast – z drugimi besedami: na njegov biosocialni razvoj – vplivajo genetski dejavniki in socialni, kot so prehrambeni in zdravstveni. K biosocialnemu razvoju lahko prištevamo tudi motorične spretnosti, ki so v neki meri odvisne tudi od spodbud okolja. Šestletni otrok je gibalno že precej spreten in usklajen, naravno – z dozorevanjem – se mu vidno izboljšajo razne motorične spretnosti (tek, plezanje, skakanje, metanje), za določene aktivnosti z usklajeno koordinacijo gibov (plavanje, smučanje, vožnja s kolesom) pa so že potrebne spodbude iz okolja in pa ogromno vaje. Raven aktivnosti (koliko in kako pogosto se oseba premika) je odvisna od starosti in razvitosti možganov, zato je pomembno, da so za šestletnika naravnane aktivnosti take, da otrok ne sedi predolgo tiho. Raven aktivnosti je v veliki meri odvisna tudi od same narave otroka in je od učenca do učenca različna.

Kognitivni razvoj zajema vse mentalne procese za pridobivanje znanj in zavedanje okolja. Glavne kognitivne procese, kot so zaznavanje, presojanje, spomin, jezik, predstavljajanje, uporabljamo pri učenju, mišljenju in odločanju. Po eni najbolj uveljavljenih teorij kognitivnega razvoja psihologa J. Piageta poteka kognitivni razvoj v določenih zaporednih fazah, katerih vrstni red določa dednost z biološkim zorenjem, okolje pa vpliva na njihovo trajanje in uspešnost. Šestletnik spada po tej

teoriji o razvoju mišljenja v drugi stadij, priprava na konkretne operacije – predoperacijska stopnja, glede na naravo miselnih sposobnosti pa v drugo fazo tega stadija – intuitivno mišljenje. Intuitivno mišljenje je nadgradnja (višja stopnja) prekonceptualnega (simboličnega) mišljenja (obdobje zgodnjega razvoja mišljenja), kjer pa še vedno ne vladajo izključno logični principi kot na stopnji konkretno logičnega mišljenja. Intuitivno mišljenje je izredno slikovito mišljenje, vendar v predstavah otrok še vedno uporablja simbole in ne logične odnose (značilne za konkretno logično mišljenje). Svet in pojave v njem pojmuje v skladu s svojimi sposobnostmi predstavljanja. Pri šestletnikih so zaznave temeljne prvine razmišljanja. Otrok lahko pri tej starosti razume samo tisto, kar neposredno zazna, zato je za bolj učinkovito delo z učenci pomembno tudi upoštevanje njihovih zaznavnih stilov. Groba delitev glede na zaznavni stil razvršča učence v tri osnovne skupine: vidni, slušni, kinestetični tip. Vidni tip ima najraje barvo, zanimajo ga oblike, rad ima aplikate, slike, miselne vzorce, mimiko (izraznost preko neverbalne komunikacije), filme, križanke, rebuse, rad barva in podčrtuje. Slušni tip se zanima predvsem za pogovor, glasbo, razlago, poslušja kasete, pravljice, sodeluje v pogovoru, rešuje uganke, kvize in igra besedne igre. Kinestetični tip se najbolje znajde v raznovrstnih gibalnih dejavnostih, športnih igrah, socialnih igrah in igrah sproščanja, plesu in hoji, dramatizacijah. Lahko je v gibanju tudi med samim učenjem. Vendar pa zaznavni stili niso nikoli strogo enovrstno ločeni, ampak otroke nekako razvrščamo glede na prevladujoči tip zaznave. “Učitelj ima pri poučevanju dve možnosti. Lahko otrokov stil spoznavanja spreminja v smeri tistega, ki je povezan z boljšo učinkovitostjo, lahko pa učno okolje prilagaja otrokovemu stilu spoznavanja. To pomeni, da skupaj z učenci oblikuje razredno okolje.” (Skok, 1991, str. 121)

Šestletnik postopoma prehaja od impulzivenga vedenja k vedenju, usmerjenemu k cilju in reševanju preprostih problemov. Otrokov svet je narejen zanj in po njegovi meri (egocentričen), poln igre, pravljic in domišljije, ki je zanj življenjskega pomena. Skozi domišljijo na simbolni ravni predeluje vse, kar v realnem svetu ne razume ali je zanj neprijetno. Postopoma začne dojemati, da se dogodki v okolici odvijajo tudi neodvisno od njega.

Psihosocialni razvoj posameznika zavzema predvsem emocionalni razvoj, osebnostni razvoj in socialni razvoj. Osrednjega pomena za psihosocialni razvoj je vpliv ožjega in širšega okolja: družine, družbe in kulture. V šoli otrok razvija svoje socialne spretnosti v povezavi in pod vplivom svojih vrstnikov – drugih otrok v skupini in z odraslimi. Med odraslimi je zelo pomembna oseba prva učiteljica.

V socialnem smislu se ravno v obdobju med šestim in sedmim letom starosti otroku poveča potreba po druženju in igri z vrstniki ter širjenju socialnega polja izven svoje družine. Zato otrok potrebuje igro za svoj razvoj, kajti z igro in preko nje odkriva in preizkuša svoje sposobnosti, raziskuje in spoznava svet okrog sebe, uči se “pravil funkcioniranja v družbi” – sprejemati zmago in poraz. Igra je njegovo delo – njegov vstop v življenjsko stvarnost. Ob tem ne smemo prezreti dejstva, da otrok vidi in zaznava svet, v katerem živi, drugače kot odrasli. In ta njihov “drugačen

svet" lahko podoživijo samo skozi svobodno igro. Otrok se ne igra z namenom, da bi razvijal katero od svojih sposobnosti (igra se preprosto iz lastne, notranje potrebe, ki mu je prirojena), doseže pa prav to. Pri vsaki igri je čustveno udeležen, sprošča se mu domišljija. Za pravilno vrednotenje vloge igre pri razvoju otrokove osebnosti moramo poznati nekatere njene posebnosti. Če (kot odrasli) le-teh ne poznamo, ne moremo ceniti njene vrednosti in pomena za otrokov razvoj in v njej vidimo le nepotrebno igrakanje, kar pa igra zagotovo ni. Za otroka ni bolj smiselne izrabe časa, kot je igra, zato je napačno mišljenje, da bi lahko otrok čas za igro porabil za kaj drugega. Za vsakega otroka (od malčka do mladostnika) je igra delo, zelo resno delo, ki mu nudi ugodje in ga napolni z novo energijo. V času otrokovega vstopa v šolo postaja igra vedno bolj sestavljena in raznovrstna, v ospredje prihaja predvsem igra v skupinah istega ali različnega spola. Posebno mesto zavzema ustvarjalna igra, ki v tem obdobju doseže vrhunec.

3. Življenjsko okolje v šoli

"Šola je prostor, primerno opremljen z opremo, učnimi pripomočki, in sredstvi, kjer učence učijo in vzgajajo usposobljeni učitelji." (Učitelj..., 1990, str. 120)

Šolsko okolje je za prvošolce novo okolje, nova lastna izkušnja. Je neposredni del učnega procesa in je skupek dejavnikov in zelo kompleksno področje, ki daje učenju različne priložnosti. Le-te so lahko spodbudne – z ugodnim vplivom na učenje – ali pa imajo zaviralni učinek in s tem onemogočajo in omejujejo proces učenja. Zato lahko brez kakršnih koli zadržkov govorimo o neposrednem učnem okolju, ki je odločilnega pomena predvsem na začetku šolanja, ko se otrok uči navezovati stike s svojim sekundarnim okoljem – šolo, ga spoznava ter se uči komunicirati v njem.

3.1. Fizično okolje

Učilnica je tisto fizično okolje v šoli, kjer se izvaja največji del vzgojno-izobraževalnega procesa in predstavlja osnovni delovni prostor, zato bi morala biti deležna večje pozornosti, vsaj s strani učitelja – oblikovalca in izvajalca vzgojno-izobraževalnega procesa. Velikost, oblika in opremljenost učilnice omogočata dobro počutje in večjo motivacijo ter aktivnost učencev pri samem delu. Sodobni pedagoški trend narekuje večjo mero aktivnosti otrok pri pouku, s tem pa tudi neposredno zahteva prilagoditev šolskega prostora in opreme sodobnim oblikam pouka, če želimo vzgojno-izobraževalni proces, ki bo v največji meri namenjen učencem.

Za prvi razred devetletke so normativi za velikost učilnice 2 m² na učenca (UL SRS, št. 22/98). Iz tega sklepamo, da velikost učilnice ostaja tudi danes nespremenjena (glede na smernice iz leta 1978) in je za normativno število otrok (28 učencev v oddelku) 56 m², po navodilih za gradnjo osnovnih šol pa naj bi matična učilnica

merila 60 m² (UL SRS, št. 22/98). Po obliki so učilnice lahko kvadratne ali pravokotne – sama oblika pogojuje razporeditev miz, preglednost in način komuniciranja med učiteljem in učenci. Drugi kriterij (za obliko učilnice) je postavitve miz glede na učne metode in oblike dela. Individualno delo in frontalni pouk zahtevata drugačno postavitve miz in stolov kot pa skupinsko delo. Izberemo lahko med štirimi osnovnimi postavitvami miz: klasična, polkrožna, krožna in postavitve po skupinah. Pri klasični razporeditvi so mize (klopi) postavljene v vrstah. Taka postavitve je predvsem uporabna za frontalno delo. Učenci so obrnjeni proti tabli, v razredu je več vrst, ki sežejo v globino razreda. Komunikacija med učiteljem in učenci poteka več ali manj neenakomerno (zaradi prevelike oddaljenosti učencev v bolj oddaljenih klopih), zato je ta oblika postavitve zaradi svoje hladnosti in neosebne za izvajanje "sodobnega" pouka neprimerna in nepraktična. V nižjih razredih naj bi se pouk izvajal zelo malo frontalno (pa še takrat se učitelji raje poslužujejo drugih razporeditev, npr. na preprogi na tleh), zato ni niti potrebe po takšni – klasični postavitvi klopi v učilnici.

V učilnico kvadratne oblike je poleg klasične postavitve miz po vrstah mogoča tudi krožna in polkrožna razporeditev. Samo oblika učilnice učitelju omogoča predvsem dober vidni nadzor nad celim razredom (ne glede na razporeditev miz) za razliko od pravokotne, ki je nekoliko manj pregledna, saj morajo biti mize postavljene v več vrst in s tem se pregled nad učenci nekoliko zmanjša. Težje je mize postaviti v krog ali polkrog, pozitivna stran tako oblikovane učilnice pa je velika količina dnevne svetlobe, če so okna vgrajena v daljšo steno.

Za ureditev učilnice v nižjih razredih je najustreznejša postavitve miz po skupinah (postavitev za sodobni pouk). Le-ta ima v primerjavi s prejšnjo veliko prednosti. Omogočena je vsestranska komunikacija – med učiteljem in učenci in med učenci samimi. Vsi udeleženci komunikacije so aktivni in učitelj je eden izmed njih, zato je komunikacija enakovredna – ni nadrejenega in ne podrejenega.

Postavitve je primerna za večino metod in oblik dela, razen za frontalno obliko, kjer učitelj uporablja tablo ter projekcijska sredstva. V tem primeru skupinsko postavitev preoblikujemo v klasično ali pa učence posedemo na preprogo pred tablo.

3.1.1. Oprema šolskega prostora

Pri dizajniranju šolskega prostora je prisotna težnja, da bi se učni prostor razvil vsaj do te mere, da bi bil čimbolj prilagodljiv in bi se lahko čim lažje preoblikoval glede na specifičnost šolskega dela (npr. individualno delo zahteva drugačno postavitev opreme kot skupinsko delo ali metoda praktičnih del). Posebno pozornost moramo torej posvetiti opremljanju učilnice za prvošolčke devetletke, ki mora še posebej biti prilagojena velikosti šestletnikov ter jim omogočati dovolj prostora za gibanje in igro. Glede na telesno razvitost otrok in njihovo telesno višino naj bi bilo pohištvo nizko, maksimalne višine do 120 cm (kot je povprečna telesna višina petletnika), da otroci police in predalčke brez težav dosežejo sami. Kot učitelji (in opremljevalci prostora) ne smemo pozabiti otroku omogočiti predvsem prijetno in

varno fizično okolje, ki ga sprejema in ga spodbuja pri delu, kajti šestletnik se uči tudi s posnemanjem in vse, kar v okolju zazna, ponotranji ter posnema. Pri izbiri pohištva ter druge šolske opreme mora biti zato vsak učitelj pozoren na to, da nima ostrih robov, kovinskih oblog ali kakršnih drugih tovrstnih dodatkov, zaradi katerih obstaja večja možnost poškodbe. Pri urejanju učilnice naj bi se upoštevala še dodatna načela za zagotavljanje varnosti: preproge, ki služijo zadrževanju, sedenju, igri na tleh, ne smejo drseti; robovi okenskih polic naj bodo zaobljeni (s tem se poveča tudi funkcionalnost police: za gojenje lončnic, odlagalna polička), zaščitna obloga na radiatorjih. Pohištvo za opremo učilnice naj bo trpežno, stabilno, predvsem pa iz naravnih materialov (les), prijetno na otip ter estetskega izgleda. Omogoča naj enostavno in hitro prilagajanje prostorskim potrebam pouka glede na oblike in metode dela. Oprema šolskega prostora je pomemben dejavnik kvalitetnega izvajanja šolskih dejavnosti ter odločilnega pomena pri organizaciji metod in oblik dela in ima tudi posebno vlogo pri splošnem počutju otrok v času pouka. Vsaka učilnica oz. prostor za izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa v šoli bi zato moral vsebovati opremo, ki je namenjeno učenju in igri ter opremo za sprostitev in počitek učencev.

Oprema, namenjena učenju in igri

V učilnici je treba zagotoviti 28 delovnih mest za učence. Najpomembnejši in nepogrešljivi deli opreme, ki zagotavljajo delovna mesta, so vsekakor mize, stoli in omare.

Skozi čas se je spremenila oblika in funkcija miz in stolov. Časi zaprtih poševnih večsedežnih klopi so minili in zamenjale so jih dvosedežne, enosedežne ali celo večsedežne mize, ki imajo posebno vlogo pri uresničevanju ciljev sodobnega pouka. Na tržišču obstaja široka paleta različni oblik miz: kvadratne, pravokotne, polkrožne, okrogle, trapezne. Bistvo različnih oblik miz je predvsem v njihovi funkcionalnosti in uporabnosti. Znotraj osnovnih oblik lahko izbiramo med eno-, dvo- in večsedežnimi mizami. Prednost različno oblikovanih miz je v pestrejšem in kakovostnejšem kombiniranju osnovnih oblik za potrebe individualnega, skupinskega pouka ali dela v dvojicah. Trapezne ali pravokotne mize uporabimo za delo v parih, ko pa pouk narekuje obliko skupinskega dela, jih lahko hitro in preprosto sestavimo na več različnih načinov (lahko tudi vedno drugače), s čimer se izognemo monotoni enolične postavitve, ki bi učence utegnila dolgočasiti.

Zaželeno je tudi kombinacija različno oblikovanih miz: pravokotni dvosedežni mizi na obeh daljših straneh priključimo polkrožno mizo in že imamo prostor za skupino s šestimi člani. Polkrožno mizo lahko priključimo tudi k mizi kvadratne oblike in s tem pridobimo dve delovni mesti. Ena izmed možnosti postavitve polkrožne mize pa je tudi v tem, da stoji samostojno, z ravnim delom (stranico) priključena k steni. To postavitve lahko uporabimo za individualno delo s kakim učencem, da ne motimo skupine.

Pri stoli je treba posvečati čim večjo pozornost pravilni obliki, da ne ovira rasti in telesnega razvoja otrok. Le-to dosežemo z anatomsko oblikovanimi naslonjali in sedeži stolov ter pravilnim kotom med njima. Priporočljivo je, da ima sedežna deska rahlo vdolbino in nekoliko zaobljen rob.

Nikakor ne smemo spregledati pomena višine sedišča stola. Le-ta mora biti prilagojena in ustrezna (enako kot višina mize) telesni višini in razvitosti šestletnika.

Po normativih Mednarodne organizacije za standardizacijo mize in stole razvrščamo v 5 stopenj. Od teh sta na razredni stopnji uporabni 2. in 3. stopnja, za prvošolčke pa samo 2. stopnja.

Tabela 1: Višinska preglednost miz in stolov po ISO normah 5970

Stopnja	2	3	4	5	6
Telesna višina učenca (cm)	113-127	128-142	143-157	158-172	173 in več
Višina mize (cm)	52	58	64	70	76
Višina sedišča (cm)	30	34	38	42	46

Prilagojenost miz in stolov višini in telesni razvitosti šestletnikov zajema tudi njihovo manjšo maso, tako da omogočajo lažjo koordinacijo pri izvajanju različnih aktivnosti. Zaradi nenehnega prilagajanja razporeditve miz in stolov raznim oblikam pouka je dobro, da so le-te na spodnjih delih nog zaščiteni s klobučevino ali kakšnim drugim materialom, da pri premikanju ne povzročajo hrupa in drgnjenja ob tla. Čeprav otroci ne presedijo večine časa na stoli (kriteriji sodobnega pouka narekujejo čim bolj raznolike metode dela), omogočata pravilno oblikovan stol in mizica v pravi višini otroku udobno in neutrudno sedenje.

Tudi omare so, podobno kot stoli in mize, pomemben del opreme v učilnici. Namenjene so predvsem otrokom – za shranjevanje potrebščin, športne opreme ter ostalih učnih pripomočkov, zato morajo biti predvsem dostopne otrokom. S tem mislimo prilagojene njihovi velikosti. Zgornja meja višine omar je 120 cm.

Po navodilih za graditev osnovnih šol mora imeti vsaka učilnica ustrezno število omar za shranjevanje didaktičnih sredstev in pripomočkov ter omar s prekati za shranjevanje šolskih potrebščin za vsakega učenca. Vsak učenec mora imeti v učilnici svoj "predalček" za shranjevanje šolske torbe in potrebščin, zvezkov, delovnih zvezkov, peresnice ter ostalega šolskega pribora, ki ga potrebuje (škarje, lepilo, ravnila, šablone, tempera barvice, barvice, flomastri). Prednost nizkih omar za shranjevanje učnih pripomočkov otrok je tudi v njihovi večnamenskosti, saj zgornja ravna ploskev služi tudi kot delovna površina ali za druge namene.

V razredu ločimo omare, ki so namenjene izključno shranjevanju, in pregradne omare, ki so večfunkcionalne: z njimi omejimo nek prostor znotraj učilnice (ko-

tičke) in v njih shranjujemo pripomočke, igrače, knjige, potrebščine otrok. Omare, ki so namenjene shranjevanju, so lahko zaprte z vrati, z odprtimi policami, s kombinacijo vrat in odprto polico.

Za shranjevanje imamo v razredu poleg omar še na stenah viseče police, samostojne in mobilne predalnice. Navadno so oprema kakega kotička, ki ga uredimo v učilnici. Ti kosi pohištva so prostostoječi in uporabni na obeh straneh: z ene strani imajo poličke, z druge pa so sestavni del kotička.

Oprema za sprostitev in počitek

Prostor in bivalne površine, ki so namenjene sprostitvi in počitku otrok v šoli, lahko prištevamo v t.i. skupni prostor. Po zakonodaji je to tistih (vsaj) 20 m² površine na posamezni oddelek prvega razreda. Namenjen je širjenju dejavnosti izven učilnice med poukom, za sprostitev v času odmora. Ta prostor naj bi učencem omogočal večji delež gibanja, zato naj ne bi bil prenapolnjen z opremo. Prostor za sprostitev lahko vključimo v matično učilnico v obliki "mirnih kotičkov", kamor se lahko otrok umakne, ko je utrujen. V ta namen obstaja na tržišču raznovrstna oprema in pohištvo: dvoetažni paravani in podiji, ki so zelo funkcionalni. Prednost takšne opreme je v tem, da z zgornjim nadstropjem pridobimo prostor. Spodnji del lahko uporabimo za kotičke (lutkovni, gledališče, kotiček dom), v zgornjem delu pa so blazine za počitek otrok. Tovrstna oprema je uporabna tudi v času podaljšane bivanja. Zaradi potreb po sproščanju in počitku otrok moramo veliko pozornosti nameniti tudi tlom in obdelavi talnih površin. V ta namen je dobro, če so oddelki opremljeni s preprogami (za sedenje, igro na tleh) in z blazinami raznih oblik in velikosti (za počitek in igro).

3.1.2. Ergonomski dejavniki

Učenci so znotraj svojega delovnega okolja v razredu izpostavljeni vplivom ergonomsko – ekoloških faktorjev (klima, svetloba, hrup, sevanje), poleg le-teh pa tudi medčloveškim odnosom in biološkemu ritmu.

Osnovni pogoj delovne učinkovitosti učenca v nekem okolju je zadostna osvetljenost, ki učencu omogoča opravljanje vidnih nalog in zanesljivo ter varno gibanje ter ugodne klimatske razmere. Neugodne, predvsem visoke temperature v šolskem prostoru predvsem v času visokih zunanjih temperatur, odločujoče negativno vplivajo na miselno aktivnost, ki je osnovni element učnega procesa v šoli. V nasprotnem primeru imajo tudi zelo nizke klimatske razmere negativne vpliv na samo miselno aktivnost in delovno storilnost učencev.

Vzpodbudno fizično okolje najbolj moti hrup, ki ne le, da škoduje in negativno vpliva na otrokov sluh, ampak ima dosti širše delovanje, kajti delo učiteljev in učencev zahteva visoko koncentracijo, zato vsakršna motnja negativno neposredno vpliva tudi na učno učinkovitost. Kot hrup lahko pojmuje vsak nezaželen zvok, ki moti delo in počitek v šolskem okolju. Pod to lahko razumemo šum, ropot, govor – odvisno od situacije in oblike dela v toku učnega procesa.

3.1.3. Zunanje površine

K zunanjim površinam spadajo igrišče in igralne površine v neposredni okolici šole. Igrišča naj bi s svojo urejenostjo in izgradnjo še posebej zadovoljevala otrokove potrebe po varnosti in samouresničevanju ter hkrati omogočala možnost za gibanje, sprostitev in pridobivanje izkušenj. Igrišče je spodbuda otrokovi ustvarjalni igri. Na igrišču ima otrok tudi neposredni stik z zunanjim – naravnim okoljem.

3.2. Didaktično okolje

Didaktično okolje je tisto okolje znotraj šolskega prostora, ki pripomore k še bolj učinkovitemu in kompleksnemu vzgojno-izobraževalnemu procesu. V grobem bi didaktično okolje lahko razdelili na učna pomagala in učne pripomočke.

Učna pomagala so vsi tisti pripomočki, ki jih učitelj uporablja za nazorno in raznoliko podajanje vsebin učencem. Sem prištevamo videorekorder, televizor, radio in predvajalnik zgoščenk, grafoskop, episkop, diaproyektor. Sodobna projekcijska sredstva (grafoskop, episkop, diaproyektor) ne zahtevajo več popolne zatemnitve prostora, kar je seveda velika prednost, saj učenci lahko nemoteno prepisujejo iz prosojnic – besedilnih predlog. Učna pomagala so shranjena v razredu in učitelju vedno dostopna. Ker so to tehnične stvari, moramo biti pozorni, da so shranjene in obvarovane pred morebitnimi poškodbami. Grafoskop shranjujemo na posebnih premičnih omaricah, radio na otroku težje dostopnih policah, televizor pa na steni na pomičnem stojalu.

Sama beseda nam pove, da so učni pripomočki namenjeni učenju, torej učencem. Učitelj je samo posrednik med njimi. Med učne pripomočke sodijo vse tabelske slike, plakati, modeli, stenske slike, poučni filmi, zgoščenke, enciklopedije, strokovna literatura, delovni listi ter še mnogo drugih predmetov za bolj učinkovito učenje in potek vzgojnega procesa v šoli. Učitelj jih lahko veliko izdelava sam. Ker so učni pripomočki namenjeni učencem, jim morajo biti tudi dostopni, ko jih potrebujejo. Tabelske slike, plakate, stenske slike izobesimo v razredu na učencem vidno mesto. Otroške enciklopedije, strokovno literaturo, leksikone lahko shranjujemo kar v knjižnem ali v naravoslovnem kotičku, da so otrokom vedno dostopni. O načinu in mestu shranjevanja katerihkoli učnih pripomočkov se pogovorimo z učenci in upoštevamo njihove predloge.

4. Sklep

Ob preizkušanju novih spoznanj je pouk na razredni stopnji postal učinkovitejši. Spreminjanje notranje strukture pouka je pokazalo na nujno potrebo po spreminjanju zunanje organiziranosti. Če je bila šola prej deležna premajhne

pozornosti z vidika materialnega opremljanja razrednega okolja, se je v novi šoli (devetletki) naredil velik korak v tej smeri.

Poučevanje in učenje je sistem, ki je močno odvisen od okolja in hkrati vpliva na okolje – še posebej na začetku šolanja se prvošolček uči navezovanja stikov z okoljem, ga spoznava, raziskuje in sprejema informacije ter se uči komunikacije. Vzajemna povezanost vzgojno-izobraževalnega dela z okoljem, predvsem pogojevanost procesov učenja ter razvoja otrokove smpodobne z okoljem, je dober razlog, da ga učitelji čutijo kot jedrni problem za skupna razmišljanja.

Okolje, ki ga imamo v mislih, je vsekakor okolje, ki je sestavni in ključni del učnega procesa, to je fizično razredno okolje – učilnica z opremo in dogajanjem v njej.

Klasične učilnice so bile urejene z namenom, da bodo učenci v njih večino časa presedeli, poslušali učitelja in prepisovali s šolske table. Vendar je dogajanje v učilnici nekaj več kot le to. Učitelji se zaradi na novo zastavljenih ciljev pouka več ne zadovoljujejo s takšnim načinom in oblikami dela ter s pasivnim položajem učencev. Učenec je v sodobni šoli usmerjen v razvoj svojih sposobnosti in spretnosti. Da pa le te lahko razvija v skladu s svojimi potenciali in zmožnostmi preko različnih oblik in metod učenja ter igre, mora naleteti na spodbudno fizično razredno okolje. Največja učiteljeva naloga je ustvariti prijetne bivalne in delovne pogoje, privlačne didaktične materiale in vzpostaviti takšno okolje in vzdušje, v katerem se bo otrok počutil varnega, sprejetega in zaželenega, predvsem pa miselno odprtega. Vzporredno ob takšnih razmišljanjih se zavedam, da je učenje dinamičen proces in da je potemtakem tudi samoumevno, da se nenehno rojevajo nove potrebe po zagotavljanju fleksibilnega, didaktično in motivacijsko ustreznega okolja.

LITERATURA

1. Fartek, S.: Pot k spodbudnemu razrednemu okolju prvošolčkov (diplomsko delo), Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, 2002.
2. Fošnarič, S.: Učenci in šolsko delovno okolje, Nekateri uporabni vidiki ergonomije v vzgoji in izobraževanju, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, 2001.
3. Horvat, L., Magajna, L.: Razvojna psihologija, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1987.
4. Internetna stran: www.bf.un-lj.si/les/urednik/sejem_2002
5. Labinowicz, E.: Izvirni Piaget, mišljenje – učenje – poučevanje, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1989.
6. Uradni list Republike Slovenije, št. 22/1998.
7. Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva, Bled, 1990, str. 120.
8. Skok, C.: Značilnosti šestletnika in dela z njimi, ZSRŠ, Ljubljana, 1991.

Simona Fartek, profesorica razrednega pouka.
Naslov: Zupančeva ul. 20, 2000 Maribor, SLO

Dr. Tatjana Ferjan

Nekaj misli o konstruktivistično naravnem pouku

Strokovni članek

UDK 37.013

DESKRIPTORJI: konstruktivizem, aktivnost, znanje

POVZETEK – Avtorica v prispevku posreduje nekaj lastnih spoznanj in razumevanje o konstruktivistično naravnem pouku. Posebej opozarja na vlogo aktivnosti, ustvarjalnosti in samostojni poti pridobivanja znanja.

Professional paper

UDC 37.013

DESCRIPTORS: constructivism, activity, knowledge

ABSTRACT – The paper presents author's ideas and understanding of lessons performed with a constructivist approach. It focuses on the importance of activities, creativity, and on the independent path of knowledge acquisition.

Učni proces se nenehno spreminja, učiteljeva vloga se menja, položaj učenca prav tako, znanje dobiva nove vrednote. Govorimo o premiku iz "v učitelja in v snov" usmerjenega pouka v pouk, "usmerjen v učenca". Ker je učni proces v učenca osredinjen, mora biti za tako delo učenec še bolj aktiven, saj aktivno delo izhaja iz učenja in učenje ga tudi pogojuje. Aktivnost pri pouku je za učenca zelo pomembna, ker vodi njegovo zanimanje in željo po znanju. Ali je tak pouk konstruktivistično naravn? Konstruktivizem zahteva aktivnega učenca, ki si svoje znanje gradi z lastnim naporom. Konstruktivizem je ena izmed teorij spoznavanja oziroma nastajanja znanja. Kakšna je pri tem vloga učitelja, učenca, medijev in tudi znanja?

Zelo pomembna funkcija učitelja je, da zna aktivirati učence za različne metode in oblike pouka, torej za učenje. Aktivnost učencev je odvisna od načina podajanja snovi, od uporabe in pristopa k tehnologiji ter od metode izvajanja pridobivanja znanja. Učitelj mora vzbuditi radovednost, vedoželjnost, omogočiti raziskovanje, skratka, ustvariti aktivnega učenca, ki si gradi svoje znanje.

Učitelj lahko vodi pouk:

- po modelu, ki ga vodi sam, učencu pa omogoči aktivnost v okviru smernic;
- po modelu, ki ga ponudi učencu, ki ima svojo kreativnost;
- po samostojnem učenčevem modelu, ki pomeni za učenca kreativno pot.

Prvi in drugi model nudita manjšo ali večjo možnost za učenčevo aktivnost. Aktivne metode so tiste, pri katerih delo učitelja čimbolj prehaja na delo učencev,

kar predstavlja zahtevnejše oblike aktivnosti za učence. Obstaja več stopenj zahtevnosti dela. Po tretjem modelu je učenec inovativen in tudi aktiven, saj sam išče poti do znanja.

Učenec ni nemi receptor, ampak aktivni člen v učnem procesu. Navajala sem modele pouka, po katerih učitelj vodi pouk, s tem pa so nakazane tudi možnosti aktivnosti za učenca.

Gaudig pravi, da ima učenec "sam metodo učenja". Ausubel in Bruner zavračata mehanično učenje in trdita, da je treba učence usposobiti za samostojno mišljenje in učno ravnanje (Glasser, 1994). Samostojno učenje za učenca pomeni, da ob pomoči vodenja samostojno pridobiva nova spoznanja, ki jih aplicira na nove primere. Zanimiva oblika samostojnega učenja je raziskovalno učenje. Raziskovalno učenje kot metoda dela pomeni za učence aktiven pristop k snovi, problemu, pojavu direktno v prostoru ali pa posredno preko knjig, kaset, CD, interneta itd. Pomeni inovativno pot, kjer je učenec aktiven in njegova aktivnost se odraža na vseh etapah učnega dela. Učenec išče nove poti do znanja, ki ga tudi samostojno kreira.

Mediji so sopotniki sodobnega pouka. Uporabljamo jih za posredovanje znanj in informacij, za dvigovanje interesa in aktivnosti. Delo z mediji lahko poteka od zelo enostavnih oblik, ki so v rokah učitelja, do zelo zahtevnih, ki jih izvajajo v celoti učenci.

Snov, prikazana z mediji, postane zanimiva. Učenci ne ostanejo pasivni, ampak poskušajo biti zainteresirani, kritični in tudi aktivni. Snov je ob sodobnih medijih obsežnejša, saj jo bogatijo številni podatki. Učenec podatke zbira jih analizira. Med njimi mora najti bistvo, ki ga dojame in osvoji. Strategija učenja je danes nova in poti do znanja so drugačne. Znanje ni reproduktivno, ampak učenec se potruži priti do njega po zanimivi in aktivni poti.

Navajam primer pridobivanja znanja ob zbirki Geografski raziskovalec z naslovi treh knjig: Gore, Reke in doline, Morja in oceani, ki prikazuje, kako in zakaj so nastali različni pojavi, kako se spreminjajo in kako vplivajo na življenje ljudi. Kot pove naslov zbirke "Geografski raziskovalec", se le-ta pojavi v vsaki knjigi ob koncu poglavja z lupo nad zemljevidom in vabi učence k razmišljanju in odgovarjanju na vprašanja; torej k aktivnosti, h konstruktivizmu svojega znanja.

Ob zbirki Geografski raziskovalec lahko učenci samostojno pridobivajo znanje o gorah, vodah in oceanih, glede na knjigo, ki jo uporabijo. Teme so primerne za tako izvedbo, ker so primerno napisane in ilustrirane. Proučevanje poteka ob knjigah, zato je raziskovanje le simulacija, vendar teče po enakem redu. Učenci zbirajo elemente v besedni, slikovni in grafični obliki. Analizirajo pojave in procese od nastanka preko razvoja do uporabe. Vse je povezano s slikovnimi predstavitvami, ki služijo za dopolnilo pri raziskavi. Učenci so razdeljeni v tri skupine, ki delo opravijo doma, pri pouku pa poročajo. Vsaka skupina ima svoje polje raziskave (gore, oceani, reke) in svoje poročilo. Kompleksnost dela učencev je prikaz ocea-

nov, gora, rek po svetu v razvojno posledični obliki. Učenci ob tem spoznajo del geografskega prostora, ki se neprestano spreminja in ustvarja pokrajinsko prostorsko stvarnost. Zavzemajo svoje kritično stališče do proučevanja rek, gora in oceanov, njihovega pomena in ugotavljajo, da je nujno znanje o njih. Razumevanje snovi ob študiju knjig sproti kontrolirajo, saj jim to zagotavljajo vprašanja "Geografskega raziskovalca z lupo". Predstavitev pridobljenega znanja sledi ob zemljevidu, ki je na zaključku vsake knjige.

Pri tem tipu učenja gre za konstruktivizem. Zakaj? Učenci morajo biti pri tem delu samostojni, aktivni in kreativni. Izvedba je odvisna od znanja in sposobnosti učencev. Zaradi dela ob navedeni zbirki postanejo vsebine širše, učenci pa pridejo do svojih zaključkov. Didaktični pristopi omogočajo učencem, da na nov način spoznavajo, razumevajo in širijo znanje o pokrajinski stvarnosti. Prikazana uporaba knjig zbudi interes za študij, omogoča globlje spoznavanje vsebin in razvija različne oblike mišljenja ob branju teksta, ob slikah, ki spremljajo vsebine in ob vprašanjih.

Kaj pomenijo vprašanja pri vsakem poglavju v obliki geografskega raziskovalca z lupo? Za učenca so zanimiva, ker ga silijo k trenutnemu odgovarjanju in sprotne ugotavljanju, ali je snov razumel ali ne. Interaktivnost vprašanj "z lupo" omogoča graditev znanja. Zanimivo je tudi delo ob zemljevidu ob koncu vsake knjige. Zemljevid zahteva od učencev, da učenec vnese vanj ustrezne pojme oziroma drugače izražene odgovore (npr. število slike, izračunano vrednost in podobno). Študij jedrnatega teksta, ki ga spremljajo slike, grafi, skice, pomeni hitro seznanjanje učencev s snovjo. Velika nazornost omogoča pomnjenje, vprašanja pa razmišljanje, ugotavljanje in seveda dokazujejo razumevanje snovi. Učenec sam konstruira svoje znanje o gorah, rekah in morjih.

Kaj pa pot naprej? Konstruktivistično naravnan pouk odpira možnosti za samoizobraževanje, za raziskovalno učenje in seveda tudi za nadaljnji študij. Konstruktivistično naravnan pouk pomeni za učitelja in učence številne izzive. Učitelj omogoča učencu aktivnost, hkrati pa mu nalaga večje zahtevnosti. Učenec se ob novih didaktičnih pristopih uči, kako se lahko od pasivne variante do aktivnega dela vključi v učni proces. S tem se spreminja položaj učenca in učitelja pri pouku. Strategija učenja se menja. S temi spremembami pa je pogojena nova vloga učitelja in učenca kot tudi snovi in znanja. Znanje dobiva nove vrednote, kar je bistvo sodobne šole.

Učni proces, kot sem ga prikazala, je konstruktivistično naravnan, saj konstruktivizem poudarja (Požarnik, 2003), da je učenje aktivni miselni proces, v katerem učenec sam konstruira lastno znanje. Znanje pa obstaja v vedno novi aktivnosti spoznavanja. Moja raziskava potrjuje, da nakazani način dela pri učencih krepi samostojnost, spodbuja lastno učenje, kritičnost do informacij.

LITERATURA

1. Požarnik Marentič, B., Cencič, M.: Konstruktivizem v izobraževanju, Pedagoška obzorja, št. 2/2003.
2. Kramar, M.: Konstruktivizem in učiteljeva vloga v izobraževalnem procesu, Konstruktivizem v šoli, Čatež, 2003.
3. Glasser, W.: Učitelj v dobri šoli, Radovljica, 1994.

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

Naslov: Streliška 19, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 231 22 81

Karmen Berlič

Sceniranje pouka tujih jezikov

Strokovni članek

UDK 372.880:004.7

DESKRIPTORJI: učenje, informacijska tehnologija, kvizi, internet

POVZETEK – Didaktika sceniranja pri pouku tujih jezikov izhaja iz komunikativnih metod učenja. Vključuje uporabo informacijske tehnologije (IT), multimedijev in tuje govorečih učnih partnerjev. Učenje jezikov mora biti čim bolj podobno procesu naravnega pridobivanja jezika in mora izhajati iz potrebe učenca po komuniciranju. Znotraj široko zastavljenega učnega prostora virtualnih in tudi klasičnih učilnic je mogoče lažje najti tisto pravo metodo za vsakega učenca. Tako smo mu omogočili, da optimalno razvije svoje zmožnosti, in sicer v skladu s svojim interesom. Pomemben aspekt metode je sodelovanje učenec-učenec, pa ne samo v smislu pisanja in igranja vlog, temveč tudi v smislu učenja od sošolcev skozi popravljanje njegovih napak in skozi spoznavanje kulture ciljnega jezika. Prav tako je poudarek tudi na prenosu rezultatov dela učencev, kajti elektronsko shranjeni materiali predstavljajo dragocen vir, ki je na razpolago vsem tistim, ki si želijo iz njih kaj naučiti in v njih uživati.

Professional paper

UDC 372.880:004.7

DESCRIPTORS: learning, informational technology, quizzes, internet

ABSTRACT – The method of staging in foreign language learning derives from communicative learning methods. It is based on informational technology (IT), multimedia and foreign language speaking learning partners. Language learning should use the same principles as natural language acquisition and should be the consequence of the learners' communicative needs. Within a broad learning environment of virtual and classical classrooms it is not difficult to find the right method for each learner, which enables the optimal development of learner's potential with regard to his/her interests. An essential aspect of this concept is learner to learner co-operation, not only in the sense of writing and acting out dialogues but in the sense of learning from the co-learner, correcting mistakes and learning through exploring the target language culture. With time, electronic or other materials created by students can become an interesting and precious source of materials for all of us to learn from and enjoy.

Sceniranje pouka tujih jezikov je komunikativna metoda, ki temelji predvsem na uporabi informacijske tehnologije in zajema aktivnosti, pri katerih se kreativnost učencev neomejeno razvija. Glasba, poezija, dramatika oziroma igre in kvizi v tandemu (Qit) kakor vsa učencem zanimiva področja nam nudijo produktivno izhodišče za pot do ciljev, ki naj bi jih učenci dosegli. Metodo so kot triletni projekt razvijale visoke šole z Danske, iz Nemčije, s Finske, Irske, Poljske in Portugalske. Metodo so in jo še vedno preverjajo v učilnicah evropskih šol. Rezultati so zelo dobri, predvsem zaradi motivacijske vrednosti. Metoda sceniranja omogoča učenecem aktivno sooblikovanje vsebin in izvedbo učnih ur. Uporaba informacijske tehnologije (digitalni aparat, skener, kamera, računalnik) in realnih medijev je postala nepogrešljiv del pouka. Takšni pristopi so nedvomno bolj kreativni in inovativni od uveljavljenih metodičnih pristopov. Učenci so pokazali veliko večji interes do učenja jezikov, kajti pristop je predvsem praktične narave in zahteva

visoko stopnjo aktivnosti učencev, prilagojeno njihovim sposobnostim in stilu učenja.

Avgusta 2004 sem se udeležila seminarja *Staging foreign language learning* v Corku na Irskem. Seminar je bil razpisan v katalogu stalnega strokovnega izobraževanja strokovnih delavcev s področja vzgoje in izobraževanja v bazi Comenius 2. Koordinator programov Evropske skupnosti s področja izobraževanja in usposabljanja Leonardo da Vinci in Socrates s podprogrami je Center za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS). V sklopu akcije Comenius 2 sta finančno podprti dve vrsti programov:

- Evropski projekti sodelovanja (Comenius 2.1),
- Individualne štipendije za usposabljanje (Comenius 2.2).

Osnovni namen programa Comenius 2.2 je, da si strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju pridobijo spretnosti, znanje in vedenje, ki so nujni za kakovostno izobraževanje.

Seminar je potekal od 13. do 24. avgusta 2004 na North Monastery Language Institute. Delo je potekalo v skupini osmih udeležencev iz različnih evropskih držav, predvsem učiteljev angleškega jezika osnovnih in srednjih šol. Seznanili so nas s konceptom sceniranja pouka jezikov ter z uporabo informacijske tehnologije pri pouku. Poseben poudarek je bil tudi na spoznavanju irskega jezika, kulture in domoznastva ter spoznavanju držav iz katerih so prišli udeleženci. Delali smo v učilnici, opremljeni z računalniki (z raznovrstno programsko opremo), digitalnimi aparati, skenerji, kamerami, projektorji, skratka z opremo, ki bi jo morala imeti vsaka učilnica.

Skozi raznovrstne aktivnost smo spoznali, kaj je sceniranje in kako ga uporabljamo pri pouku. Gre predvsem za "sceniranje" ali uprizoritev uspešnih učnih oblik s strani učencev in učitelja, v obliki kreativnih, produktivnih in komunikacijsko orientiranih dejavnosti, ki se izvajajo v visoko motivacijskem in tehnološko bogato opremljenem učnem okolju. Rezultati so kreativne ustne ali pisne predstavitve izdelkov učencev, kot so predstave, razstave ali objave kvizov, člankov, tudi na spletu. Internet s številnimi možnostmi, ki jih ponuja, je eden najbolj aktualnih "odrov" za tovrstne predstavitve. Svetovni splet nam ne nudi samo večpredstavnih podatkov o stvareh, ki nas zanimajo, temveč predstavlja tudi potencial za medkulturno izmenjavo sodelujočih partnerskih razredov in šol. Kjerkoli poučujejo določen tuji jezik, tam je vzpostavljen temelj za elektronsko komunikacijo in tako je narejen prvi korak na poti do spoznavanja naših e-sogovornikov.

Pomembna novost je, da so vsi elementi učnega procesa (ustni, pisni izdelki, jezikovno in medkulturno osveščanje, predstavitve) podprti in povezani z atraktivnimi mediji. Če upoštevamo različne vrste inteligenc naših učencev, je treba učence motivirati na različne načine. Pri tem lahko s pridom "izrabimo" interese učencev (računalniki, video, digitalna kamera...). Odločitve in dejavnost pri pouku so danes pogosto odvisne od sposobnosti, želje in pripravljenosti učiteljev, da se spoprimejo

z novimi metodami in pristopi, saj je veliko odvisno od organizacijskih sposobnosti učitelja. Veščine, kot so dati jasna navodila, učinkovito demonstrirati, aktivno nadzorovati in zagotavljati povratno informacijo, so vedno bolj v ospredju. Vse to kakor tudi poznavanje informacijske tehnologije je v rokah nas, učiteljev, pogoji za izvajanje naštetega pa žal ne.

Vsebine, ki jih morajo učenci usvojiti, moramo predstaviti tako, da so dojete kot del realnosti, torej kot kombinacija slike, besedila in tona – stvari, ki so okoli nas vedno in povsod. Z novimi tehnologijami so možnosti neomejene. Učinkovito učenje in ustvarjanje novega znanja ali izdelkov bo lažje izvedljivo v realnem okolju naše učilnice, ki predstavlja odličen motivacijski okvir, znotraj katerega učenci razvijajo svoje sposobnosti, predvsem pa pridobivajo širino na socialnem, kulturnem in tehnološkem področju.

Ena najbolj priljubljenih in uspešnih oblik dela so *Kvizi v paru (Quizzes In Tandem)*. To je ideja o medsebojnem učenju sodelujočih partnerskih razredov, pri katerem predstavljajo tako jezikovne kot kulturne kompetence enako pomembno vlogo. Izhodišče ali vir informacij so realni mediji (Reality Media). To so mediji, ki predstavljajo avtentično komunikacijo na jezikovni in kulturni ravni. Sem spadajo televizija, dokumentarci, popotniške odaje, teletekst, tiskani mediji, radio, šport, klepetalnice, elektronski mediji, internet in CD-ROMi. Izbiramo take, ki vsebujejo mladostnikom primerne teme v specifično kulturnem ozadju. Vso raznolikost sveta, nasprotujočih si mnenj in pogledov, ki jih najdemo v našem verbalnem okolju, ne more na vedno aktualen način nuditi noben učbenik.

Osnovna ideja kvizov je zelo preprosta. Učenci sami izdelajo različne vrste kvizov, ki so široko poznani. Izhajamo iz dejstva, da je osnovna komunikacijska oblika ljudi spraševati in odgovarjati. Na ta način se poveča avtonomija učencev kakor tudi korelacija s svetom okoli nas oziroma realnostjo naših učencev.

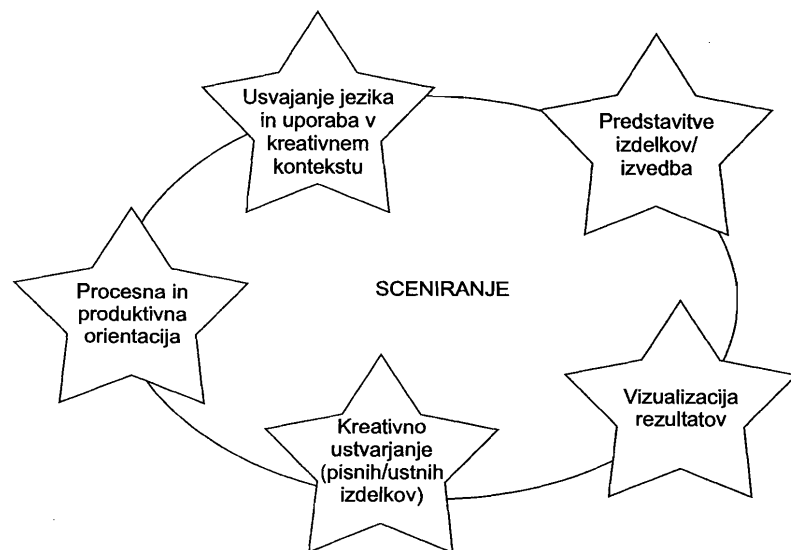
Najbolj zaželeno je sodelovanje z naravnimi govorniki. Učitelji vzpostavijo stik s partnersko šolo preko interneta. Določijo teme in način sodelovanja. Učenci si izberejo partnerja, s katerim komunicirajo, in nato najdejo material iz medijev ter ga oblikujejo v povzetke. Naslednji korak je oblikovanje vprašalnika v obliki kviza, seveda v ciljnem jeziku, ki ga nato pošljejo svojim partnerjem. Tako se začne izmenjava informacij in znanja ter medkulturnega osveščanja sodelujočih, kajti vprašanja izhajajo iz nekega socialnega in kulturnega ozadja. Za uspešno oblikovanje vprašanj in odgovorov o lastni kulturi ali kulturi ciljnega jezika je treba pravilno uporabljati slovnico in pravopis. Vse to pa vodi k uspešnem poglobljanju znanja jezika.

Koncept sceniranja sestavlja pet osnovnih korakov:

- *motivacija in predstavitev teme* (kreativnim dejavnostim, pri katerih se učenci seznanijo z besediščem ali temo, sledi uporaba znanja v simuliranih situacijah – igra vlog),

- *procesna in produktivna orientacija* (delo z izbranim besedilom, medijem ali besediščem, potrebnim za oblikovanje samostojnih izdelkov – verbalizacija),
- *kreativno ustvarjanje ustnih ali pisnih izdelkov* (učenci izdelajo svoja besedila – povzetke izbrane teme in izdelajo naloge ali kvize, napišejo pesmi ali igro...),
- *vizualizacija rezultatov* (učenci predstavijo temo s pomočjo slik in oblikovnih orodij tako, da vzbudijo pozornost sodelujočih) in
- *Predstavitve izdelkov/izvedba* (pouk postane interaktivno prizorišče, kjer sodelujoči postanejo učenci in učitelji hkrati).

Slika: Koncept sceniranja (Berndt, 2003)



Dejstva, da se naša družba vse bolj in vse hitreje spreminja, ni mogoče zanemariti in zato so drugačne potrebe učencev v učnem okolju samoumevne. Ne gre tarnati nad dejstvom, da se učenci vse bolj spreminjajo, da se spreminjajo vrednote ter odnosi. Učitelji so tisti, ki morajo najti novo pot in se prilagoditi. Spremeniti je treba pristop in način dela. Zakaj ne bi s pridom izkoristili medije in raznovrstna področja, ki zanimajo naše učence, in tako ustvarili motivacijsko in "realno" učno okolje. Sceniranje ali uprizoritev uspešnih učnih oblik torej izhaja iz konteksta realnih življenjskih situacij in je ena od možnosti, kako učencem ponuditi zanimivo, individualno prilagojeno pot, kako priti do zelenega do cilja in do znanja.

LITERATURA

1. Berndt, R.P. et al.: Inszenierung als Methode im Fremdsprachenunterricht, Performing, Cornelsen Verlag, Berlin, 2003.
2. Berndt, R.P. et al.: Inszenierung als Methode im Fremdsprachenunterricht, Words in Context, Cornelsen Verlag, Berlin, 2003.
3. Berndt, R.P. et al.: Inszenierung als Methode im Fremdsprachenunterricht, Intercultural Competence, Cornelsen Verlag, Berlin, 2003.
4. Dewey, J. & Dewey, E.: Schools of tomorrow, Sutton, New York, 1962.

Albinca Pesek – zagovornica ravnovesja med nacionalnim in multikulturnim glasbenim izobraževanjem

V slovenskih pedagoških krogih in med mnogimi mladimi je slovenska glasbena pedagoginja dr. Albinca Pesek dobro poznana kot avtorica glasbenodidaktičnih kompletov za pouk glasbe v osemletni in devetletni osnovni šoli. Njeni glasbeni kompleti in zbirke pesmi, skupno jih je izšlo že 30, so namenjene oblikovanju glasbenih vrednot mladih s pomočjo poznavanja in obvladanja del iz nacionalne kot tudi tuje glasbene ustvarjalnosti.

Za uspešno pedagoško delo je zelo pomembna vsebina kot tudi njen način podajanja in vzpostavljanje interakcije. Izkušnje kažejo, da poznavanje glasbene literature in glasbenih sposobnosti ne zadošča za uspešno oblikovanje glasbenih programov, treba je tudi dobro poznavanje interesov otrok ter obvladanje didaktičnih načel in metod. Le zelo široko glasbeno in pedagoško izobražen strokovnjak lahko napiše dela, ki naletijo na pozitiven odziv pri učiteljih in učencih, kot je to vidno pri delih dr. Peskove.

Albinca Pesek se je rodila leta 1957 v Mariboru. Mama Šarlota je bila ekonomistka, oče Alojz kovinar, eden od dedkov pa odličen trobentač. Nad glasbeno umetnostjo se je navdušila, ko je bila stara štiri leta. Po pripovedovanju tete je v omenjenih letih pozorno poslušala po radiu predvajani klavirski koncert od začetka do konca. Nato je vprašala, kateri inštrument je tako "lepo pel". Ko je izvedela, da je to bil klavir, je vsem pripovedovala, da bo nekoč pianistka in bo druge učila "tako lepo peti, kot poje klavir". Z glasbenim izobraževanjem se je srečala pri sedmih letih. Na sprejemih izpitih za vpis v glasbeno šolo, ki so jih izvajali na osnovni šoli, je bila sprva odklonjena, ker naj ne bi imela ustreznega razvitega posluha. To jo je zelo prizadelo. Mama je opazila hčerino veliko žalost in na njeno prošnjo je smela obiskovati pripravnico glasbene šole kot opazovalka. Kmalu se je začela spontano vključevati v glasbene dejavnosti in učiteljica je naenkrat ugotovila, da ima absolutni posluš. Po tem dogodku se je lahko uradno vpisala v glasbeno šolo in se začela učiti igranja klavirja. Široki interesi po znanju so jo privedli do odločitve, da je ob gimnaziji obiskovala še srednjo glasbeno šolo. Humana nagnjenja in želja po poznavanju človeka ter ljubezen do glasbe so jo begali v odločitvi za študij. V nihanju med medicino in glasbo je zmagala slednja odločitev. Glasbeno pedagogiko

je sprva študirala na Pedagoški akademiji v Mariboru, nato na Akademiji za glasbo v Ljubljani, kjer je diplomirala leta 1993. Vzporedno je študirala še pedagogiko na Filozofski fakulteti, kjer je diplomirala leta 1994. Magistrsko nalogo na temo *Glasbene sposobnosti – spoznanja in problemi* je pripravljala v Weimarju na Hochschule für Musik Franz Liszt (Nemčija) in jo zagovarjala na Akademiji za glasbo v Ljubljani. Doktorsko disertacijo *Otroci, starši in predšolska glasbena vzgoja in izobraževanje* je zasnovala v letih 1990-1991 na University of Connecticut (ZDA) ter jo zagovarjala leta 1993 na Akademiji za glasbo v Ljubljani.

Bogato teoretično znanje, pridobljeno v Evropi in Združenih državah Amerike, Albinca Pesek ves čas poglavlja z raziskovalnim delom in prenašanjem rezultatov v prakso. Prve pedagoške praktične izkušnje si je pridobila na glasbeni šoli v Grosupljem, kjer je poučevala nauk o glasbi in klavir. Leta 1987 je postala asistentka na Akademiji za glasbo v Ljubljani, od leta 1991 pa je nadaljevala z delom na Pedagoški fakulteti v Mariboru, na oddelku za glasbeno pedagogiko, kjer je trenutno izredna profesorica za didaktiko glasbe. Pri glasbeno pedagoškem delu skupaj s študenti oblikuje in ustvarja različne učne pripomočke, kot na primer vizualne posnetke glasbeno-didaktičnih iger, ljudskih plesov in podobno. Za slovenske razredne učitelje in učitelje glasbe je izvedla številne glasbene delavnice, namenjene permanentnemu izobraževanju učiteljev. Njihova vsebina je bila predvsem predstavljanje sodobnih pristopov pri poučevanju glasbe in rajanje ob njej. Kot ugledna strokovnjakinja je predavala tudi na tujih glasbenih institucijah: na Pedagoškem inštitutu v Salzburgu, na univerzi v Oslu, na univerzah v Vojvodini in na University of Washington v Seattlu.

Osnova vsem izdanim delom Albince Pesek je znanstvenoraziskovalno delo, ki ga usmerja v preučevanje glasbenih sposobnosti predšolskih in šolskih otrok ter razvijanje metod za njihov razvoj, v razvijanje interesov za glasbene dejavnosti, v raziskovanje multikulturne glasbene vzgoje in zvočne podobe Slovenije od osamosvojitve do danes, teoretično preučevanje razmerja med nacionalnim in multikulturnim ter raziskovanje odnosa osnovnošolcev do izvirnega in "predelanega" slovenskega glasbenega izročila. V raziskavah kaže dobro seznanjenost z aktualno slovensko glasbeno problematiko in svetovnimi raziskovalnimi usmeritvami ter obvladanje sodobne znanstvene metodologije. S prikazom lastnih izsledkov, povezanih s tujimi spoznanji, je pomembno prispevala k bogatitvi slovenske in mednarodne glasbene pedagogike. Zaradi bogatih pedagoških izkušenj so bile navedene raziskave zasnovane tako, da omogočajo prenos izsledkov v pedagoško prakso. Uporabne so pri načrtovanju, izvajanju in spremljanju pedagoškega procesa na področju glasbe kot tudi razvijanju otrokovega afektivnega, kognitivnega in psihomotoričnega področja z upoštevanjem potreb in interesov otrok. Rezultate znanstvenoraziskovalnega dela je objavila v knjigi *Otroci v svetu glasbe* v devetih znanstvenih in šestih strokovnih člankih v domačih in tujih revijah ter na znanstvenih konferencah in srečanjih mednarodnih glasbenih združenj doma in v tujini (Lju-

bljana, 1995; Bled, 1996; Zagreb, 1995; Portorož, 1997; Budimpešta, 2000; Ljubljana, 2001; Ljubljana, 2002; Bergen, 2002; Sarajevo, 2002; Fujian, 2004; Seattle, 2004).

V monografiji *Otroci v svetu glasbe* avtorica predstavlja svoje bogate izkušnje, pridobljene z izvajanjem eksperimentalnih programov v komparaciji s tujimi spoznanji. Glasbeno pedagoške in psihološke vsebine predstavljajo temelj za razumevanje in izvajanje glasbene pedagoške prakse kot tudi osnovo za izdelavo glasbenodidaktičnih kompletov za osnovno šolo.

Med številnimi članki, katerih natančen seznam je zaveden v bibliografski slovenski bazi Cobiss, se bom dotaknila le nekaterih od njih.

V bosanski muzikološki in glasbenopedagoški reviji *Muzika* je bil leta 2001 objavljen članek *Slovenian independence reflected in sounds*. V njem avtorica predstavlja razvoj glasbenih zvrsti od leta 1991 do 2000. Rezultate slovenske glasbene ustvarjalnosti v času kratke slovenske vojne in po njej primerja s sočasno ustvarjalnostjo v drugih republikah nekdanje Jugoslavije.

V slovenski glasbeni reviji *Glasba v šoli* je bil leta 2004 objavljen članek *Pomen glasbene vzgoje in izobraževanja pri utrjevanju nacionalne identitete ter razširjanju odprtosti za multikulturne vsebine*. V njem avtorica poudarja in razčlenjuje pomen razvijanja nacionalne zavesti in odnosa do lastne kulturne dediščine za samoaktualizacijo, saj se posameznik najbolje uresničuje skozi lasten jezik in kulturo. Kot ideja si multikulturna vzgoja prizadeva iskati enake izobraževalne pogoje za vse učence, ki se razlikujejo po rasi, etnični pripadnosti, socialnem razredu in podobno. Kot gibanje je razpoznavna v ustvarjanju pogojev za enake izobraževalne možnosti za vse učence. Ker nenehno stremi k pedagoškemu uresničevanju zadanih idealnih ciljev, je multikulturna vzgoja tudi proces. Za njeno uspešno realizacijo je treba doživljanje, sprejemanje in vrednotenje lastnih glasbenih korenin kot tudi spoštovanje in tolerantnost do drugih in drugačnih glasbenih identitet. Zlasti v današnjem času, ko smo stopili v evropsko zvezo in ko je vpliv medijev vse večji, je zelo pomembno razvijanje vrednot in v okviru njih pozitivnega odnosa do nacionalne glasbene govorice kot tudi tolerantnosti do drugih glasbenih govoric. Pri tej zahtevni nalogi imajo pomembno vlogo učitelji, ki s svojim pozitivnim odnosom in domišljeno glasbeno dejavnostjo lahko pozitivno vplivajo na oblikovanje glasbenih vrednot mladih.

Tudi članek *Odnos učencev zaključnih razredov osnovnih šol do izvirnega in "predelanega" slovenskega glasbenega izročila*, ki je izšel leta 2004 v slovenski glasbeni reviji *Glasba v šoli*, obravnava tematiko vrednotenja slovenskega glasbenega izročila. Osrednjo pozornost namenja stališčem učencev zaključnih razredov osnovne šole do slovenskih ljudskih pesmi in instrumentalne glasbe, ki le-te citirajo in obdelujejo. Ugotavlja, da mladim pomeni izvirna ljudska glasba neke vrste muzejski eksponat, ki ga je treba spoznati ne glede na estetske kriterije. Slednji sovpadajo z načinom življenja v preteklosti in niso učinkovito merilo v današnjem času. Da je mogoče učence motivirati za doživljanje njene glasbene večplastnosti

in raznovrstnosti, avtorica nazorno prikaže na osnovi sodobnega glasbenega izraza, prežetega z elementi tradicije. Pot do spoznavanja slednje lahko namreč vodi tudi od sodobnosti oziroma časovne bližine k preteklosti.

Albinca Pesek svojo strokovno dejavnost izkazuje na različnih področjih. Zelo pomembno in intenzivno je njeno delovanje na področju prenašanja znanstveno-raziskovalnih izsledkov v pedagoški proces s pomočjo izdaj glasbenih didaktičnih kompletov in drugih glasbenih zbirk, namenjenih osnovnošolcem in njihovim glasbenim pedagogom.

Njeni didaktični kompleti za pouk glasbe so sodobno zasnovani. Sestavljajo jih delovni zvezki s fonogrami za učence in priročniki za učitelje. Prinašajo raznolike glasbene vsebine iz različnih obdobij, kulturnih okolij, stilov in žanrov. Glasbene vsebine so tankočutno izbrane, primerne starostni stopnji in interesom otrok. Zaradi globoke povedne moči so naletele na zelo pozitiven odmev tako pri učencih kot tudi študentih in glasbenih pedagogih. Predstavljene so na igriv način in spodbujajo učence k dejavnemu sodelovanju pri različnih glasbenih dejavnostih. Z razvijanjem multisenzornih zaznav uvajajo učence v svet glasbenih zakonitosti in jim pomagajo pri razvijanju glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Omenjeni didaktični kompleti vsebujejo tudi številna avtorska dela, ki ustrezajo strokovnim in umetniškim kriterijem. Pri izdelavi fonogramov je Albinca Pesek sodelovala kot producentka in umetniška voditeljica.

Leta 2000 je pri Mladinski knjigi izšla pesmarica s fonogramoma *Pesmi in plesi ljudstev sveta za otroke* (v soavtorstvu dr. Svanibora Pettana). Postala je uspešen pobudnik glasbenih popotovanj po svetu za otroke v vrtcih in osnovnih šolah po Sloveniji. S prikazom glasbenih in kulturnih tradicij posameznih dežel in ljudi uporabnike seznaja z vlogo slovenske kulture v sklopu svetovnih glasbenih zakladnic. Pesmarica predstavlja učinkovit prispevek k poti razvijanja multikulturnih interesov in tolerantnosti.

V letu 2004 je zbrala, uredila, prepesnila in sproducirala komplet svetovnih otroških uspavank z naslovom *Muca prede nitke zlate*. Sestavljajo ga slikanica z besedili uspavank, pesmarica, samostojni delovni zvezek s klavirskimi spremljavami ter zgoščenka. Na zaupanje, ki ga avtorica uživa med strokovnimi glasbenimi krogi, kaže dejavno sodelovanje skladateljev in eminentnih izvajalcev pri ustvarjanju zgoščenke.

V glasbenih revijah (*Glasba v šoli*, *Tonovi*) in revijah za starše (*Mama, Moj malček*) objavlja strokovne članke, v katerih informira starše in pedagoge s potekom in pomenom glasbene vzgoje za razvoj glasbenih in drugih sposobnosti ter osebnostnih lastnosti.

Albinca Pesek je dejavna tudi kot članica strokovnih združenj (Slovensko muzikološko društvo, društvo Folk Slovenija, International Society for Music Education, International Council for Traditional Music) in glasbenih žirij na

glasbenih prireditvah (*Pika poka pod goro – državna revija ljudskih pesmi, plesov in običajev, Srečanja Orffovih skupin Slovenije*).

Zelo pomembno je, da so izdana dela Albinca Pesek našla pot do številnih knjižnic in osnovnošolskih knjižnih zbirk ter da jih zainteresirani z zadovoljstvom uporabljajo. V svetu je že dolgo uveljavljeno prepričanje, da je otroke treba seznaniti z različnimi glasbenimi govoricami multikulturnega sveta in ne le z lokalno ljudsko in tradicionalno klasično zapuščino. Vse naštetu je Albinca Pesek upoštevala pri izboru in preučevanju glasbe. Njena dela pomenijo pomemben prispevek k napredku glasbenodidaktične stroke in pedagoške prakse na Slovenskem in se enakovredno merijo s podobnimi izdajami v tujini.

Mag. Mladen Tancer

Nova slovenska monografija didaktike

Inštitut za raziskovalno in razvojno delo Visokošolskega središča v Novem mestu je v letu 2004 z letnico 2003 izdal obsežno slovensko knjižno pedagoško noviteto *DIDAKTIKA* s poudarjenim podnaslovom *visokošolski učbenik*. Pisci najnovejše temeljne, celovite in sodobno pisane slovenske monografije o didaktiki oziroma ukoslovju (pedagoška disciplina, ki proučuje splošne pojave in načrtovanje, izvajanje in preverjanje izobraževanja in pouka s ciljnih, vsebinskih, vrednostnih, metodičnih in organizacijskih vidikov) so univerzitetni profesorji, doktorji pedagoških znanosti *Marjan Blažič, Milena Ivanuš Grmek, Martin Kramar in France Strmčnik*. Slednji je bil spiritus agens in idejni pobudnik same zasnove visokošolskega učbenika, vseskozi osrednji in odgovorni povezovalac in usklajevalac pri zahtevnem tiskem pisanju sodobne, dinamično koncipirane didaktične materije in končni urednik doslej najboljše slovenske monografije didaktike. Knjiga obsega 426 strani velikega formata in je bila natisnjena v tisoč izvodih.

Še kratek ekskurz v dosedanje slovensko didaktično poljano, ki so jo žlahtnili in bogatili zgolj slovenski avtorji. V časovnem loku slovenske didaktike od leta 1888, ko je Franc Gabršek objavil *Obče ukoslovje*, si sledijo Viktor Bežek *Obče ukoslovje* (1917), Stanko Gogala *Temelji obče metodike* (1933) in *Obča metodika* (1951), Vlado Schmidt *Teorija pouka – Didaktika* (v: Pedagogika, Tretji in četrti del, DZS, Ljubljana, 1951), Gustav Šilih *Očrt splošne didaktike* (1961), Ivan Andoljšek *Osnove didaktike* (1973, ponatis 1975) in Karel Podhostnik *Didaktika* (1974, s tremi ponatiji).

Po Šilihovem Očrtu splošne didaktike je po dobrih štirih desetletjih najnovejši učbenik prvo izvirno, sodobno in celostno zasnovano slovensko ukoslovje in prvič timsko delo samo naših vodilnih didaktikov.

V uvodni besedi je urednik posebno izpostavil in poudaril, da sta bila po Šilihovem Očrtu splošne didaktike didaktičnemu usposabljanju osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev ter seveda tudi drugim šolskim strokovnjakom na voljo predvsem dva sistemsko celovita prevoda, in sicer skupno delo jugoslovanskih avtorjev *Didaktika* (v: Pedagogika II, 1968, ponatis 1975) in *Didaktika* Vladimira Poljaka (1974). Zaradi celovitosti pregleda, objektivne informiranosti in velike uporabnosti obeh del v naši šolski praksi je tu treba omeniti in dodati še *Osnove didaktike* Ivana Andoljške, ki je prvi slovenski didaktični učbenik, namenjen

učiteljem strokovnih šol, in celovito zasnovana skripta Didaktika Karla Podhostnika, namenjena študentom Pedagoške akademije v Ljubljani.

Iz obširne in informativno poglobljene uvodne besede urednika monografije povzemamo zgolj bistvene in težiščne poudarke. Kolektivno pisana didaktika ima več namenov, med katerimi je na prvem mestu njena "učbeniška" funkcija. Z njo dobivajo študenti, bodoči razredni in predmetni profesorji, vzgojitelji/ce, specialni pedagogi in drugi prepotrebno študijsko gradivo. In dalje, da je konceptualno sodobno zasnovana, usklajena z novjšimi didaktičnimi spoznanji in s temeljnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji, namreč čim bolj upoštevati zdajšnje potrebe mladih in jih usposablja za aktivno, odgovorno, demokratično ter solidarno vključevanje v poklicno in osebno, skupno in zasebno življenje, delo in ravnanje. Bodoči učitelji naj bi bili usposobljeni, da bodo tem namenom kos z nenehnim didaktičnim prilagajanjem in inoviranjem svoje bodoče učne prakse. Didaktika je namenjena visokošolskim študentom, zato jih mora navajati na nezamejeno, široko odprto problemsko in kritično didaktično in pedagoško razmišljanje, porajanje novih idej in interpretacij, na fleksibilno reagiranje in ustvarjalno učenje. Tako je to knjižno delo bolj *študijska knjiga* kot pa običajni učbenik, ki pogosto teži k kompendijskemu, stereotipnemu, enovariantnemu in poplitvenemu podajanju učne vsebine, v kateri je premalo različnih pogledov, problemskih in razvojnih razlag ter možnosti za subjektivno videnje, presojanje in učenje. V najnovejši monografiji Didaktika so ohranjene tiste učbeniške značilnosti, ki so potrebne, da bi bilo delo čim bolj prilagojeno študijskim zmožnostim in potrebam študentov, njihovemu samostojnemu in ustvarjalnemu študiju ter aktivnemu sodelovanju z asistenti in profesorji didaktike, metodik in drugih predmetov. Vzpostavljeni so tesnejši odnosi med teorijo in prakso, tako da je navedeno in poudarjeno veliko število praktičnih učnih situacij in aktualnih aplikacij. Sprotno so navajana in poudarjena potrebna citiranja, a na koncu monografije je kar reprezentančni izbor 105 bibliografskih enot aktualne domače in tuje študijske literature.

Monografija Didaktika, ki zajema vse bistvene sestavine didaktike kot znanstvenega pedagoškega sistema, je razčlenjena v tri tematske sklope oziroma v enajst strukturno členjenih in enovitih poglavij. V prvem tematskem sklopu je razložena teorija didaktike, predvsem pa njen temeljni predmet – *pouk*; v drugem sklopu so obravnavani *učni mediji* in *učni prostor*; v tretjem sklopu pa *metodične strani in načrtovanje ter priprava vzgojno-izobraževalnega procesa*. Tako se prepletajo, dopolnjujejo in povezujejo tri didaktične ravni: izobraževalnoteoretična, poučevalnoteoretična in kibernetična.

France Strmčnik je avtor poglavij 1-7, Marjan Blažič poglavja 8 in delno soavtor poglavja 1, Martin Kramar je avtor 9. in 10. poglavja ter Milena Ivanuš Grmek 11. poglavja in soavtorica v 4., 8. in 9. poglavju. Vsebinski delež avtorjev v monografiji Didaktika (v odstotkih celotne vsebine) je: Strmčnik 59, Kramar 21, Blažič 16 in Ivanuš Grmek 4 odstotke.

Še kratek in zgolj informativni ekskurz po naslovih (in podnaslovih) posameznih poglavij:

1. *Didaktika kot znanost*: razvoj in opredelitev didaktike, strukturnost in normativnost didaktike, sodobnejše didaktične smeri in modeli, didaktika v sistemu pedagoških ved, povezanost didaktike s sorodnimi vedami.
2. *Pouk*: naloge, opredelitev in značilnosti pouka, paradigme, koncepti, strategije in vrste pouka.
3. *Funkcije pouka*: izobraževalna, vzgojna.
4. *Dejavniki ali strukturni elementi pouka*: učenci, učitelj v sodobni šoli, vzgojno-izobraževalni cilji, učna vsebina in didaktična transformacija, učna tehnologija.
5. *Artikulacija učnega procesa*: Herbartove stopnje pouka, analiza učnih stopenj.
6. *Didaktična načela*: učna aktivnost v funkciji učenčevega razvoja, enotnost učno-konkretnega /nazornega/ in abstraktnega /pojmovnega/, strukturiranost in sistematičnost pouka, racionalnost in ekonomičnost pouka, problemskost pouka, učna diferenciacija in individualizacija, življenjskost šole in pouka oziroma povezanost teorije in prakse.
7. *Načrtovanje učne vsebine*: predmetnik, učni načrt.
8. *Učni mediji*: zgodovinski pregled razvoja medijev, mediji in učni proces, sistematično proučevanje medijev, didaktični pojem medija, klasifikacija učnih medijev, določilnice izbire in uporabe učnih medijev, didaktične značilnosti AV-medijev, novi mediji spreminjajo procese učenja in poučevanja, učni prostor.
9. *Metodične strani izobraževalnega procesa*: metodično ravnanje in učiteljeve metodične kompetence, metode pouka, vrste metod, oblike vzgojno-izobraževalnega procesa, metode utrjevanja, zaključek o metodah in oblikah pouka.
10. *Načrtovanje in priprava vzgojno-izobraževalnega procesa*: globalna, letna priprava v okviru šole, učiteljeva letna priprava, etapna in neposredna priprava – priprava didaktične enote.
11. *Sodelovanje s šolo in starši*.

Zgoščena sklepna misel avtorjev oziroma urednika monografije Didaktika, ko predajajo svoje delo javni pedagoški presoji, kritičnemu vrednotenju in v praktično rabo, je: "Zaradi take zasnove bo Didaktika dobrodošla ne le študentom, marveč številnim delavcem v pestro razvejenem pedagoškem profesionalnem polju. Z njo si bodo lahko učitelji osvežili, poglobljali in aktualizirali svoje didaktično znanje, osmišljevali svoje praktične izkušnje, da bi jih bolje razumeli in pridobivali nove ideje za inoviranje učnega dela. Prav tako naj bo to delo v prid strokovnim in raziskovalnim delavcem, zlasti na mejnih oziroma interdisciplinarnih področjih, na primer metodikom, psihologom, sociologom in drugim."

Prvemu slovenskemu visokošolskemu učbeniku didaktike želimo dober sprejem in široko uporabnost na razvejenem in razgibanem pedagoškem polju!

Še pobuda: Ob visokošolskem učbeniku didaktike bi veljalo pripraviti hrestomatijo slovenske didaktične kulture, saj bi z njo študentom pedagoških usmeritev približali vedenja in pomembna spoznanja iz slovenske šolske učne prakse in posamezne pomembne pedagoške osebnosti iz naše šolske (pol)preteklosti, ki so kot pedagoški eruditi bogatili slovensko učno prakso.

NAVODILA SODELAVCEM

Revija *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.
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).

