

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

2006 letnik 21

1 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja
znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

Mag. Helena Smrtnik Vitulič	3	ZNAČILNOSTI RAZUMEVANJA POSAMEZNIH PODROČIJ TEMELJNIH ČUSTEV PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKI
Dr. Marjan Blažič, Mag. Jasmina Starc	20	UČENJE ZA ZNANJE
Dr. Vlasta Kokol Voljč	34	RAZVOJ OSNOVNIH MATEMATIČNIH POJMOV Z UPORABO PROGRAMOV ZA DINAMIČNO GEOMETRIJO – DINAMIČNA PONAŽORITEV
Dr. Karmen Kolenc Kolnik	48	DIDAKTIČNA VREDNOST UČENJA GEOGRAFIJE NA PROSTEM
Dr. Matjaž Duh	57	ZNAČILNOSTI DIDAKTIČNE KOMUNIKACIJE V FAZI VREDNOTENJA PRI LIKOVNI VZGOJI
Dr. Olga Denac	64	TEŽAVE VZGOJITELJEV PRI URESNIČEVANJU KURIKULUMA ZA VRTCE NA PODROČJU GLASBENE VZGOJE
Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Maja Kreslin	75	OTROCI, STARŠI IN KNJIŽNICA V VRTCU
Dr. Ivan Ferbežer	92	NEENOTNOST MED KONCEPTOM, IDENTIFIKACIJO IN EDUKACIJO NADARJENIH
Dr. Jasminka Zloković	104	RIZIČNOST POJAVA NADARJENOSTI
Dr. Rudi Kotnik	118	BOLONJSKI PROCES IN NJEGOVE IMPLIKACIJE: NUJNOST HOLISTIČNEGA POJMA KOMPETENTNOSTI
Bojan Jeraj	126	SPOL IN UPORABA RAČUNALNIKOV

Značilnosti razumevanja posameznih področij temeljnih čustev pri otrocih in mladostnikih

CONTENTS

Helena Smrtnik Vitulič, MA	3	CHARACTERISTICS OF UNDERSTANDING SPECIFIC AREAS OF BASIC EMOTIONS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS
Marjan Blažič, PhD, Jasmina Starc, MA	20	LEARNING FOR KNOWLEDGE
Vlasta Kokol Voljč, PhD	34	DEVELOPMENT OF BASIC MATHEMATICAL CONCEPTS USING DGS-DYNAMIC
Karmen Kolenc Kolnik, PhD	48	DIDACTIC VALUE OF OUTDOOR LEARNING OF GEOGRAPHY
Matjaž Duh, PhD	57	CHARACTERISTICS OF DIDACTIC COMMUNICATION IN EVALUATING ART EDUCATION
Olga Denac, PhD	64	DIFFICULTIES OF PRE-SCHOOL TEACHERS IN IMPLEMENTING THE CURRICULUM IN THE AREA OF MUSIC EDUCATION
Jurka Lepičnik Vodopivec, PhD, Maja Kreslin	75	CHILDREN, PARENTS AND THE KINDERGARTEN LIBRARY
Ivan Ferbežer, PhD	92	DISUNITY IN THE CONCEPTION, IDENTIFICATION AND EDUCATION OF ZOIS' SCHOLARSHIP-HOLDERS
Jasminka Zloković, PhD	104	RISKS CONCERNING GIFTEDNESS
Rudi Kotnik, PhD	118	THE BOLOGNA PROCESS AND ITS IMPLICATIONS: THE NECESSITY OF THE HOLISTIC CONCEPT OF COMPETENCE
Bojan Jeraj	126	GENDER AND THE USE OF COMPUTERS

Izvirni znanstveni članek

UDK 159.9-053

DESKRIPTORJI: razumevanje čustev, področja čustev, otroci, mladostniki

POVZETEK – Prispevek prikazuje značilnosti razumevanja čustev veselja, žalosti, jeze in strahu pri otrocih in mladostnikih. Ugotovitve temeljijo na rezultatih raziskave, v kateri me je zanimalo, kako udeleženci ($N=54$) iz treh starostnih skupin (7, 9 in 11 let) razumejo posamezna področja izbranih temeljnih čustev, na primer prepoznavanje, nadzor, prikrivanje čustev in druga. Na podlagi pregleda rezultatov in njihove skladnosti z ugotovitvami nekaterih drugih avtorjev sem zaključila, da mlajši otroci čustva na večini področij razumejo razmeroma enostavno, kot situacijske, vedenjske in fiziološke odzive, ki so podobni pri vseh ljudeh. Pri starejših otrocih in mladostnikih razumevanje čustev na posameznih področjih postane celovitejše kot pri mlajših, saj čustva pogosteje od mlajših razumejo kot zapletene psihološke procese, ki so odvisni od osebnostnih lastnosti posameznika, njegovih želja in ciljev. Po njihovem mnenju naj bi čustva vključevala tudi procese mišljenja. Celovitejše razumevanje čustev se na vseh področjih ne pojavi sočasno, ampak na posameznih z razvojnimi zamikom.

Original scientific paper

UDC 159.9-053

DESCRIPTORS: understanding emotions, areas of emotions, children, adolescents

ABSTRACT – The article deals with the characteristics of understanding emotions such as joy, sadness, anger, and fear in children and adolescents. The findings are based on the results of a research where I examined how children ($N=54$) from three age groups (7, 9 and 11 years) understand specific areas of chosen emotions, for example recognition, control, concealment of feelings and others. On the basis of the results, which proved to be in line with the findings of other authors, I concluded that younger children understand the emotions in most areas simply as situational, behavioural and physiological responses that are characteristic of all people. Older children and adolescents, however, experience emotions in different areas more comprehensively than younger children because they tend to see them as complex psychological processes which depend on the characteristics of individual's personality, his/her wishes and goals. According to them, emotions also involve thinking processes. A more comprehensive understanding of feelings does not develop simultaneously in all areas but rather separately in individual areas and with developmental delays.

1. Uvod

Čustva lahko razumemo kot zapletene psiho-fiziološke procese, ki se v posamezniku sprožijo kot odziv na zanj pomembno dogajanje (Lazarus, 1991). Vključujejo značilne telesne spremembe, mišljenje, izraze in dejavnost ali potrebo za delovanjem (Oatley in Jenkins, 1996). So svojevrstno in nespremenljivo zaporedje različnih

kognitivnih procesov, telesne obdelave informacij, izrazov in obnašanja (Milivojević, 1999). Raziskovalci čustev uporabljajo različna merila za izbor temeljnih čustev. Ta naj bi se v ontogenetskem in filogenetskem razvoju pojavila zelo zgodaj, njihovo izražanje in prepoznavanje naj bi bilo enako v vseh kulturah, za temeljna čustva naj bi bili značilni tipični izrazi obraza, značilni vzorci možganske dejavnosti in prilagoditvena funkcija (Plutchik, 1980). Različni avtorji na osnovi omenjenih meril sestavljajo sezname od petih do petnajstih temeljnih čustev, ki vselej vključujejo veselje, žalost, strah in jezo (Milivojević, 1999).

Razumevanje je "sposobnost subjekta, da dojame pomen nečesa, kar ni eksplicitno oziroma izrecno izrečeno, je pa implicitno vključeno /.../" (Petz in Furlan, 1992, str. 396). Je proces poimenovanja ali dojemanja nekega pojava, ki ni odvisen od veljavnosti zaključkov (English in English, 1972). Pri razumevanju gre za različne nivoje in vidike dojemanja sveta. Razumevanje je lahko preprosto in manj celovito, oziroma bolj poglobljeno in kompleksnejše.

V zadnjih tridesetih letih so bile narejene številne raziskave o razvoju razumevanja čustev pri otrocih in mladostnikih. Avtorji raziskav (Brown in Dunn, 1996; Harris, 1996; Harter in Whitesell, 1991; Saarni, 1991; Smiley in Huttenlocher, 1991) so iskali predvsem odgovore na vprašanja, kako otroci različne starosti razumejo posamezna področja čustev, na primer razloge za čustva, doživljanje, izražanje, nadzor, prepoznavanje, zavedanje in istočasno doživljanje različnih čustev. Večina omenjenih avtorjev se je usmerila na izbrana področja raziskovanja čustev, svojih spoznanj pa niso strnili v celoto značilnega razvoja razumevanja čustev.

Harris (1996) je na področju *razlogov za čustva* ugotovil, da otroci v zgodnjem otroštvu čustva razlagajo predvsem kot odziv na določeno situacijo (npr. ljudi je strah, če hodijo po temnem gozdu), ki ga spremljajo telesne spremembe (npr. ko ga je strah, mu srce hitreje bije), zunanji izrazi (npr. ko ga je strah, se začne tresti) in določeno obnašanje (npr. ko ga je strah, se skriva v kot). Po mnenju otrok se v ljudeh sprožijo različna čustva predvsem zato, ker se nahajajo v različnih situacijah, sicer bi bil čustveni odziv pri vseh ljudeh enak. Posamezniki v srednjem in poznem otroštvu začnejo razumeti, da čustva poleg telesnega doživljanja, zunanjih izrazov in obnašanja vključujejo tudi mišljenje.

Na področju *prepoznavanja čustev* otroci in mladostniki verjamejo, da ljudje čustva drugih lahko prepoznajo po situaciji, značilnih telesnih izrazih in aktivnostih, ki so pri večini ljudi enaki (Smiley in Huttenlocher, 1991). Lastna čustva naj bi po mnenju starejših otrok in mladostnikov prepoznavali tudi po specifičnem doživljanju, ki se med posamezniki razlikuje (Saarni, 1999).

Po mnenju otrok iz zgodnjega otroštva lahko ljudje *čustva nadzorujejo* predvsem z zunanjimi izrazi, s spremembo vedenja ali z zapuščanjem situacije, ki je sprožila določeno čustvo (Harris, 1996). V srednjem otroštvu posamezniki začnejo navajati tudi strategije nadzora čustev z miselnimi procesi, med katerimi prevladuje kratkotrajna miselna ali vedenjska angažiranost (npr. če nočeš biti več žalosten,

pomisliš na kaj lepega). Za razliko od otrok mladostniki verjamejo, da ljudje čustev ne morejo povsem nadzorovati, delen nadzor nad njimi pa je po njihovem mnenju možen z dalj časa trajajočo miselno preusmeritvijo na nekaj drugega (Selman, 1980).

Večina otrok v zgodnjem otroštvu razume, da ljudje lahko *prikrijejo* čustva pred drugimi (Saarni, 1999), ne razumejo pa namena tega prikrivanja (Harris, 1996). Otroci iz srednjega in poznega otroštva dopuščajo možnost, da se posamezniki pretvarjajo, kadar svojih čustev ne želijo pokazati pred drugimi, hkrati pa vedo, da zunanji znaki niso vselej zanesljiv pokazatelj notranjega doživljanja. Mladostniki razumejo, da ljudje lahko namerno prikrijejo svoje izraze ali spremenijo vedenje, če svojega doživljanja ne želijo pokazati navzven (Saarni, 1991).

Na področju *istočasnega doživljanja dveh različnih čustev* otroci v zgodnjem otroštvu verjamejo, da neka situacija v posamezniku lahko sproži eno samo čustvo in ne dveh hkrati (Harter in Whitesel, 1991). Posamezniki v srednjem in poznem otroštvu dopuščajo možnost, da oseba v neki situaciji lahko doživlja dve različni čustvi, če se ti pojavita v hitrem zaporedju. Večina mladostnikov razume, da lahko posameznik istočasno doživlja dve različni čustvi.

Navedene značilnosti razumevanja posameznih področij čustev kažejo, da v *zgodnjem otroštvu*, ki zajema obdobje od približno tretjega do šestega leta (Zupančič, 2004), prevladuje razumevanje čustev kot situacijsko pogojenih odzivov ljudi, ki jih posamezniki lahko zavestno in voljno nadzorujejo. Čustva drugih naj bi prepoznali na podlagi zunanjih izrazov, iz obnašanja ali po značilni situaciji. Verjamejo, da ljudje lahko svoja čustva tudi prikrijejo. Otroci iz tega obdobja povedo, da lahko ljudje v nekem trenutku doživljajo največ eno čustvo. Tovrstno razumevanje čustev je enostavno ali manj celovito. Otroci v *srednjem in poznem otroštvu*, ki zajema čas od približno šestega do desetega leta starosti (Zupančič, 2004), čustva začenjajo dojemati v odvisnosti od posameznikovih osebnostnih značilnosti. Razumejo, da so ljudje bolj ali manj pripravljeni prikriti svoje izraze pred drugimi, da na čustva lahko vplivajo s kratkotrajno miselno angažiranostjo in da lahko zaporedoma doživljajo dve različni čustvi. Tovrstne razlage čustev, ki se v razvoju pojavijo kasneje, so osnova za celovitejše razumevanje čustev. V *mladostništvu*, ki se začne med približno desetim in dvanajstim letom starosti (Zupančič, 2004), se število celovitejših razlag čustev na nekaterih področjih glede na otroke poveča.

Skladno z navedenimi značilnostmi po posameznih razvojnih obdobjih tudi Harris in Olthof (1989) v svojem modelu razvoja spoznanj o temeljnih čustvih v otroštvu in mladostništvu predpostavita, da otroci v zgodnjem otroštvu čustva verjetno razumejo po "S-R" modelu. "S" v tem modelu predstavlja zaznane dražljajske situacije (ang. stimulus), ki po mnenju otrok sprožijo čustva, "R" pa fiziološke in vedenjske odzive (ang. reactions) na določeno situacijo. V srednjem in poznem otroštvu ter mladostništvu se pojavi tako imenovani "trifaktorski" model razlage čustev. Otroci in mladostniki poleg vedenjskih in fizioloških razlag upora-

bljajo tudi opise čustev v terminih miselnih procesov, situacijske razlage čustev pa opustijo.

Banerjee (1997) v podobnem modelu razvoja razumevanja čustev predpostavi tri faze: fazo temeljnega razumevanja čustev, fazo celovitejšega razumevanja in uporabo spoznanj v vsakodnevnem življenju. V prvu fazi otroci čustva opisujejo v odvisnosti od zunanjih dejavnikov, ki pri vseh ljudeh sprožijo enak čustveni odziv. V fazi celovitejšega razumevanja otroci in mladostniki čustva začnejo razlagati kot procese, ki so odvisni od lastnosti, motivov in želja neke osebe. V fazi čustvenega razumevanja v praksi posamezniki začnejo razumeti, katera čustva je primerno izraziti in katera prikriti, da bo njihovo čustveno izražanje v skladu s pričakovanji kulture, v kateri živijo.

2. Metoda

2.1. Namen in cilji raziskave

V raziskavi sem ugotavljala, kako otroci in mladostniki razumejo posamezna področja štirih temeljnih čustev. Raziskava je bila zasnovana tako, da je hkrati zajela številna področja razumevanja čustev, kot so razlogi za čustva, doživljanje, mišljenje in odzivanje ob posameznih čustvih, prepoznavanje, zavedanje, nadzor in istočasno doživljanje dveh čustev, in ne le izolirana, ki so zanimala večino raziskovalcev. Predpostavila sem, da bodo starejši otroci in mladostniki celoviteje razumeli večino področij temeljnih čustev.

2.2. Udeleženci

V raziskavo je bilo vključenih 54 otrok in mladostnikov, ki so obiskovali eno od primestnih osnovnih šol na Koroškem in njeno podružnično enoto. Glede na starost so bili razdeljeni v tri številčno enake skupine. V najmlajši so bili udeleženci v povprečju stari 7,4 leta (razpon od 6,11 do 7,10 let) in so obiskovali prvi razred osemletne osnovne šole, v srednji 9,4 leta (razpon od 8,11 do 9,11 let) in so obiskovali tretji razred osemletne osnovne šole, v najstarejši so bili v povprečju stari 11,3 leta (razpon od 10,11 do 11,7 let) in so obiskovali peti razred osemletne osnovne šole. V vsaki skupini je bila tretjina staršev udeležencev z nižjo izobrazbeno ravno (največ dveletna zaključena srednja šola), tretjina s srednjo (najmanj triletna in največ štiriletna zaključena srednja šola) in tretjina z višjo izobrazbeno ravno (najmanj zaključena višja šola). Vse tri skupine so bile uravnotežene po spolu.

2.3. Merski pripomočki

Za raziskavo sem na podlagi dognanj drugih avtorjev, ki so proučevali razvoj razumevanja čustev pri otrocih in mladostnikih (Banerjee, 1997; Harris, 1996; Harris in Olthof, 1989; Harter in Whitesell, 1991; Saarni, 1999; Smiley in Huttenlocher, 1991), in na podlagi ugotovitev predhodno narejene pilotne študije oblikovala polstrukturiran intervju. Vključeval je devet različnih področij razumevanja veselja, jeze, strahu in žalosti, in sicer: 1. razloge za čustva, 2. doživljanje čustev, 3. razmišljanje ob čustvih, 4. odzive na čustva, 5. prepoznavanje čustev, 6. zavedanje čustev, 7. nadzor nad čustvi, 8. prikrivanje čustev (pretvarjanje) in 9. istočasno doživljanje čustev.

2.4. Postopek

Z vsemi udeleženci sem izvedla individualne intervjuje, jih posnela z diktafonom in jih naknadno prepisala. Vse intervjuje sem opravila v novembru leta 2000 v prostorih osnovne šole, ki so jo udeleženci obiskovali. Urejanje zbranih podatkov je potekalo s kvalitativno analizo po posameznih korakih (Mesec, 1989). Iz dobesedno prepisanih intervjujev sem izbrala in prepisala vse pomenske izjave za vsakega posameznega udeleženca za vsa zajeta področja pri vsakem izmed izbranih štirih temeljnih čustev posebej (1. korak). Sledilo je večkratno branje in pregledovanje pomenskih izjav udeležencev (2. korak). Glede na vsebino sem spontano in intuitivno oblikovala 37 pomenskih kategorij (3. korak). V nadaljevanju analize sem na podlagi pomenskih kategorij oblikovala skupine kategorij, ki so skladno s problemom raziskave in ugotovitvami raziskav o razvoju razumevanja čustev pri otrocih in mladostnikih (Banerjee, 1997; Harris, 1996; Harris in Olthof, 1989; Harter in Whitesell, 1991; Saarni, 1991; Smiley in Huttenlocher, 1991) upoštevala vse možne smeri dobljenih odgovorov in celovitost razumevanja čustev (4. korak). Skupine kategorij sem v nadaljevanju pripravila za vsebinsko analizo in statistično obdelavo (5. korak).

3. Rezultati in interpretacija

Rezultate bom strnjeno prikazala v dveh tabelah. V tabeli 1 bodo prikazane frekvence pomenskih izjav vseh udeležencev, ki sem jih razvrstila v oblikovane skupine kategorij po področjih razumevanja temeljnih čustev.

V tabeli 2 bodo prikazane razlike med starostnimi skupinami, ki sem jih glede na število pomenskih izjav izračunala za vsako od skupin kategorij znotraj posameznih področij. Pri tem sem uporabila Kruskal-Wallisov test, na področju istočas-

nega doživljanja čustev pa χ^2 -test. V tabeli bom prikazala le tiste rezultate iz računov, pri katerih so se starostne skupine statistično pomembno razlikovale.

Tabela 1: Frekvence pomenskih izjav različno starih udeležencev v vseh skupinah kategorij po področjih razumevanja čustev

<i>Skupine kategorij po področjih razumevanja čustev</i>	<i>STAROSTNE SKUPINE</i>		
<i>RAZLOGI za čustva</i>	7 let	9 let	11 let
“zunanji pogoji” so razlog za čustva	44	41	49
“(ne)uspeh” je razlog za čustva	0	8	22
“(ne)aktivnost” je razlog za čustva	19	18	11
“(ni) (pro)socialnosti” je razlog za čustva	33	31	18
“(ni) materialnih dobrin” je razlog za čustva	13	12	21
vsi ljudje imajo enake razloge – nižja raven razumevanja	18	18	22
vsi ljudje imajo enake razloge – višja raven razumevanja	6	13	51
ljudje imajo različne razloge – nižja raven razumevanja	47	31	35
ljudje imajo različne razloge – višja raven razumevanja	33	49	86
<i>DOŽIVLJANJE čustev</i>	7 let	9 let	11 let
Opisi doživljanja čustev – telesni fenomen	35	58	56
drugo (opisi vedenja in drugo) – enostavnejši opisi	48	49	75
vsi ljudje enako doživljajo – nižja raven razumevanja	18	23	21
vsi ljudje enako doživljajo – višja raven razumevanja	19	19	44
ljudje različno doživljajo – nižja raven razumevanja	16	10	13
ljudje različno doživljajo – nižja raven razumevanja	44	41	77
<i>RAZMIŠLJANJE ob čustvih</i>	7 let	9 let	11 let
Opisi razmišljanja ob čustvih	66	84	92
drugo (opisi vedenja in drugo)	13	15	8
vsi ljudje enako razmišljajo – nižja raven razumevanja	7	12	15
vsi ljudje enako razmišljajo – višja raven razumevanja	14	10	38
ljudje različno razmišljajo – nižja raven razumevanja	38	23	32
ljudje različno razmišljajo – višja raven razumevanja	31	60	86
<i>ODZIVANJE ob čustvih</i>	7 let	9 let	11 let
opisi odzivanja ob čustvih – telesni fenomen	95	109	77
drugo (opisi mišljenja in drugo) – enostavnejši opisi	5	11	16
vsi ljudje se enako odzivajo – nižja raven razumevanja	19	15	20
vsi ljudje se enako odzivajo – višja raven razumevanja	11	11	36
ljudje se različno odzivajo – nižja raven razumevanja	44	36	25
ljudje se različno odzivajo – višja raven razumevanja	40	61	65

<i>Skupine kategorij po področjih razumevanja čustev</i>	<i>STAROSTNE SKUPINE</i>		
<i>PREPOZNAVANJE čustev</i>	7 let	9 let	11 let
ljudje ne prepoznajo čustev drugih – nižja raven razumevanja	45	26	45
ljudje ne prepoznajo čustev drugih – višja raven razumevanja	12	48	40
ljudje prepoznajo čustva drugih – višja raven razumevanja	125	128	144
ljudje prepoznajo čustva drugih – nižja raven razumevanja	6	6	15
<i>ZAVEDANJE čustev</i>	7 let	9 let	11 let
ljudje se ne zavedajo čustev – nižja raven razumevanja	13	9	6
ljudje se ne zavedajo čustev – višja raven razumevanja	2	5	10
se zavedajo čustev – nižja raven razumevanja	48	59	47
se zavedajo čustev – višja raven razumevanja	26	33	55
<i>NADZOR nad čustvi</i>	7 let	9 let	11 let
ljudje ne nadzorujejo čustev v času – nižja raven razumevanja	7	15	7
ljudje ne nadzorujejo čustev v času – srednja raven razumevanja	51	30	33
ljudje ne nadzorujejo čustev v času – višja raven razumevanja	5	10	33
ljudje nadzorujejo čustva v času – nižja raven razumevanja	5	10	14
ljudje nadzorujejo čustva v času – srednja raven razumevanja	6	6	4
ljudje nadzorujejo čustva v času – višja raven razumevanja	0	4	8
ljudje ne nadzorujejo intenzivnosti čustev – nižja raven razumevanja	0	0	0
ljudje ne nadzorujejo intenzivnosti čustev – srednja raven razumevanja	0	0	0
ljudje ne nadzorujejo intenzivnosti čustev – višja raven razumevanja	0	0	1
ljudje nadzorujejo intenzivnost čustev – nižja raven razumevanja	37	21	14
ljudje nadzorujejo intenzivnost čustev – srednja raven razumevanja	43	65	67
ljudje nadzorujejo intenzivnost čustev – višja raven razumevanja	9	7	20
ljudje ne nadzorujejo spremembo čustev – nižja raven razumevanja	0	0	0
ljudje ne nadzorujejo spremembo čustev – srednja raven razumevanja	0	0	0
ljudje ne nadzorujejo spremembo čustev – višja raven razumevanja	0	4	11
ljudje nadzorujejo spremembo čustev – nižja raven razumevanja	34	21	16
ljudje nadzorujejo spremembo čustev – srednja raven razumevanja	44	63	62
ljudje nadzorujejo spremembo čustev – višja raven razumevanja	1	8	20
<i>PRETVARJANJE ob čustvih</i>	7 let	9 let	11 let
ljudje se lahko pretvarjajo – nižja raven razumevanja	4	1	3
ljudje se lahko pretvarjajo – višja raven razumevanja	44	65	70
ljudje se ne morejo pretvarjati – nižja raven razumevanja	4	3	3
ljudje se ne morejo pretvarjati – višja raven razumevanja	6	1	3
drugo	16	3	3
<i>ISTOČASNO doživljanje čustev</i>	7 let	9 let	11 let
istočasno doživljanje veselja in žalosti – nižja raven razumevanja	1	2	0

Skupine kategorij po področjih razumevanja čustev	STAROSTNE SKUPINE		
istočasno doživljanje veselja in žalosti – srednja raven razumevanja	11	7	6
istočasno doživljanje veselja in žalosti – višja raven razumevanja	6	9	12
istočasno doživljanje jeze in strahu – nižja raven razumevanja	2	0	0
istočasno doživljanje jeze in strahu – srednja raven razumevanja	8	7	4
istočasno doživljanje jeze in strahu – višja raven razumevanja	8	11	14

Tabela 2: Statistično pomembne razlike med starostnimi skupinami znotraj skupin kategorij po področjih razumevanja čustev

Zap. št.	Področja razumevanja čustev	Skupine kategorij		Vrednosti χ^2 df	Vrednosti srednjih rangov (N7 = N9 = N11 = 18)	Značilne razlike med starostnimi skupinami
		Smeri odgovorov na posameznih področjih	Ravni razumevanja čustev			
1.	Razlogi za čustva	“(ne)uspeh”	ni ravni	20,50** 2	sr.rang7 = 18,00 sr.rang9 = 26,44 sr.rang11 = 38,06	11 > 9 + 7
		enaki razlogi	višja	29,78** 2	sr.rang7 = 15,50 sr.rang9 = 22,17 sr.rang11 = 42,83	11 > 9 + 7
		različni razlogi	višja	18,35** 2	sr.rang7 = 18,08 sr.rang9 = 24,69 sr.rang11 = 39,72	11 > 9 > 7
2.	Doživljanje ob čustvih	enako doživljanje	višja	9,51 2	sr.rang7 = 22,86 sr.rang9 = 23,08 sr.rang11 = 36,56	11 > 9 + 7
		različno doživljanje	višja	7,88* 2	sr.rang7 = 23,69 sr.rang9 = 22,92 sr.rang11 = 35,89	11 > 9 + 7
3.	Razmišljanje ob čustvih	enako razmišljanje	višja	12,14** 2	sr.rang7 = 23,86 sr.rang9 = 21,44 sr.rang11 = 37,19	11 > 9 + 7
		različno razmišljanje	višja	14,05** 2	sr.rang7 = 17,25 sr.rang9 = 28,61 sr.rang11 = 36,64	11 > 9 > 7
4.	Odzivi ob čustvih	enako odzivanje	višja	19,16** 2	sr.rang7 = 20,97 sr.rang9 = 21,47 sr.rang11 = 40,06	11 > 9 + 7
5.	Prepoznavanje čustev	razlogi za neprepoznavanje	višja	15,55** 2	sr.rang7 = 25,28 sr.rang9 = 38,44 sr.rang11 = 18,78	9 > 11 > 7

Zap. št.	Področja razumevanja čustev	Skupine kategorij		Vrednosti χ^2 df	Vrednosti srednjih rangov (N7 = N9 = N11 = 18)	Značilne razlike med starostnimi skupinami
		Smeri odgovorov na posameznih področjih	Ravni razumevanja čustev			
6.	Zavedanje čustev	razlogi za zavedanje	višja	7,38* 2	sr.rang7 = 22,33 sr.rang9 = 24,69 sr.rang11 = 35,47	11 > 9 + 7
7.	Nadzor čustev	je nadzor v času	nižja	8,00* 2	sr.rang7 = 21,31 sr.rang9 = 26,89 sr.rang11 = 34,31	11 > 9 > 7
			višja	9,83** 2	sr.rang7 = 26,17 sr.rang9 = 23,00 sr.rang11 = 33,33	11 > 9 > 7
		ni nadzora v času	višja	19,88** 2	sr.rang7 = 19,39 sr.rang9 = 23,94 sr.rang11 = 39,17	11 > 9 + 7
		je nadzor intenzivnosti	nižja	10,20** 2	sr.rang7 = 36,22 sr.rang9 = 26,03 sr.rang11 = 20,25	7 > 9 + 11
			srednja	10,01** 2	sr.rang7 = 18,19 sr.rang9 = 31,22 sr.rang11 = 33,08	9 + 11 > 7
		je nadzor spremembe	nižja	6,88* 2	sr.rang7 = 34,06 sr.rang9 = 26,11 sr.rang11 = 21,17	7 > 9 + 11
			višja	17,70** 2	sr.rang7 = 19,28 sr.rang9 = 25,56 sr.rang11 = 37,67	11 > 9 > 7
		ni nadzora spremembe	višja	9,91** 2	sr.rang7 = 23,00 sr.rang9 = 26,08 sr.rang11 = 33,42	11 > 9 + 7
8.	Pretvarjanje	pretvarjanje je možno	višja	14,00** 2	sr.rang7 = 17,69 sr.rang9 = 31,08 sr.rang11 = 33,72	11 + 9 > 7
9.	Odgovori “ne vem”	ni smeri	ni ravni	12,64** 2	sr.rang7 = 33,92 sr.rang9 = 31,72 sr.rang11 = 16,86	7 > 9 > 11

*	stopnja tveganja p > 0,05
**	stopnja tveganja p > 0,01
sr.rangx	vrednost srednjega ranga X let starih udeležencev
>	statistično pomembne razlike med starostnimi skupinami – večje število odgovorov prve skupine glede na drugo
+	v obeh starostnih skupinah so udeleženci odgovorili s podobnim številom odgovorov

Rezultate udeležencev, razporejene v tri starostne skupine, bom glede na zastavljeni problem prispevka najprej predstavila po posameznih področjih razumevanja čustev, kot so razlogi za čustva, doživljanje, mišljenje in odzivi ob čustvih, prepoznavanje čustev, zavedanje in nadzor nad čustvi, pretvarjanje ter istočasno doživljanje dveh različnih čustev.

Drugi del prispevka bo vključeval pregled rezultatov po posameznih področjih, tako da bo iz njih razviden trend razvoja temeljnih čustev od otroštva do mladostništva.

a) Predstavitev rezultatov po posameznih področjih razumevanja čustev

Razlogi za čustva. Rezultati frekvenc pomenskih izjav kažejo, da je večina udeležencev iz vseh treh starostnih skupin razumela razloge za temeljna čustva drugih ljudi (tabela 1 – razlogi za čustva). Sprožanje čustev so otroci in mladostniki povezali predvsem s situacijami in okoliščinami, na katere ljudje ne morejo vplivati. Dobljeni rezultati se ujemajo z ugotovitvami nekaterih tujih avtorjev (Harter in Whitesell, 1999), da večina v srednjem in poznem otroštvu sprožanje čustev interpretira kot odziv na zunanje okoliščine, čeprav nekateri od njih "že" razumejo pomen "notranjih" oziroma psiholoških dejavnikov za nastanek čustev. Otroci pri razlagi razlogov za čustva verjetno uporabljajo informacije o individualnih značilnostih posameznikov, kadar jih po njih eksplicitno sprašujemo, ne pa, kadar jih udeleženci sami vključujejo v svoje odgovore (Saarni, 1999). To je lahko razlog, zakaj so udeleženci iz vseh treh starostnih skupin pri večini odgovorov uporabili enostavnejše razlage, da čustva pri ljudeh sprožajo zunanji dejavniki, in ne celovitejših, da je sprožanje čustev odvisno od posameznikovih osebnostnih značilnosti.

Iz statistične obdelave rezultatov s področja razlogov za čustva je razvidno, da se udeleženci iz različnih starostnih skupin niso razlikovali v številu enostavnih razlag na nižji ravni razumevanja, da se vsi ljudje v določeni situaciji enako čustveno odzovejo, razlikovali pa so se v številu celovitejših na višji ravni razumevanja (rezultati pomembnih razlik na višji ravni razumevanja razlogov za čustva so prikazani v tabeli 2). Mladostniki so pogostejše od otrok iz mlajših skupin uporabili celovitejše razlage na višji ravni razumevanja, da je od posameznikovih psiholoških značilnosti odvisno, ali se bodo v situacijah enako oziroma različno odzvali. Dobljeni rezultati se na področju razlogov za posamezna čustva ljudi skladajo z ugotovitvami Strayerja (1986, po Saarni, 1999), da se otroci v srednjem in poznem otroštvu ne razlikujejo v celovitosti razumevanja razlogov za posamezna temeljna čustva (npr. ljudje so veseli, kadar dobijo za darilo kolo), ampak v razlagah teh razlogov (npr. nekdo je vesel, ko dobi kolo, če si ga je želel).

Doživljanje, razmišljanje in odzivanje ob čustvih. Iz rezultatov, prikazanih v tabeli 1 (doživljanje, razmišljanje in odzivanje ob čustvih), je razvidno, da je večina udeležencev opisala, kaj naj bi ljudje razmišljali ob posameznih čustvih. "Doživljanje" je kot

telesni proces celoviteje opisala polovica udeležencev iz vseh treh starostnih skupin, večina pa je na vprašanje o doživljanju odgovorila z enostavnejšimi opisi posameznikovega vedenja in telesnega izražanja. Odzivanje ob čustvih je večina razumela enostavneje, to je kot vedenje posameznika v določeni situaciji, kot psihološko ali miselno reakcijo pa je odzivanje celoviteje dojela le manjšina udeležencev.

Morda je manjše število celovitejših odgovorov z opisom doživljanja čustev kot telesnega fenomena pri starejših udeležencih posledica napake merjenja, saj je iz posnetkov intervjujev razvidno, da udeleženci vprašanj niso dovolj pozorno poslušali in so nanje odgovarjali hitro in nepremišljeno. Zato vsi otroci in mladostniki morda niso vedeli, da jih sprašujem po doživljajskem (telesnem) vidiku čustev, ampak so verjetno predpostavili, da me zanima posameznikov vedenjski odziv v dani situaciji. Prav tako je večina udeležencev mogoče razumela, da jih pri "odzivih" sprašujem po izražanju čustev ali vedenju, ki ga sproži določeno čustvo, ne pa tudi po mišljenju ali doživljajskem vidiku čustev. Zato bi bilo celovitejših odgovorov na področju doživljanja in odzivanja verjetno več, če bi udeležencem dodatno razložila pomen posameznih besed in jih s tem dodatno usmerila k vsem možnim odgovorom, ki se jih sami morda niso spomnili.

Starostne skupine se niso razlikovale v številu enostavnih odgovorov na nižji ravni razumevanja, zakaj ljudje enako oziroma različno doživljajo, razmišljajo in se odzivajo ob posameznih čustvih, razlikovali pa so se v številu celovitejših na višji ravni razumevanja (tabela 2 – višje ravni pri doživljanju, razmišljanju in odzivanju ob čustvih). Mladostniki so pogostejše od otrok celoviteje oziroma na višjih ravneh razumevanja odgovorili, da posameznikove psihološke lastnosti prispevajo k enakemu oziroma različnemu mišljenju in doživljanju ter enakemu odzivanju drugih ljudi ob posameznih čustvih (tabela 2). Glede na dobljene rezultate lahko sklenem, da "psihološke" argumentacije o podobnostih in razlikah med ljudmi na področjih doživljanja, mišljenja in odzivanja ob čustvih začnejo pogostejše uporabljati ravno mladostniki.

Prepoznavanje čustev. Večina udeležencev iz vseh treh starostnih skupin je uporabila enostavne razlage na nižjih ravneh razumevanja, da ljudje čustva prepoznajo na osnovi značilnih telesnih izrazov ali iz dejavnosti drugih. Le manjšina udeležencev je uporabila celovitejše razlage na višji ravni razumevanja, da ljudje čustva drugih lahko prepoznajo po odklonu od posameznikovega običajnega vedenja ali po drugih značilnostih, ki so povezane z lastnostmi opisovane osebe (tabela 1 – prepoznavanje čustev). Dobljeni rezultati se skladajo z ugotovitvami C. Saarni (1999), da prepoznavanje čustev v srednjem in poznem otroštvu še vedno temelji na zaznanih zunanjih znakih, čeprav za otroke oziroma mladostnike od približno sedmega do dvanajstega leta notranje izkušnje postanejo pomembnejše od zunanjih (Selman, 1980). Rezultate lahko povežem tudi z ugotovitvami Karnia in Korena (1987, po Saarni, 1999), da v otroštvu pri predvidevanju čustev drugih ljudi prevladuje uporaba argumentov, ki izvirajo iz socialnih stereotipov o pomenih posameznih zunanjih izrazov čustev (npr. ker se nekomu tresejo roke, ga je strah), zase pa

uporabljajo predvsem razlage, ki izhajajo iz subjektivnih dejavnikov, ki so prispevali k njihovemu čustvenemu odzivanju (na primer ker sem se zelo potrudil, da sem dobil oceno štiri, sem bil zelo vesel). Podobno tudi odrasli čustva drugih prepoznava predvsem na osnovi vedenja ali iz situacije, lastna čustva pa pogosteje prepoznavajo na osnovi značilnega doživljanja (Lamovec, 1991).

Zavedanje čustev. Večina udeležencev iz vseh treh starostnih skupin je uporabila enostavne razlage na nižji ravni razumevanja, da se ljudje svojih čustev zavedajo, ker so pozorni na svoje telesne izraze, dejavnost in značilne situacije, ki so pri njih sprožile čustva (tabela 1 – zavedanje čustev). Mladostniki so glede na mlajše otroke povedali več celovitejših odgovorov na višji ravni razumevanja, da se ljudje zavedajo svojih čustev, ker v nekem trenutku ozavestijo svoje doživljanje ali začnejo razmišljati o dogajanju, ki je v njih sprožilo čustva.

Nadzor čustev. Večina udeležencev se je strinjala, da ljudje lahko nadzorujejo čustva v določenem času, vplivajo na njihovo intenzivnost in spremembo kvalitete (tabela 1 – nadzor nad čustvi). Udeleženci iz vseh starostnih skupin so najbolj pogosto odgovorili, da ljudje lahko učinkovito nadzorujejo svoja čustva s kratkotrajno miselno in vedenjsko angažiranostjo na srednji ravni razumevanja. S starostjo udeležencev je naraščalo število odgovorov, da ljudje lahko nadzorujejo svoja čustva tako, da uporabijo dalj časa trajajoče miselne in vedenjske strategije upravljanja s čustvi na višji ravni razumevanja (tabela 2 – nadzor v času, nadzor intenzivnosti in sprememba – višja raven razumevanja). Omenjeni rezultati se ujemajo z ugotovitvami Selmana (1980) o razvoju samorazumevanja v srednjem in poznem otroštvu ter zgodnjem mladostništvu, saj po avtorjevem mnenju posamezniki v tem obdobju verjamejo v "aktivne" strategije nadzora svojih psihičnih procesov. Prav tako se dobljeni rezultati skladajo z zaključki Damona in Harta (Damon in Hart, 1988), da v srednjem in poznem otroštvu prevladuje razumevanje aktivnega vidika sebe. Starejši udeleženci so morda zato pogosteje kot mlajši razumeli, da lahko ljudje nadzorujejo čustva z aktivnim miselnim prizadevanjem in z nekaj časa trajajočim vedenjem.

Na področju nadzora čustev lahko iz celotnih rezultatov o starostnih razlikah (tabela 2 – značilne razlike med starostnimi skupinami pri nadzoru čustev v času, intenzivnosti in pri spremembi) predpostavim, da razumevanje čustev na tem področju ne poteka sočasno, ampak s časovnim zamikom. Udeleženci iz iste starostne skupine na vprašanja o nadzoru čustev v času (npr. ali se ljudje lahko odločijo, da bodo čustvo doživljali do določene ure, potem pa ne več), o nadzoru intenzivnosti (npr. ali lahko ljudje kaj naredijo, da bodo čustvo doživljali manj intenzivno) in o nadzoru spremembe (npr. ali se lahko ljudje odločijo, da čustva ne bodo več doživljali) niso odgovarjali enako celovito. Pri spremembi kvalitete čustev v določenem času so mladostniki pomembno pogosteje kot otroci predlagali celovitejše strategije z aktivnejšo miselno angažiranostjo na višji ravni razumevanja, pri nadzoru intenzivnosti čustev so udeleženci iz starejših skupin pogosteje kot tisti iz najmlajše predlagali manj celovite strategije s kratkotrajno miselno angažiranostjo

na srednji ravni razumevanja, pri nadzoru kvalitete čustev je število celovitejših odgovorov s starostjo udeležencev linearno naraščalo. Glede na omenjene razlike med starostnimi skupinami domnevam, da so udeleženci verjetno razumeli, da je ljudem "enostavneje" vplivati na intenzivnost čustev kot na kvaliteto doživljanja.

Pretvarjanje ob čustvih. Udeleženci iz vseh starostnih skupin so redko odgovorili, da se ljudje ne morejo pretvarjati (tabela 1 – pretvarjanje ob čustvih). Rezultati se skladajo z ugotovitvami posameznih avtorjev, da večina otrok v srednjem in poznem otroštvu razume možnost pretvarjanja (Harris, 1996; Saarni, 1999).

Udeleženci iz starejših skupin so pogosteje od mlajših bolj celovito na višji ravni razumevanja odgovorili, da se ljudje pretvarjajo, kadar se vedejo drugače kot običajno ali kadar pred drugimi pokažejo drugačno čustvo, kot ga doživljajo (tabela 2 – značilne razlike med starostnimi skupinami pri pretvarjanju). Dobljene razlike med starejšimi in mlajšo skupino lahko povežemo z ugotovitvami Harris (1996), da otroci v srednjem in poznem otroštvu pretvarjanje začnejo razumeti kot namerno drugačno prikazovanje čustev od tistih, ki jih posameznik doživlja.

Istočasno doživljanje čustev. Iz dobljenih rezultatov je razvidno, da je večina udeležencev pri sedmih letih razumela možnost, da posameznik v nekem trenutku doživlja le eno samo čustvo (tabela 1 – istočasno doživljanje čustev). Polovica deset let starih udeležencev je razumela možnost zaporednega, polovica pa možnost istočasnega doživljanja čustev. Enajst let stari udeleženci so večinoma poročali o možnosti istočasnega doživljanja dveh čustev. Starostne skupine se niso značilno razlikovale v številu enostavnih in celovitejših odgovorov, da lahko posameznik istočasno doživlja dve različni čustvi. Razloge, da ni prišlo do pomembnih razlik med otroki in mladostniki, pripisujem predvsem temu, da so samo na področju istočasnega doživljanja čustev udeleženci izbrali po en odgovor med možnimi tremi. To pomeni, da je bila frekvenca odgovorov na tem področju razmeroma majhna glede na druga raziskovana področja, saj so udeleženci tam lahko uporabili več odgovorov. Zato predpostavljam, da bi bila natančnost statistične ocene razlik med starostnimi skupinami na omenjenem področju verjetno večja, če bi razpolagala z večjih številom podatkov oziroma bi v raziskavo vključila večji vzorec (Mužič, 1986). Kljub navedenemu lahko na področju istočasnega doživljanja čustev sklenem, da so dobljeni rezultati podprli smer razvoja, ki jo je v štiristopenjskem modelu razvoja razumevanja istočasnega doživljanja čustev opisala S. Harter (1977, po Harris, 1996). Avtorica je ugotovila, da otroci v zgodnjem otroštvu razumejo, da ljudje v nekem trenutku lahko doživljajo eno samo čustvo, v srednjem otroštvu razumejo možnost zaporednega, v poznem pa istočasnega doživljanja čustev istih in v zgodnjem mladostništvu še različnih valenc.

b) *Predstavitev skupnih rezultatov, ki izhajajo iz ugotovitev posameznih področij razumevanja čustev*

Udeleženci so v raziskavi zajeta področja razumevanja čustev opisovali z enostavnejšimi in/ali celovitejšimi razlagami (tabela 1). Enostavnejše razlage na nižjih ravneh razumevanja so vključevale opise čustev kot telesnih in vedenjskih odzivov v določenih situacijah, na katere posamezniki niso imeli vpliva. Iz njih je bilo razvidno, da naj bi ljudje čustva prepoznali s pomočjo zunanjih izrazov, iz obnašanja ali iz značilnih situacij, ki so bile neposredno povezane z njihovimi čustvi. Vsi ljudje naj bi se v teh situacijah enako čustveno odzvali. V omenjenih razlagah je prevladovala logika, da naj bi večina ljudi povsem zavestno in voljno upravljala s svojimi čustvi preko nadzora zunanjih izrazov, obnašanja ali z zapuščanjem situacije, ki je v njih sprožila čustva. Enostavnejše razlage so temeljile na predpostavki, da lahko ljudje svoja čustva prikrijejo, ne pa tudi razumevanje, zakaj naj bi posamezniki to počeli. V enostavnejših razlagah je prevladovalo dojetje, da lahko ljudje v nekem trenutku doživljajo le eno čustvo.

Celovitejše razlage na višjih ravneh razumevanja, ki so temeljile na kompleksnejšem razumevanju čustev, so vključevale opise čustev v odvisnosti od posameznikovih osebnostnih značilnosti. V njih je prevladovalo stališče, da so ljudje bolj ali manj pripravljeni prikriti svoje izraze pred drugimi, ker želijo ohraniti zasebnost. Iz njih je bilo razvidno, da ljudje na svoja čustva lahko vplivajo z miselno angažiranostjo, na primer s preusmeritvijo misli na nekaj drugega. Prav tako so celovitejše razlage vključevale možnost, da lahko posamezniki v določeni situaciji doživljajo dve različni čustvi. Nadzor nad čustvi naj bi bil v omenjenih razlagah le delno možen in naj bi potekal predvsem z dolgotrajno miselno preusmeritvijo na neko drugo vsebino, popoln pa ne, saj ljudje na svoja čustva ne morejo popolnoma voljno in zavestno vplivati.

Iz celotnega pregleda dobljenih pomembnih razlik med starostnimi skupinami po področjih razumevanja čustev in smereh odgovorov na posameznih področjih, ki so prikazane v tabeli 2, lahko zaključim, da sta se obe starejši skupini glede na najmlajšo pomembno razlikovali pri 14 od 25 možnih višjih ravneh razumevanja čustev. To pomeni, da so starejši udeleženci v večini primerov (56%) odgovarjali celoviteje oziroma na višjih ravneh razumevanja. Udeleženci iz različnih starostnih skupin se niso pomembno razlikovali pri večini smeri odgovorov na posameznih področjih na nižjih ravneh razumevanja čustev (tabela 2). Pomembne razlike so se pojavile le pri 3 od skupaj 25 možnih smereh odgovorov na nižji ravni razumevanja, kar znaša 8% vseh razlik pri enostavnejšem razumevanju čustev.

Na podlagi rezultatov lahko sklenem, da je večina udeležencev iz vseh treh starostnih skupin uporabljala predvsem razvojno enostavnejše razlage na nižjih ravneh razumevanja čustev, udeleženci iz starejših skupin pa so značilno pogosteje od mlajših uporabljali tudi celovitejše na višjih ravneh razumevanja. Skladno z modeloma razvoja razumevanja čustev po M. Banerjee (1997) ter Harrisu in

Olthofu (1989) ugotavljam, da otroci do srednjega otroštva uporabljajo enostavnejše razlage čustev, v katerih prevladuje razumevanje čustev kot fizioloških in vedenjskih odzivov na določene situacije, v poznem otroštvu in mladostništvu pa tudi razlage čustev kot procesov, ki so odvisni od lastnosti, motivov in želja neke osebe, ki v posamezniku sprožijo čustva.

Ker so starejši otroci in mladostniki na večini področij ohranili enostavnejše razlage čustev, čeprav so uporabljali tudi celovitejše, sklepam, da se razumevanje čustev na večini področij verjetno razvije tako, da posamezniki z odrasčanjem k "starim", enostavnim razlagam dodajajo "nove", bolj celovite, "stare" pa večinoma še uporabljajo. Podobno kot pri razvoju razumevanja predmetnega sveta (Siegler, 1997; Chen in Siegler, 2000) tudi pri razvoju razumevanja čustev posameznik z leti verjetno "odkriva" in uporablja učinkovitejše in bolj poglobljene razlage čustev, preprostejše in manj učinkovite pa kljub temu uporablja, saj z njimi še lahko zadovoljivo pojasni določene čustvene procese. Predvidena zakonitost velja za večino področij razumevanja čustev, ne pa za tista, pri katerih posamezniki manj celovite in manj ustrezne razlage čustev popolnoma nadomestijo s celovitejšimi in ustrežnejšimi (pravilnejšimi). V naši raziskavi predvidena zakonitost ni veljala za področje istočasnega doživljanja dveh različnih čustev, saj so starejši otroci in mladostniki v večini odgovorov uporabili ustreznejše razlage, mlajši pa večinoma manj ustrezne. Podobno kot v omenjenem primeru razumevanja istočasnega doživljanja čustev tudi pri spoznavanju predmetnega sveta velja, da tisti otroci, pri katerih pride do vpogleda v pravilnost odgovora, nepravilen odgovor popolnoma opustijo (Svetina, 2001).

Udeleženci znotraj istih starostnih skupin na vsa vprašanja po posameznih področjih razumevanja čustev niso odgovarjali enako celovito. To pomeni, da so na primer mladostniki nastanek čustev povezali predvsem s situacijami (enostavno razumevanje čustev), pomen individualnih značilnosti posameznikov (celovitejše razumevanje čustev) pa so upoštevali na področju odzivov ob čustvih. Iz navedenega sklepam, da razvoj razumevanja čustev po posameznih področjih verjetno ne poteka sočasno, ampak z razvojnim zamikom. Tudi iz rezultatov raziskav drugih avtorjev kažejo, da na primer otroci "že" v srednjem otroštvu začenejo uporabljati celovitejše razlage nadzora čustev z miselnimi procesi, celovitejše razlage o možnosti istočasnega doživljanja različnih čustev pa se pri njih pojavijo "še" v mladostništvu. Skladno z modelom območnega razvoja (Siegler, 1997; Svetina, 2001), s katerim avtorji razlagajo področno specifičnost razvoja konkretno-logičnih operacij, lahko predpostavim, da razvoj razumevanja čustev verjetno ni enovit, ampak procesi na različnih področjih razumevanja čustev potekajo neodvisno drug od drugega. Čas, kdaj posameznik celoviteje razume čustva, je verjetno odvisen od zapletenosti dojetja posameznega področja. Na primer, ker je razumevanje razlogov za čustva, je verjetno lažje od razumevanja istočasnega doživljanja različnih čustev, se v razvoju pojavi prej.

4. Sklep

Na podlagi dobljenih rezultatov, ki se skladajo z ugotovitvami številnih drugih avtorjev, lahko sklenem, da razvoj razumevanja posameznih področij čustev ne poteka sočasno, ampak se celovitejše razumevanje čustev najprej pojavi na nekaterih, nato pa še na drugih področjih. Kljub področni specifičnosti razvoja razumevanja temeljnih čustev pa ugotavljam, da se razvoj tega razumevanja od otroštva do mladostništva kakovostno spreminja v smeri vse večje celovitosti. Mladostniki v svojih razlagah čustvenih procesov vse bolj upoštevajo psihološke lastnosti in posebnosti konkretnih oseb. Zanimivo pa je, da razvoj razumevanja temeljnih čustev poteka tako, da posamezniki s starostjo "starih", enostavnih in manj učinkovitih razlag čustev večinoma ne opustijo, ampak jih še vedno uporabljajo skupaj z "novimi" in celovitejšimi.

LITERATURA

1. Banerjee, M. (1997). Peeling the Onion: A Multilayered View of Children's Emotional Development. V S. Hala (ur.), *The Development of Social Cognition* (str. 241-272). United Kingdom: Psychology Press.
2. Brown, J.R. in Dunn, J. (1996). Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years. *Child Development*, 67, 789-802.
3. Chen, Z. in Siegler, R.S. (2000). Across the Great Divide: Bridging the Gap Between Understanding of Toddlers' and Older Children's Thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 261.
4. Damon, W. in Hart, D. (1988). *Self-understanding in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. English, H.B. in English, A.C. (1972). Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmov: vodič za njihovu upotrebu. Beograd: Savremena administracija.
6. Harris, P. (1996). *Children and Emotion: The Development of Psychological Understanding*. Oxford: Blackwell Publishers.
7. Harris, P. in Olthof, T. (1989). Social Cognition and Affect: The Child's Concept of Emotion. V G. Butterworth in P. Light (ur.), *Social Cognition: Studies of the Development of Understanding* (str. 188-209). Great Britain: The University of Chicago Press.
8. Harter, S. in Whitesell, R.N. (1991). Developmental Changes in Children's Understanding of Single, Multiple, and Blended Emotion Concepts. V C. Saarni in P. Harris (ur.), *Children's understanding of emotion: Cambridge Studies in Social and Emotional Development* (str. 81-116). International Edition: Cambridge University Press.
9. Lamovec, T. (1991). Čustva. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
10. Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
11. Mesec, B. (1989). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
12. Milivojević, Z. (1999). Emocije: Psihoterapija i razumevanje emocij. Drugo prošireno i dopuneno izdanje. Novi Sad: Prometej.
13. Mužić, V. (1986). Metodologija pedagoškog istraživanja. Sarajevo: OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
14. Oatley, K. in Jenkins, J. M. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.

15. Petz, B. in Furlan, I. (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
16. Plutchik, R. (1980). *Emotions: A Psychoevolutionary Synthesis*. New York: Harper & Row.
17. Saarni, C. (1991). Children's Understanding of Strategic Control of Emotional Expression in Social Transaction. V: C. Saarni in P. Harris (ur.), *Children's Understanding of Emotion: Cambridge Studies in Social and Emotional Development* (str. 181-205). International Edition: Cambridge University Press.
18. Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York, London: The Guilford Press.
19. Selman, R.L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analysis*. New York: Academic Press.
20. Siegler, R.S. (1997). Concepts and Methods for Studying Change. V: E. Amsel in K. Ann Renninger (ur.), *Change and Development: Issues of Theory, Method, and Application* (str. 77-99). London: Lawrence Erlbaum Associates.
21. Smiley, P. in Huttenlocher, J. (1991). Young Children's Acquisition of Emotional Concepts. V C. Saarni in P. Harris, (ur.), *Children's Understanding of Emotion: Cambridge Studies in Social and Emotional Development* (str. 27-49). International Edition: Cambridge University Press.
22. Zupančič, M. (2004). Predmet in zgodovina razvojne psihologije. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič, *Razvojna psihologija* (ur.), str. 6-28. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Mag. Helena Smrtnik Vitulič (1968), asistentka za razvojno psihologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Tovarniška 24, 1370 Logatec, SLO; Telefon: (+386) 031 866 465

E-mail: helena.smrtnik-vitulic@guest.arnes.si

Učenje za znanje

Pregledni znanstveni članek

UDK 37:001

DESKRIPTORJI: učenje, znanje, učni krog, teorije učenja, učni stili

POVZETEK – Avtorica v prispevku poudarja vlogo in pomen učenja preko kognitivnih, vedenjskih in izkusvenih teorij učenja, ki vsaka na svoj način poudarjajo, da je učenje proces, s katerim lahko vsak posameznik trajno spremeni svoje vedenje, ki se pojavi kot rezultat prakse in izkušenj. Rezultat učenja pa je eksplicitno in implicitno znanje, s katerim posameznik obvladuje spremembe, rešuje probleme in nenazadnje tudi ustvarja novo znanje.

Author review

UDC 37:001

DESCRIPTORS: learning, knowledge, learning cycle, learning theory, learning styles

ABSTRACT – The article emphasises the role and importance of learning on the basis of cognitive, behavioural and experiential learning theories. These namely all claim that learning is a process assisting every individual to permanently change his/her behaviour, which is the result of practice and experiences. The learning outcome is the explicit and implicit knowledge which helps the individual to cope with changes, solve problems and create new knowledge.

1. Uvod

Procesi učenja se pojavijo pri interakciji med ljudmi in med posamezniki ter njihovimi izkušnjami. Z učenjem neprestano ustvarjamo novo znanje, ki povečuje vrednost vsakega posameznika in celotne družbe. Proces učenja spremlja posameznika v vseh fazah njegovega življenja. Pri opredelitvi tega pojma je treba upoštevati spoznanje, da se učimo povsod, ne glede na to, kje smo.

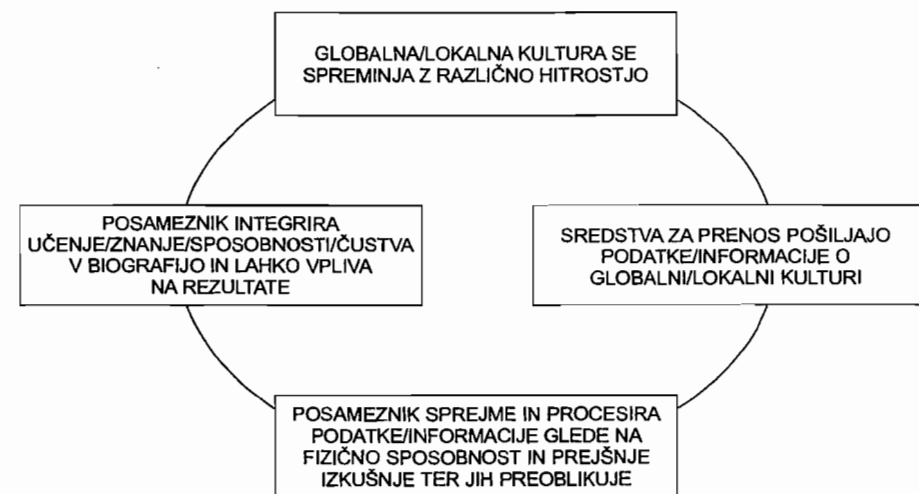
V kitajskem jeziku je učenje neprestano ponavljajoč se proces oziroma "mojstrstvo v izboljševanju samega sebe". Beseda učenje je sestavljena iz dveh simbolov (črk). Prvi simbol je študij, ki predstavlja akumuliranje znanja. Simbolizira ga otrok pred vrati. Drugi del besede učenje je tako imenovani neprestano ponavljanje in ga predstavlja mlada ptica, ki si prizadeva vzleteti iz gnezda (Senge et al., 1994, str. 49). Učenje je tako relativno stalna sprememba v znanju in vedenju posameznika, ki je posledica prakse in izkušenj (Rozman, 2000, str. 143).

Znanje kot rezultat procesa učenja je nekakšna gibliva celota izkušenj, vrednot, relevantnih informacij in strokovnih vpogledov v določeno področje, ki nam omogoča ocenjevanje in razvijanje novih izkušenj in znanj (Davenport, Prusak, 1998, str. 2). Lahko ga obravnavamo kot predmet oziroma stvar, ki jo je treba hraniti in prenašati, ali kot proces vedenja in delovanja posameznikov in skupin. Razume-

mo ga tudi kot množico prepletajočih se utemeljenih resničnih mnenj, zato si ga najlažje predstavljamo na ravni posameznika, ko je le-to skrito v njegovi glavi. Vendar pa znanje ne predstavlja najvišje ravni. Povežemo ga z lastno intuicijo, ki izhaja iz naših predhodnih izkušenj, in pridemo do modrosti (Tobin, 1998, str. 26). Številni avtorji to modrost imenujejo kar implicitno (tiho) znanje.

Širši svet vpliva na posameznika in spremembe v posamezniku, potem vplivajo na širšo družbo. To lahko upodobimo v obliki krožnega odnosa med posamezniki in širšim svetom, ker posamezniki tako procesirajo kot ponotranjijo konkretizirano kulturo širše družbe in svoje pridobljeno znanje pokažejo preko medosebnih odnosov, kar lahko prikažemo z učnim krogom, ki predstavlja samo en del učenja, in ta se ponavlja kot spirala, tudi kot dvojna/trojna spirala, skozi proces časa, ker različne lastnosti človeka – znanje, sposobnosti, stališča, vrednote, čustva, prepričanja in čutila – sprejemajo izkušnje iz širše globalne/lokalne kulture, ki smo ju zavoljo jasnosti poimenovali podatki/informacije.

Slika 1: Učni krog (Vir: Jarvis, P.: Adult Education & Lifelong Learning. London and New York: Routledge Falmer, 2004, str. 84)



Tako lahko učenje definiramo kot proces sprejemanja in procesiranja katerekoli elementa kulture s katerimkoli sredstvom. To je samo operativna definicija; vendar je precej širša kot tiste, ki jih pogosto navajajo teoretiki učenja: "učenje je relativno trajna sprememba v vedenju, ki se pojavi kot rezultat vaje" ali učenje je "vsaka bolj ali manj trajna sprememba vedenja, ki se pojavi kot rezultat izkušenj" (Borger in Seaborne, 1996, str. 14). Obe definiciji poudarjata spremembo vedenja

kot glavno središče učenja, vendar pa je to preveč omejujoče, ker zahteva izključitev pridobivanja novega kognitivnega znanja, razen če se ne konča s spremembo vedenja. Brundage in Mackeracher (1991, str. 5) trdita, da se učenje "nanaša tako na proces, preko katerega gredo posamezniki, ko poskušajo spremeniti ali obogatiti svoje znanje, vrednote, sposobnosti ali strategije, kot na posledično znanje, vrednote, sposobnosti, strategije in vedenje, ki jih ima vsak posameznik".

Vse omenjene definicije poudarjajo usmeritve teoretikov, in če želimo biti kritični do njihovih definicij, moramo razumeti njihovo razumevanje učenja.

2. Osnovne teorije učenja

Brundage in Mackeracher (1991) sta razvrstila vrste teorij učenja: vedenjsko, kognitivno, humanistično in socialno. V veliko primerih je to uporaben okvir, znotraj katerega preiskujemo teorije, ki so jih izdelovali vsa ta leta. Treba pa je prepoznati, da te teorije niso med sabo ločene in da se precej pokrivajo ter da se zadnji dve skladata v veliko idejah, ki smo jih predstavili v tem prispevku. Hkrati lahko vidimo, da obstajajo tudi ideološke opore pri različnih teorijah in da lahko odkrijemo prikrita trditve o človeškem stanju v vsaki izmed njih. Pomembno je, da nobena teorija ni brez vrednosti, tako da nobene teorije ne moremo ločiti od širšega sveta ideologij in prepričanj. Govorili bomo o vedenjskih, kognitivnih in izkustvenih teorijah, ki pomagajo razumeti procese učenja vsakega posameznika.

2.1. Vedenjske teorije

Tukaj omenjamo dve obliki vedenjske teorije: konekcionizem in pogojevanje.

Konekcionizem (učenje, usmerjeno s posledicami) je bila najbrž prva teorija, ki so jo prepoznali kot učenje s "poskusi in napakami". Prvi jo je predlagal Thorndike (v Treven, 1997, str. 353) proti koncu prejšnjega stoletja. Thorndike trdi, da je tak način učenja osredotočen v večji meri na posledice odziva kot na pobudo, ki prične proces vedenja. Govori o:

- pripravljenosti, ki se nanašajo na okoliščine, v katerih je učenec zadovoljen, nejevoljen...,
- vajah, ki se nanašajo na proces okrepitve povezave med dražljajem in odzivom, kar delamo s prakso, in
- učinku, ki se nanaša na proces okrepitve ali prekinitve katere koli povezave, do katere pride kot posledica katerega koli dejanja.

Ključno je, da se ta teorija osredotoča na dokaj osnovne načine obnašanja: če učenec odkrije kako dejanje ali razlago za učinkovito ali veljavno, potem bo to ponavljal toliko časa, dokler posledice dejanj ne bodo več prinašale želenih ali

pričakovanih rezultatov. Učenje, usmerjeno s posledicami, poudarja pomen spodbude in kazni, ki vplivata na proces učenja. Poznamo več vrst posledic, ki različno močno vplivajo na vedenje. Pozitivne (zelene) spodbude povečajo moč odziva in verjetnost pojava vedenja na temelju zelene posledice, na primer če učenec piše preverjanje znanja z manjšim številom negativnih točk, lahko učitelj uporabi pozitivno spodbudo tako, da ga pohvali. Večkratna pohvala bo vplivala na manjše število negativnih točk ob naslednjih preverjanjih znanja. Negativne (neželene) spodbude povečajo moč odziva in verjetnost pojava vedenja na podlagi preklica ali prenehanja neželene posledice, na primer če učenec izboljša svoje ocene z namenom, da se izogne kritiki in jezi svojih staršev. Negativnih spodbud ne smemo zamenjati s kaznijo, saj kazen povzroči obraten učinek in verjetnost vedenja zmanjša. Kazen lahko uporabimo na dva načina. Pri prvem se kot odgovor na določeno vrsto vedenja podvzame negativna posledica (učenec je kaznovan v obliki kritike za slabo oceno pri preverjanju znanja), medtem ko se pri drugem priključuje pozitivna posledica (učencu starši prepovedo gledanje najljubše oddaje, igranje igrice na računalniku...).

Kot začetnik razvoja klasičnega pogojevanja je najbolj znan Pavlov in njegova psihološka raziskava učenja (Treven, 1997, str. 352). Zagovarja tezo, da se učenec nauči (je pogojen) povezati nagrado z dražljajem, ki se zgodi prej. Tako so se Pavlovi psi slinili, ko so zaslišali zvonjenje zvonca, ker so že prej, preden so jim prinesli jed, zazvonili z zvončkom. Prostovoljno pogojevanje pa se zgodi, ko se odziv oblikuje zaradi nagrade, tako da je za vsakim dejanjem, ki se bliža, približa ali doseže želeno vedenje, učenec dobi nagrado. Zavedati se moramo, da klasična metoda pogojevanja ne daje odgovora na vprašanje, kako si posameznik pridobi kompleksne spretnosti, vendar pa nudi pojasnilo za posledice velikega sklopa učenja. S to metodo je mogoče razložiti veliko čustvenih odzivov pri posameznikih, saj jim prijeten dogodek v nekem okolju naredi okolje prijetno in enako njihove občutke kasneje.

To obliko pogojevanja je razlagal tudi Skinner (1951), ki je kasneje trdil, da "človek je stroj v tem smislu, da je kompleksen sistem in se obnaša po nekih zakonitostih, vendar pa je kompleksnost nenavadna" (Skinner, 1971, str. 197). Skinner meni, da pogojevanje lahko razloži vse učenje in da so razburljive možnosti za prihodnost v tem, kaj bodo ljudje ustvarili iz človeštva. Spoprijel se je s psihološkimi problemi behaviorizma, vendar ni zmožal prepričati vseh, da je bil njegov vidik dokaj vseobsegajoč, kot je sam govoril. Vendar obstajajo tudi še druge raziskave, ki podpirajo mnoge trditve behavioristov.

Ni vse pogojevanje namerno, niti ni zavedno, poteka med procesom izobraževanja. Lovell (1980, str. 35) meni, da se klasično pogojevanje zgodi, ko učenci izberejo tisti predmet (izbirni predmet, krožek), pri katerem učitelj zna narediti toplo in prijazno vzdušje v razredu.

2.2. Kognitivne teorije

Najbrž najbolj vplivna kognitivna teorija učenja v zahodnem svetu je Piagetova (1929), ki je domneval število faz v procesu kognitivnega razvoja, ki ga je povezoval s procesom biološkega razvoja med otroštvom:

- 1. faza: senzomotorična, ko se dojenček nauči razlikovati med sabo in predmeti v okolju, kar se zgodi v prvih dveh letih življenja,
- 2. faza: pred operacijsko mišljenje, ko otroci razvrstijo zunanje predmete po posameznih značilnostih, kar poteka od drugega do četrtega leta,
- 3. faza: intuitivna, ko otroci mislijo že po teh njihovih modelih razvrstitve, čeprav ni nujno, da se tega zavedajo. To poteka od pred operacijske faze pa vse tja do sedmega leta,
- 4. faza: operacijska, kjer otroci že začnejo uporabljati logične operacije, kar poteka med sedmim in enajstim letom,
- 5. faza: formalno operacijsko mišljenje, ko otroci začnejo uporabljati abstraktno-logično mišljenje.

Piagetovo delo je imelo veliko vpliva na izobraževanje in prav tako je predstavljalo osnovo za druga dva znana misleca na tem področju, Kohlberga (1981), ki je pisal o moralnem razvoju, in Fowlerja (1981), ki se je osredotočil na razvoj zaupanja. Kohlbergovo (1981) delo o moralni presoji je med najbolj znanimi razvoji Piagetovega pristopa; avtor je pokazal, kako se moralno teoretiziranje z leti razvija v stadijih, njegovo delo pa je postaja vedno bolj pomembno, ker se ljudje začnajo spraševati o etičnih vprašanjih, ki vsebujejo tudi tista o izobraževanju odraslih in vseživljenjskem učenju. Osnovna predpostavka je, da je učenje konstruktivno in da lahko pridobljeno znanje tako tudi analiziramo, vendar pa lahko šamo v različnih stadijih človekovega razvoja razumemo in uporabljamo pomene moralnih konceptov. Tako imajo mlajši otroci bolj enostavno konceptualno razumevanje moralnega znanja kot tisti, ki so se prebili tudi čez druge stadije. Vendar pa se, kot Piaget, večina Kohlbergovega dela še sedaj uporablja pri otrocih, čeprav je treba tudi omeniti njegovo pomembnost pri izobraževanju odraslih.

V vzhodni Evropi se je Vygotsky (1978, 1986) osredotočil na potencial, čeprav mu je bilo jasno, da se razvojni procesi ne skladajo z učnimi procesi. Zanj "razvojni proces zaostaja za učenjskim procesom" (Vygotsky, 1978, str. 90). Zahteval je, da mora obstajati neka raven dejanskega razvoja in tudi cona proksimalnega razvoja: prvo definira (1978, str. 85-86) kot "raven razvoja otrokovih mentalnih funkcij, ki so se razvile kot rezultat že dokončanih razvojnih krogov", medtem ko je druga "razdalja med dejansko razvojno ravno, ki je določena z neodvisnim reševanjem problemov, in ravno potencialnega razvoja, ki je določen z reševanjem problemov pod vodstvom odraslih ali s sodelovanjem z bolj sposobnimi vrstniki". Tako vidimo pomemben dejavnik v Vygotskyjevem delu: ni namreč izoliral posameznika, ampak je prepoznal, da je razvoj odvisen od odnosov in sodelovanja. Vendar pa je Illeris

(2002, str. 51) trdil, da Vygotskyjev pristop ni odprt za odraslega, ki nadzira proces razvoja, in tako tudi ne za izobraževanje, ki ga vodijo učitelji.

Obstaja tudi mnogo drugih kognitivnih pristopov do učenja (Gagne, Ausubel in Bruner). Gagne (1977) je predlagal osemfazni model učenja:

- motivacija – pričakovanje,
- razumevanje – pozornost; selektivna percepcija,
- pridobitev – kodiranje; vstopna shranitev,
- pomnjenje – shranitev spomina,
- spomniti se – vzpostavitev,
- posploševanje – prenos,
- izvršitev – odziv,
- povratne informacije – okrepitev.

Ta model je dokaj privlačen glede na njegovo logično razvijanje. Vendar pa je prav ta logika tista, za katero se zdi, da je proces malo preveč poenostavljen. Gagne se pri tem modelu osredotoči na spomin in Child (1981, str. 112) dokaj jasno opiše ta model spomina, ki procesira informacije, ko predlaga, da se učenje začne z dražljajem, ki ga delno pobere čutni register in ga procesira preko izbrane percepcije v kratkoročni spomin. Ta spomin ima omejeno kapaciteto, tako da nekaj informacij ohranimo, nekaj pa jih je v teh fazah že izgubljenih. To, kar ostane, je kodirano in shranimo v dolgoročni spomin, ki nam omogoča, da se spominjamo ali ponavljamo.

2.3. Izkušvene teorije

Teorija izkustvenega učenja je prišla v ospredje v zadnjih letih pri večini premišljevanj o izobraževanju odraslih. To ni presenetljivo, če upoštevamo dejstvo, da je izobraževanje odraslih postalo bolj usmerjeno k učencu in da velika večina poklicnega izobraževanja poudarja izkušnje pri delu in tudi učenje na mestu samem. O izkustvenem učenju sta pisala Weil in McGill (1989, str. 4-19), ki sta opredelila pomen in namen izkustvenega učenja:

- ocenitev in priznanje "predhodnega" izkustvenega učenja,
- izkustveno učenje in sprememba v post šolskem izobraževanju in usposabljanju,
- izkustveno učenje in socialna sprememba,
- osebna rast in razvoj.

Boud in Miller (1996, str. 9-10) učenje ravno tako povezujeta z izkušnjami:

- Izkušnja je temelj in spodbuda za učenje.
- Učenci aktivno gradijo svoje lastne izkušnje.
- Učenje je holistično.
- Učenje je družbeno in kulturno oblikovano.
- Na učenje vpliva socio-čustveni kontekst, kjer se odvija.

Učencem, ki se učijo v sožitju s socio-kulturnim okoljem, ni treba pretirano razmišljati, preden se česa lotijo, saj skoraj instinktivno vedo, kako ukrepati v določenih okoliščinah. To pa ni intuitivno, ampak je posledica učenja iz prejšnjih izkušenj. Svoje preteklo učenje uporabijo v novih situacijah in to izkusijo v smislu, ki res nekaj pomeni, in zato se zdi, da je intuitivno. Vendar pa v mnogih situacijah reagiramo skoraj nezavedno – dobro vemo, da moramo dejansko "hitro odreagirati", in ker razumemo situacijo, potem ravnamo temu primerno. To poudarja dejstvo, da si dejansko zgradimo svoje lastne izkušnje. Izkušnje so subjektivno zavedanje sedanje situacije, pomen katere je delno določen s predhodnim znanjem. Posledično tako izkušnje niso samo nekaj zunanjega, ampak so mešanica zunanjega in posamezne biografije. Obstajata dve vrsti izkušenj – tiste, ki preidejo neposredno prek čutil, ali tiste, ki pridejo posredno prek jezikovnega sporazumevanja – in posamezniki se lahko in se tudi učijo prek obeh vrst izkušenj.

Boud in Miller (1996) poudarjata, da so izkušnje tako primarne kot sekundarne. Učenje iz primarnih izkušenj je tako učenje v praktičnih situacijah, kjer se posamezniki učijo preko čutnih izkušenj in preko svojega razuma. Učijo se izkusiti dejansko situacijo in se učiti iz situacije. Lahko se tudi učijo sposobnosti, kjer bi lahko bil cilj pridobiti posameznike, da bi izvedli sposobnost brez razmišljanja, ki potem postane samoumevna situacija, iz katere ne pride do nobenega učenja.

Očitno je, da ko učenci vstopijo v praktično situacijo, obstaja veliko primarnih izkušenj, ki se za njih zgodijo prvič; nekatere te primarne izkušnje so tiste, kjer je ukrepanje možno in je lahko ponovljivo, ker so se že prej naučili, kaj morajo narediti. Druge izkušnje so hkrati potencialne situacije brez aktivnosti, ker se učenci o tem še niso učili v razredu ali nimajo nobenega biografskega znanja, ki bi ga vpeljali v situacijo, zaradi česar bi se v tej situaciji lahko počutili slabotni. Nevednost, kako reagirati, je že potencialna učna situacija, in če hočejo ukrepati, se lahko tega naučijo iz poskusa in napake, opazovanja dejanj drugih ali spraševanja drugih usposobljenih ljudi (ali mentorjev) in podobno. Ukrepanje je vedno eksperimentalno/kreativno v prvem primeru.

V praksi je tako, da se sposobnosti dejansko naučimo iz praktičnih izkušenj. Posamezniki uporabijo teoretično znanje, ampak morajo še vedno načrtovati svoja dejanja, jih kontrolirati, mogoče tudi razmišljati o njih in se potem učiti iz novih izkušenj. Bistvo tega je, da so pri planiranju dejanja, sposobnosti in podobno učenci uporabili svoje biografsko znanje in so reagirali glede na to znanje. Niso reagirali nepremišljeno; reagirajo tako, da je možno doseči njihove nameravane cilje in se učijo iz teh rezultatov. Tukaj se odraža odnos med teorijo in prakso – to je pragmatični odnos, v katerem obe sovpadata samo, če teorija natančno tako deluje v praksi. Vendar pa v praksi vedno pride do mnogih naključij, ki preprečijo, da se nameravani rezultati ne zgodijo. Nobena posplošena teorija ne upošteva vseh možnih naključij, ki lahko preprečijo ugoden rezultat – odnos med teorijo in prakso mora vedno biti verjetnost. Seveda so primarne izkušnje popolnoma drugačne izkušnje kot izkušnje iz teorije, ki so sekundarne in se jih učijo v razredih.

Sekundarnim izkušnjam lahko rečemo tudi posredovane izkušnje. Te izkušnje so nam namreč posredovali preko množice sredstev: medijev, učiteljev ali inštruktorjev, ljudi, s katerimi se pogovarjamo in podobno. Sekundarne izkušnje so pogosto jezikovne: zgodijo se preko običajnih pogovorov, poslušanja predavanj in debat, kakršnih kolih vrst monologov in dialogov, in podobno, kar vključuje tudi poslušanje medijev. V nekem smislu to ni vedno interaktivno. Poleg tega pa branje knjig in drugih oblik jezikovnih in slikovnih materialov lahko uvrstimo med te izkušnje. To je enostavno stvar pomenov, ki nam jih posredujejo preko besed in slik, vendar pa je to hkrati neposredna čutna izkušnja z drugimi ljudmi v interakciji, s knjigo ali z mediji, in tako dalje, in ne s fenomenom, dogodkom ali pomenom, o katerem diskutirajo, ga opisujejo in podobno v komunikaciji. Vendar pa je pomen, ki nam ga posredujejo, vedno interpretacija nekoga drugega in ni nikoli last učenca samega, tako da je tu vedno potrebno kritično in premišljeno učenje.

Ta oblika komunikacije se zelo pogosto pojavlja v izobraževanju, kjer se tradicionalno uči teorijo, ki jo je treba prenesti v prakso. Najbrž je najbolj običajna slika izobraževanja tista, kjer učitelj predava učencem. Velika večina vsakdanjega življenja je sestavljena iz interakcije in dialoga. Če je poučevanje dialog in ne monolog, potem je to veljavna vaja in se lahko nanaša na vsakdanje izkušnje. V vsakdanjem življenju se ljudje pogovarjajo o veliko stvareh. Pogosto ima samo govorec neposredne izkušnje s situacijo, o kateri se pogovarja, drugi udeleženci v pogovoru pa imajo posredne izkušnje preko govora. V drugih situacijah lahko da nobeden od udeležencev nima neposrednih izkušenj o nečem, vendar pa je njihov pogovor še vseeno lahko smiseln. Posledično so sekundarne izkušnje nekaj čisto vsakdanjega, preko katerih lahko dejansko zgradimo naše razumevanje sveta in realnosti same.

Za proces učenja lahko trdimo, da je učenje iz sekundarnih izkušenj. Sporočajo nam pomen, veljavnost, resnico in tudi opis in sporočanje samo lahko povzroči različne odzive poslušalcev in tako lahko pride do različnih vrst učenja. To je odvisno od tega, kaj učenci doprinesejo k pomenu izkušnje, od njihove biografije in njihove interpretacije besed in fraz, ki jih uporabljajo. Opisno sporočanje in pripovedovanje nečesa lahko privede samo do učenja brez razmišljanja, ampak dvomi o veljavnosti ali resnici lahko privedejo do učenja brez razmišljanja ali z njim. Veliko dejavnikov določa, kakšne vrste odzivov imajo učenci, med temi je tudi zavrnitev govorca, teme pogovora ali meja, do katere poslušalci mislijo, da je govor objektivni in nespremenljiv.

V tem poglavju lahko omenimo tudi učenje s posnemanjem, saj je le-to učenje iz sekundarnih izkušenj, ker se posameznik uči z opazovanjem drugih ljudi, jih posnema ali modelira svoje vedenje po vedenju drugih. Na primer učenec, ki se prešola na novo šolo ali se vpiše na srednjo šolo in želi biti uspešen pri svojem učenju, bo najbrž v prvi fazi opazoval tiste sošolce, ki so uspešni učenci oziroma dijaki, nato pa bo v drugi fazi njihovo vedenje posnemal.

Za učinkovito učenje s posnemanjem morajo biti izpolnjeni naslednji pogoji (Rozman, 2000, str. 145):

- učenec mora opazovati vedenje drugega med delom,
- učenec mora pravilno zaznati delovanje opazovanega,
- učenec si mora zapomniti vedenje,
- učenec mora biti sposoben ponovitve,
- učenec mora videti, ali je delovanje sprejeto kot zaželeno.

2.4. Proces učenja posameznika

Sedaj, ko smo spoznali zvrsti učenja, ki omogočajo usmerjanje posameznika v družbi v določeno želeno vedenje, pa ne smemo pozabiti, da se pri vsakem posamezniku, ki je član družbe (učenec oddelka, šole, kluba, interesne dejavnosti), sproži individualni proces učenja. Proces učenja posameznika obsega štiri faze, ki jih različni avtorji sicer različno pojmujejo, vendar podrobno opisujejo. Faze si sledijo v cikličnem sosedstvu (Van der Heijden, Colin, 1998, str. 61):

- 1. faza delovanja, imenovana tudi faza pridobivanja izkušenj ali faza konkretne izkušnje,
- 2. faza refleksije, imenovana tudi faza pregledovanja pridobljenih izkušenj,
- 3. faza razmišljanja, imenovana tudi faza sklepanja na osnovi pridobljenih izkušenj,
- 4. faza sprejemanja odločitve, imenovana tudi faza planiranja naslednjega koraka ali faza preizkušanja uporabnosti teorije v novih situacijah.

Posameznik pridobiva neposredne izkušnje v fazi delovanja in te nato v fazi refleksije abstraktno podoživi ter v svoji glavi predela. V fazi razmišljanja pridobljene izkušnje analitično in znanstveno obdela, da bi razvil nek nov koncept razumevanja delovanja. V zadnji fazi pa na osnovi predhodno razvitega razumevanja sprejme odločitev o tem, kaj bo njegov naslednji korak. Sprejeta odločitev se odrazi v njegovem delovanju. Nato se celoten krog učenja ponovi.

3. Vrste učenja glede na odziv na učne izkušnje

Jarvis (2004, str. 108) meni, da obstaja veliko različnih vrst odzivov na učne izkušnje in trdi, da gre za vsaj tri vrste ne – učenja in osem vrst učenja:

- Ne – učenje:
 1. samoumevno/domneva,
 2. nepremišljevanje in
 3. zavrnitev.

□ Učenje

1. priložnostno učenje o jazu preko nepremišljevanja in zavrnitve,
2. vnaprej zavedajoče učenje znanja (priložnostno učenje),
3. vnaprej zavedajoče učenje sposobnosti (priložnostno učenje),
4. učenje osnovnih sposobnosti (refleksivno),
5. memoriziranje (nerefleksivno),
6. premišljuječe kognitivno učenje,
7. praktično učenje (refleksivno) in
8. globoko razmišljanje (refleksivno).

Tabela 1: Učni stili (Vir: Jarvis, P.: Adult Education & Lifelong Learning. London and New York: Routledge Falmer, 2004, str. 112)

Učni stil	Komentar
Aktivno – pasivno	Nekateri učenci aktivno pridobivajo izkušnje, iščejo informacije in ti so del samoizobraževanja, medtem ko so drugi bolj pasivni pri sprejemanju informacij – pridobivanju izkušenj, ki so jim ponujene.
Prilagodljivec – priskrbovalec	Prilagodljivec je tisti, čigar dominantne učne sposobnosti so abstraktne konceptualizacije in opazovanje s premišljevanjem, medtem kot je priskrbovalec tisti, ki aktivno eksperimentira in se uči iz konkretnih izkušenj.
Konkretno – abstraktno	Nekateri učenci radi začnejo s konkretnimi situacijami, kot so izkušnje, medtem ko drugi raje začnejo z abstraktnimi, teoretičnimi pojmi. To je podobno zgornjem stilu učenja.
Konvergentnež – divergentnež	Konvergentnež je najboljši v abstraktni konceptualizaciji in aktivnem eksperimentiranju, medtem ko se divergentnež odlikuje pri opazovanju s premišljevanjem in konkretnih izkušnjah.
Osredotočenje – skeniranje	Če morajo učenci rešiti nek problem, se bodo nekateri osredotočili na celoten problem in izoblikovali teorije, ki jih bodo potem spreminjali glede na nove informacije. Pri skeniranju pa nekateri izberejo en aspekt problema in predvidevajo, da je to rešitev, dokler nadaljnje informacije tega ne ovirajo, potem pa morajo začeti znova.
Holističen – serialen	Ta pristop odraža Gestalt psihologijo: nekateri učenci vidijo fenomene kot celovite, nekateri pa povezujejo dele med sabo.
Premišljevanje – nagonski	To je podobno osredotočenju in skeniranju. Otrok, ki ne premišljuje o verjetni veljavnosti alternativnih rešitev, bo po vsej verjetnosti sledil prvi ideji, ki jo bo imel. Za tako strategijo je bolj verjetno, da se bo končala kot poraz in tako ne bo vključevala premišljevanja.
Togost – fleksibilnost	Nekateri ljudje so pri učenju precej togi, saj so že odkrili uspešno metodo učenja in se tega vedno poskušajo držati. To je težavno, ker pride do problemov, ki se jih z normalnim pristopom ne da rešiti.

Jarvis (2004, str. 111) poda definicijo učenja: *"Učenje je skupek procesov, kjer celovite osebe zgradijo izkušnje v situacijah in jih spremenijo v znanje, sposobnosti, stališča, prepričanja, vrednote, čustva in čutila in integrirajo rezultate v svoje lastne biografije."*

Ne procesirajo vsi svojih izkušenj na isti način, kar je povezano z biografijo, zaznavanjem situacije, osebnostjo, načinov razmišljanja ipd. Najbolj pogost izraz za vse te vidike učenja je učni stil, o čemer pišemo v nadaljevanju.

V zadnjih letih je bilo precej raziskav na temo učnih stilov. Vedno je obstajalo vprašanje, ali so to različni načini učenja ali različne osebnostne značilnosti. Veliko jih je prepoznalo, da imajo različne strategije učenja, vendar je le malo učiteljev poskušalo prilagoditi svoje poučevanje tem različnim strategijam.

4. Znanje

Kot rezultat učenja na posameznikovi ravni se oblikuje posameznikovo znanje. Znanje so tiste posameznikove zmožnosti, ki posamezniku omogočajo reševanje znanih problemov, to je takšnih, ki jih je že videl in rešil (Čater, 2001, str. 506). Prav tako pa znanje posamezniku omogoča oceniti nove situacije in obvladovati spremembe (Kajzer, Knez-Riedl, 2001, str. 61). Včasih potrebujemo lastno izkušnjo, da se kaj naučimo, drugič je dovolj, da kdo svojo izkušnjo deli z nami. Ali bomo ukrepali na podlagi tuje izkušnje, pa je odvisno od tega, kako dobro poznamo določenega človeka in koliko mu zaupamo (Collison, Parcell, 2002, str. 31).

Posameznikovo znanje delimo na implicitno in eksplicitno. Eksplicitno znanje je objektivno znanje, ki ga je moč ubesediti ali kako drugače prikazati (z diagrami, matematično simboliko, s kemijskimi znaki in simboli). Med posamezniki se ta oblika prenaša formalno in sistematično (Nonaka, Takeuchi, 1995, str. 8). To znanje najdemo v učbenikih, patentih, dokumentih, računalniških programih, načrtih, priročnikih in podobno (Pučko, 1998, str. 560). Implicitno oziroma tiho znanje je subjektivno, osebno in ga je težko formalizirati, o njem komunicirati in ga deliti z drugimi. Nahaja se v mislih ljudi in večinoma ga pridobimo skozi življenjske izkušnje (Nonaka, Konno, 1999, str. 39). Zavedati se moramo, da ima implicitno znanje zelo malo vrednosti, če ga posameznik ne izkoristi oziroma ga ne izrazi. Tiho znanje je težko kodirati oziroma spraviti v prenosljivo obliko (Collison, Parcell, 2002, str. 27).

Na podlagi razločevanja dveh vrst znanja – eksplicitnega in implicitnega – ločimo štiri oblike prehajanja iz enega znanja v drugega. Nonaka in Takeuchi (1995, str. 57, 62-69) poudarjata, da so ti prehodi ključni pri posredovanju in širjenju znanja v družbi. Interakcija poteka skozi naslednje procese:

- proces socializacije, ki pomeni prehajanje implicitnega znanja v drugo obliko implicitnega znanja. Gre za proces izmenjave izkušenj. Posamezniki pridobivajo znanje neposredno od drugih posameznikov. Učenec se nekaj nauči (npr. pri

- tehnični, športni in likovni vzgoji, gospodinjstvu) pri sošolcu ali učitelju z opazovanjem, ponavljanjem vidnega in z dolgotrajno vajo, ne pa s poslušanjem;
- eksternalizacija je konverzija implicitnega v eksplicitno znanje. Preko dialogov, skupinskega razmišljanja in zapisa se znanje oblikuje v bolj oprijemljivo obliko, s čimer se poveča stopnja razumljivosti tega znanja. Učenec pri pouku matematike z razmišljanjem in dialogom z učiteljem rešuje matematično nalogo, s čimer tako učenec kot učitelj preverjata učenčevo razumevanje obravnavane snovi;
- kombinacija, ki pomeni pretvorbo eksplicitnega v eksplicitno znanje. Pri tem gre za izmenjavo znanja z dokumenti, srečanji, telefonskimi pogovori, elektronsko pošto in podobno. Povezujejo in preoblikujejo se že znana znanja, kar pa lahko vodi do oblikovanja novega znanja. Učenec ob razumevanju obravnavane snovi to snov nadgradi z reševanjem zapletenejših oziroma zahtevnejših nalog;
- internalizacija je proces pretvorbe eksplicitnega v implicitno znanje. Povezana je z učenjem z lastnimi izkušnjami. Posameznik preko pisnih dokumentov in učenja med delom usvoji znanje, ki ga potisne v podzavest, in postane del njegove osebnosti. Učenec se na primer nauči tujega jezika, kulturnega vedenja pri jedi, komunikacije...

Tako pri eksplicitnem kot pri implicitnem znanju je najpomembnejši prenos tega znanja. Eksplicitno znanje, ki je, kot že prej omenjeno, strukturirano v dokumentih in bazah, je najučinkoviteje prenašati preko raznih elektronskih in mehanskih medijev. Implicitno znanje pa se spontano prenaša med posamezniki v njihovi neposredni komunikaciji, pri izmenjavi izkušenj pri reševanju določenih problemov oziroma nalog. Razlikujemo dva načina prenosa znanja:

- "push" prenos znanja, ki nastane, ko posameznik poda informacijo drugemu posamezniku, in
- "pull" prenos znanja, pri katerem posameznik sproži akcijo za pridobitev določenega potrebnega znanja.

Zavedati se moramo, da pri prenosu znanja nastajajo različne ovire, ki jih mora vsak posameznik premagovati. Davenport in Prusak (1998, str. 97) naštevata naslednje ovire:

- pomanjkanje zaupanja,
- različne kulturne, jezikovne navade in načini vedenja,
- pomanjkanje časa in prostorov za druženje,
- pomanjkanje zmožnosti "vsrkavanja" znanja,
- prepričanje, da je znanje posebna pravica določenih skupin,
- netolerantnost do napak ali potrebe po pomoči.

Da do teh ovir ne bi prišlo oziroma da jih lahko omilimo, če jih že ne moremo odpraviti, Schein (1994, str. 4) opredeljuje osem načinov, s katerimi je mogoče ustvariti dobre pogoje tako za učenje kot za prenos znanja. Najprej je treba s prijateljsko podporo (staršev, učiteljev) prepričati učečega se posameznika (učenca), da učenje ne bo ogrozilo njegove identitete in občutka kompetentnosti ter

lastne vrednosti. Treba mu je prikazati vizijo boljše prihodnosti (npr. odličen učni uspeh, ki bo učencu omogočil vpis na željeno srednjo šolo), za kar je vredno vložiti napore v učenje, sprejeti nekatera tveganja (npr. manj prostega časa, druženja s prijatelji ipd.). Zagotoviti moramo primerno okolje, v katerem je mogoče vaditi, eksperimentirati, se učiti (ustrezno razredno vzdušje, ustrezeni učni prostor v domačem okolju). Poleg tega moramo zagotoviti usmeritev za učenje, saj učeči se posameznik (učenec) pogosto ne ve, kje naj začne in kako se naj uči. Koristno je poiskati podobne učeče se posameznike (sošolce, starejše prijatelje ali brate in sestre, ki so že v srednji šoli) in z njimi izmenjati izkušnje. Dobro usmerjanje pomeni tudi učenje temeljnih veščin učenja in zagotavljanje povratnih informacij. Nagraditi je treba tudi majhne korake v smeri učenja. Poleg tega pa je najpomembnejši pogoj zagotovitev vzdušja, v katerem je toleriranje napak in učenje na njih obravnavano kot korak v korist učenja, napredovanja in prenosa znanja.

5. Sklep

Danes, ko smo na prehodu iz družbe dela v družbo znanja, bi bilo naravno želeli si, da bi se učili vsi in da bi znanje imeli vsi. Stalno učenje je ključnega pomena za današnjo družbo, v kateri se znanost, tehnika in tehnologija zelo hitro razvijajo. Bistvo učenja do prenosa pridobljenega znanja je v tem, da znanje postane uporabno za namene ustvarjanja vrednosti – rasti in razvoja posameznika in družbe kot celote. Proces učenja lahko opredelimo kot proces pridobivanja, ustvarjanja, ohranjanja, prenašanja in uporabe znanja. Učenje lahko nastopi v vsaki situaciji – formalni, neformalni ali naključni. Učimo in razvijamo se kot rezultat vsake izkušnje, saj le-ta prispeva nekaj k celovitosti našega izkustva. Če želimo uresničiti proces učenja in priti do ustreznega znanja, moramo poiskati in uporabiti informacije s prebiranjem literature, s pomočjo sodobne tehnologije, ki omogoča številne druge možne načine učenja, in s pomočjo znanja drugih posameznikov, ki so glavni vir vseh novih informacij in znanja.

Trdimo lahko, da smo družba znanja, za katero je značilno ustvarjanje oziroma izumljanje novega znanja. Dejansko je to način obnašanja, obstoja, v katerem je vsak posameznik posameznik znanja. Če nekdo znanje, ki ga je proizvedel, prenese na drugega, to še ne pomeni, da ga sam ne bo več mogel uporabljati. Znanje se z uporabo ne obrabi, ampak ravno nasprotno, z uporabo se bogati. Sleherno znanje namreč vsebuje vsa druga znanja, ki so se vanj integrirala, še preden smo ga dali od sebe, in vsebuje vsa tista znanja, ki se bodo vanj še integrirala v prihodnje. Znanje je neizčrpen vir, ki se pretaka med učencem in učiteljem, med nadrejenimi in podrejenimi, med sodelavci, med bolj vednimi in manj vednimi, med znanstvenimi institucijami in drugimi institucijami... Znanje je ključni dejavnik uspeha za vse, ki se zavedajo, da le-to predstavlja največji kapital vsake družbe – intelektualni kapital.

LITERATURA

1. Borger, R., Seaborne, A.E.M.: The Psychology of Learning. Harmondsworth: Pelican Books.
2. Boud, D., Miller, N.: Working with Experience. London: Routledge, 1996.
3. Brundage, D.H., Mackenacher, D.: Adult Learning Principles and their Application to Program Planning. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1991.
4. Child, D.: Psychology and the Teacher. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981.
5. Collison, C., Parcell, G.: Učimo se leteti. Priročnik za upravljanje znanja. Ljubljana: GV, 2002.
6. Čater, T.: Management znanja kot pripomoček za razvijanje konkurenčne prednosti podjetja. IB revija. Ljubljana, 35 (2001), str. 76-85.
7. Davenport, T.H., Prusak, L.: Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know. Boston: Harvard Business School Press, 1998.
8. Fowler, J.: Stages of Faith. New York: Harper & Row, 1981.
9. Illeris, K.: The Three Dimensions of Learning. Roskilde: Roskilde University Press.
10. Jarvis, P.: Adult Education & Lifelong Learning. London and New York: Routledge Falmer, 2004.
11. Kajzer, Š., Knez-Riedl, J.: Na znanju temelječa teorija firme in management znanja. Naše gospodarstvo, Maribor, 47 (2001), 1-2, str. 61-68.
12. Kohlberg, L.: The Philosophy of Moral Development. San Francisco: Harper, 1981.
13. Nonaka, I., Konno, N.: The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1999.
14. Nonaka, I., Takeuchi, H.: The Knowledge-Creating Company. New York: Oxford University Press, 1995.
15. Pučko, D.: Poslovanje znanja in vpliv na strateško poslovanje ter analizo. Organizacija, Kranj, 31 (1998), 10, str. 557-565.
16. Rozman, R.: Analiza in oblikovanje organizacije. Ljubljana: Ekonomska fakulteta, 2000.
17. Senge, P.M. et al.: The Fifth Discipline Fieldbook. New York: Currency Doubleday, 1994.
18. Skinner, B.F.: Beyond Freedom and Dignity, Harmondsworth: Penguin.
19. Tobin, D.R.: The Knowledge-Enabled Organization: Moving From Training to Learning to Meet Business Goals. New York: American Management Association, 1998.
20. Treven, S.: Učenje v organizaciji. Organizacija, Kranj, 30 (1997), 6, str. 352-357.
21. Van der Heijden, K., Eden, C.: The Theory and Praxis of Reflective Learning in Strategy Making. London: Sage, 1998.
22. Weil, S., McGill, I.: Making Sense of Experiential Learning. Buckinham: Open University Press, 1989.

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

Mag. Jasmina Starc (1968), višja predavateljica za področje ravnanja s človeškimi viri in komunikacijo na Visoki šoli za upravljanje in poslovanje v Novem mestu.
Naslov: Velike Brsnice 56b, 8321 Brsnice, SLO; Telefon: (+386) 07 308 52 70
E-mail: jasmina.starc@guest.arnes.si

Razvoj osnovnih matematičnih pojmov z uporabo programov za dinamično geometrijo – dinamična ponazoritev

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.851

DESKRIPTORI: pouk matematike, pouk geometrije, uporaba računalnika pri pouku matematike, programi za dinamično geometrijo (DGS), razvoj matematičnih pojmov, dinamična shematizacija

POVZETEK – Geometrija je pomembno področje šolske matematike, pri katerem se učenci naučijo oblikovati matematični (geometrijski) model realne situacije že v prvih letih šolanja. Zato je zelo pomembno, da so geometrijski pojmi uvedeni ustrezno njihovi matematični vsebini (kot osnovni matematični pojmi) ter da nudijo široke možnosti splošnega. Programi za dinamično geometrijo (Dynamic Geometry Software – DGS) ponujajo orodja in možnosti, ki lahko bistveno prispevajo h kvalitetnejši izgradnji geometrijskih pojmov – tako v prvih letih šolanja kakor tudi v nadaljevanju. V prispevku so v prvem delu predstavljeni programi za dinamično geometrijo, v drugem delu pa je z uporabo programa Cabri Geometre s primeri prikazano in analizirano, kako lahko uporaba DGS podpre matematični učni proces in razvoj generičnih geometrijskih pojmov v prvih letih poučevanja matematike. Predstavljen in analiziran je vidik dinamične shematizacije ter pojasnjeno in utemeljeno njegovo mesto v procesu razvoja matematičnih pojmov.

1. Uvod

Kako uporabiti različne tipe žepnih računal in matematične programske opreme pri pouku, je v zadnjem desetletju ena izmed osrednjih tem na področju didaktike matematike.

Author review

UDC 372.851

DESCRIPTORS: teaching mathematics, teaching geometry, use of technology in teaching mathematics, Dynamic Geometry Software (DGS), concept development, dynamic representation

ABSTRACT – Geometry is an important part of school mathematics – it is an area in which the students learn to develop a mathematical (geometrical) model of real situations already at primary school level. It is therefore of great importance that the geometrical concepts are developed appropriately – in terms of basic mathematical concepts offering large possibilities of generalisation. Dynamic Geometry Software (DGS) offers tools and possibilities which can considerably improve the teaching of basic geometrical concepts in primary (as well as in higher) grades. The first part of the article introduces the Dynamic Geometry Software, while in the second part Cabri Geometre II is used to show, discuss, and analyse examples on how DGS can support the development of generic geometrical concepts in the first years of learning mathematics. The dynamic representation aspect is introduced and analyzed, while its position in the concept development process is explained and justified. Development of Basic Mathematical Concepts Using DGS (Dynamic Geometry Software) – dynamic representation.

V različnih koncih sveta in v različnih šolskih sistemih se vrstijo številne empirične in teoretične raziskave – tako na področju uporabe tako imenovane “žepne tehnologije” oziroma žepnih računal (v svetu je zanj priljubljen izraz “Hand Held Technology”) kot tudi na področju uporabe matematične programske opreme za osebne računalnike (Mathematics Software).

Matematično programsko opremo, ki se glede na tehnično-programersko osnovo razvija v dveh osnovnih smereh in sicer temeljujoč na numerični in simbolni matematiki, lahko glede na možnosti in področje uporabe pri pouku (do vključno univerzitetnih programov) razdelimo v naslednje skupine:

- programi za simbolno računanje (CAS – Computer Algebra System; npr. Derive, Mathematica),
- programi za dinamično geometrijo (DGS – Dynamic Geometry Software; npr. Cabri Geometre, The Geometer’s Sketchpad),
- programi za obdelavo podatkov in statistiko (npr. Fathom, SPSS),
- drugi programi na numerični osnovi (npr. programi za risanje funkcij: Grapher, Graph Sketcher, Graph).

Na področju didaktične uporabe matematične programske opreme je na osnovi empiričnih raziskav in upoštevajoč osnovne principe sodobnih teorij o razvoju matematičnih pojmov razvitih že nekaj modelov za uporabo le-te pri pouku (Artigue, 2003; Ruthven, 2003). Posebej intenzivno potekajo raziskave na področju uporabe programov iz skupine CAS (Kutzler, 2000; Ruthven, 2003) in skupine DGS (Laborde, 2003; Luengo, 2005).

2. Programi za dinamično geometrijo (DGS – Dynamic Geometry Software)

DGS – Dynamic Geometry Software – DGS (v nemščini: “Dynamische Geometrie-Software”; slovensko: “programi za dinamično geometrijo”) je iz anglo-ameriškega prostora izhajajoča oznaka za programe, s katerimi je moč na dinamičen način modelirati pojme evklidske geometrije. Ker ima specifična računalniške predstavitve geometrijskih objektov za posledico tudi nekoliko drugačen pogled na geometrijo, se je v svetu za to obliko pristopa h geometriji uveljavilo ime “dinamična geometrija” (Straesser, 1997) pa tudi “interaktivna geometrija” ali “Cabri-Geometrija” (Hölzl, 1997) – od tod ime: “programi za dinamično geometrijo”.

Odkar je bil leta 1988 na enem izmed mednarodnih kongresov za didaktiko matematike predstavljen prvi tovrstni računalniški program, število predstavnikov skupine DGS vse hitreje narašča. Med najbolj znane predstavnike se uvrščajo: *Cabri geometre* (Baulac&Bellemain&Laborde, 1988), *The Geometer’s Sketchpad* (Jackiew, 1992), *Geolog(-win)* (Holland, 1993), *Thales* (Kadunz&Kautschitsch, 1993), *The Geometric Supersuposer* (Yerushalmi&Schwartz, 1993), *Euklid* (Me-

chling, 1994), *Cinderella* (Richter-Gebert&Kortenkamp, 1999), *Autograph* (Cousens, 2001). Programe iz skupine *DGS* pa najdemo tudi v vse širši ponudbi programov z odprto kodo: na primer *Geogebra* (Hohenwarter, 2002), *Z.u.L.* (Grothmann, 2000) (tudi v slovenskem prevodu: R.i.Š., Šenveter, 2002).

Glavne značilnosti programov *DGS* so:

- omogočajo na dinamičen način modelirati našo evklidsko obarvano šolsko geometrijo in njena tradicionalna orodja (možnost "potega"),
- omogočajo v en ukaz združiti določeno sekvenco konstrukcijskih ukazov ("makro"),
- omogočajo vizualizacijo poti gibanja točk, ki so v nekem odnosu s kakimi drugimi obstoječimi geometrijskimi elementi (prikaz "geometrijskega mesta točk").

Te značilnosti omogočajo visoko podporo razvoju geometrijskih pojmov, če so programi ustrezno uporabljeni pri pouku matematike.

Večina programov, ki spadajo v skupino *DGS* (in sicer temeljijo na numerični osnovi), pa ob geometrijskih predstavitev omogoča še različne numerične izračune.

Vpliv uporabe programov skupine *DGS* pri proučevanju in poučevanju evklidske geometrije sta vprašanji, s katerima se že nekaj let ukvarjajo matematiki in didaktiki matematike ter zadeva tako teoretični vidik matematičnega področja geometrije kot tudi didaktični vidik pouka geometrije.

Vprašanje, kako vpliva uporaba programov *DGS* na poučevanje vsebin tradicionalne evklidske geometrije, ki so del učnih načrtov predmeta matematika v šolskih sistemih po vsem svetu, je v preteklem desetletju sprožilo številne raziskovalne projekte. Raziskovalci s področja didaktike matematike v sodelovanju z učitelji preizkušajo različne programe skupine *DGS* in ob različnih temah analizirajo rezultate uporabe le-teh pri pouku. V okviru *MAA* (The Mathematical Association of America) in *GDM* (Gesellschaft für Didaktik der Mathematik) so že v letih 1996 in 1997 na to temo nastale obširne publikacije, v katerih avtorji osvetljujejo vprašanje uporabe *DGS* iz različnih vidikov in predstavljajo rezultate empiričnih in teoretičnih raziskav na temo vpliva uporabe programov *DGS* pri proučevanju in poučevanju evklidske geometrije (Schattschneider & King, 1996; Hischer, 1997; Hischer, 1998). Tudi v Sloveniji je pod okriljem Zavoda za šolstvo in šport Republike Slovenije v letih 1999-2000 potekal projekt, pri katerem so učitelji pri pouku uporabljali program Cabri Geometre I.

Ker so že rezultati raziskav v prejšnjem desetletju prikazovali zelo spodbudne vplive uporabe *DGS* na pouk geometrije, se je zanimanje za uporabo (in razvoj) teh programov v zadnjih letih še povečalo in v matematično didaktični literaturi lahko še vedno zasledujemo poročila in analize raziskav na to temo (Straesser, 2002; Laborde, 2003; Laborde & Hollebrands & Straesser).

V literaturi najdemo izpostavljene številne prednosti, ki jih prinaša uporaba *DGS* v pouk in razumevanje geometrije.

"...from being a visual amplifier or provider of data towards being an essential constituent of the meaning of tasks and as a consequence affected the conceptions of the mathematical objects that the students might construct." (Laborde, 2001, str. 283)

Pri programih *DGS* so močno zastopane različne didaktične komponente. Njihova uporaba pozitivno vpliva na razvoj geometrijskih pojmov ter na razvijanje povezav med geometrijo in drugimi področji matematike:

- Ena od nedvomno najmočnejše zastopanih in najširše priznanih didaktičnih komponent *DGS* je komponenta vizualizacije (Kadunz, 1998). Uporaba programov *DGS* pri pouku geometrije omogoča zelo nazorne predstavitev geometrijskih elementov v ravnini kakor tudi v tridimenzionalnem prostoru. Geometrijske konstrukcije s pomočjo *DGS* programov v osnovnih potezah temeljijo na principu konstrukcij z ravnilom in šestilom. Ker pa je risanje s pomočjo računalnika neodvisno od grafomotoričnih spretnosti uporabnika, se pri geometrijskih konstrukcijah z *DGS* popolnoma izognemo vplivom nenatančnih konstrukcij, ki v "svinčnik-papir okolju" pogosto vodijo do napačnih predstavitev in razvoja napačnih predstav učencev. Razen tega je pri uporabi *DGS* prisoten tudi dinamični vidik, ki še poveča kvaliteto vizualizacije.
- Uporaba programov *DGS* zelo pozitivno vpliva na razumevanje geometrijskih dokazov (Hoyles & Jones, 1998). Pri tem ima nadvse pomembno vlogo možnost dinamičnega spreminjanja lege posameznih objektov in možnost prikaza sledi gibanja.
- Uporaba *DGS* vodi do vidnega izboljšanja kognitivnih povezav med geometrijo in analizo in s tem bistveno doprinese k razumevanju analitične geometrije. Avtorja A. Cuoco in E.P. Goldenberg (1996) imenujeta dinamično geometrijo "most med evklidsko geometrijo in matematično analizo".
- Uporaba *DGS* zelo pozitivno vpliva na razumevanje matematičnih definicij geometrijskih pojmov (Kokol Voljč, 1999), saj učenci v procesu konstrukcije geometrijskih objektov spoznajo vse določilne lastnosti le-teh. Večina rezultatov empiričnih raziskav pa navaja tudi povečano kreativnost in motiviranost učencev.

V matematično-didaktični literaturi najdemo številne predloge uporabe *DGS* na najrazličnejših stopnjah matematičnega izobraževanja (Kokol Voljč, 2002).

Če primerjamo pouk algebre ter analize in pouk geometrije kot dve področji šolske matematike, potem lahko brez dvoma zaključimo, da *DGS* predstavljajo za pouk geometrije to, kar programi skupine *CAS* predstavljajo za pouk algebre in analize (Laborde, 2003).

Didaktično premišljena uporaba *DGS* pri pouku matematike prinaša v pouk geometrije nove vidike, ki združujejo različne didaktične komponente, v smislu "celota je več kot vsota posameznih delov".

Enega od teh vidikov predstavlja avtorica v nadaljevanju tega članka.

3. Dinamična shematizacija

3.1. Vloga geometrije pri poučevanju matematike

Evklidska geometrija je eno od osnovnih področij elementarne matematike in s tem tudi pouka matematike v osnovni (in srednji) šoli. Na začetnih stopnjah poučevanja matematike igra geometrija, ob elementarni aritmetiki, ključno vlogo pri razvoju matematičnega mišljenja in komunikacijskih orodij (vključno z matematično simboliko) ter spretnosti v okviru matematike:

- Geometrija ponuja najbolj direktno pot do sveta *matematičnih modelov*. Učenci lahko direktno in že zelo zgodaj spoznajo (oziroma se na geometrijskih primerih že zelo zgodaj naučijo), kako ustvariti geometrijski/matematični model neke realne situacije, ter spoznajo prednosti dela znotraj modela. Tako kot je npr. sedem jabolk v matematiki predstavljeno s simbolom 7, je denimo trikotna oblika prometnega znaka v matematiki predstavljena z enakostraničnim trikotnikom. Oboje sta modela realne situacije. Geometrija je eno izmed najbolj preprostih (in najbolj direktno vidnih) področij shematske in simbolne predstavitve (in s tem simbolnega jezika) v okviru matematike.
- Geometrija nudi *tehnike za ponazoritev* oziroma vizualizacijo številnih matematičnih objektov/pojmov z najrazličnejših področij matematike: v elementarni (šolski) matematiki bi zelo težko shajali brez črt (premic, poltrakov, daljic) in točk, s katerimi ponazarjamo na primer števila in številske množice; prav tako si je težko predstavljati obravnavo funkcij brez koordinatnega sistema, v katerem lahko le-te tako zelo nazorno predstavimo z grafi.
- Na geometrijo lahko gledamo celo kot na enega izmed *vidikov* matematičnih pojmov (npr. geometrijski pomen odvoda, geometrijski pomen sistema enačb,...).

Zaradi naštetega se geometrija pogosto uporablja tudi kot *metoda* za vpeljavo in utemeljevanje matematičnih pojmov (npr. vpeljava negativnih števil, geometrijsko utemeljevanje Pitagorovega izreka, vpeljava odvoda funkcije,...).

Kot taka predstavlja geometrija zelo pomemben del šolske matematike in zelo bistvenega pomena pri tem je, da so geometrijski pojmi vpeljani didaktično ustrezno – v skladu z načeli razvoja matematičnih pojmov in pouka matematike – da bi s tem učencem omogočili kar najbolj učinkovito uporabo geometrije v okviru matematike in v vsakdanjem življenju.

Vendar pa je pri tradicionalnem pouku geometrije adekvatni razvoj geometrijskih pojmov in izkoriščanje njihovih potencialov zaradi tehničnih omejitev pogosto omejeno:

- Ker so geometrijski objekti/pojmi (kakor matematični pojmi na splošno) abstraktne posplošitve, jih v resnici ni preprosto povsem adekvatno vizualizirati v okvirih omejitev tradicionalnih risarskih/načrtovalnih orodij (svinčnik in papir,

ravnilo in šestilo) – ali pa je to celo nemogoče. Na primer: narisati neskončno majhno točko.

- Matematičnih pojmov praviloma ni moč razumeti kot sisteme zunanjih značilnosti, temveč predstavljajo odnose med objekti (zato jih v literaturi pogosto imenujejo tudi "relacijski" oziroma "teoretični pojmi" (Peschek, 1989)). Tovelja tudi za geometrijske pojme. Odnosi pa s tem, ko izhajajo iz interakcije med nekimi objekti, vedno vsebujejo tudi določeni dinamični vidik. Če jih predstavimo z geometrijsko sliko, se v tradicionalnem risarskem/načrtovalnem okolju dinamični vidik neizogibno izgubi (geometrijska slika na papirju je statična).
- Še težje je v tradicionalnem risarskem/načrtovalnem okolju geometrijske elemente dosledno uporabiti kot ponazorilo drugih matematičnih pojmov (npr. s svinčnikom in papirjem zelo težko vizualiziramo konvergenco zaporedja, čeprav je geometrijska ponazoritev edina, ki lahko učencem v srednji šoli ta pojem zares vizualizira).
- Tudi eksperimentiranje v okviru geometrije je v tradicionalnem okolju (zaradi nenatančnosti risanja) zelo oteženo: z uporabo svinčnika ali krede pravzaprav niti ne moremo zares pokazati, da dve točki določata natanko eno premico.

Uporaba računalnika (in ustrezne programske opreme) je lahko pri tem v veliko pomoč. Programi *DGS* znatno povečajo možnosti eksperimentiranja in vizualizacije v geometriji. S tem se zelo povečajo tudi možnosti posploševanja v geometriji in razvoja matematičnih pojmov nasploh.

3.2. *DGS* – primeri uporabe

Že v zelo zgodnjih fazah uvajanja geometrijskih pojmov lahko programe *DGS* uporabljamo kot didaktično orodje za razvoj teoretičnega pomena geometrijskih pojmov. Z možnostjo eksperimentiranja in izredno podporo vizualizaciji ter jasno matematično ozadje programskih orodij učencem omogočimo dejavnost, pri kateri lahko izlušči odnos, ki je bistvo opazovanega matematičnega pojma.

V nadaljevanju je predstavljenih nekaj primerov razvoja geometrijskih pojmov ob uporabi *DGS*. Ob vsakem primeru so izpostavljene didaktične komponente, ki so pri tem posebej izražene. Kot vzajemni učinek vseh zastopanih didaktičnih komponent avtorica izpelje s primeri ponazorjen novi vidik pouka geometrije, ki ga omogoča uporaba *DGS*. Pri prikazu primerov je kot predstavnik skupine *DGS* v tem prispevku uporabljen program Cabri Geometre II plus³.

Primer št. 1: Premica, poltrak, daljica

Ko v osnovni šoli uvajamo pojem *premise*, morajo učenci narisati ravno črto – s svinčnikom ob ravnilu. Ob uporabi tega orodja pravzaprav ni treba veliko razmišljati o pogojih za premico (kot na primer, da je treba izbrati začetno točko in smer). Do izraza pride kvečjemu, da je treba paziti, da se ravnilo ne premakne (torej pogoj izbrane smeri) – pomen izbrane začetne točke pa ni tako zelo viden.

Če pri risanju premice uporabimo Cabri Geometre, je treba najprej izbrati točko. Takoj ob izbiri točke se nam pojavi premica, ki pa v tem trenutku še spreminja smer (glede na položaj našega elektronskega svinčnika). V naslednjem koraku je treba izbrati še smer – in s tem je premica natanko določena.

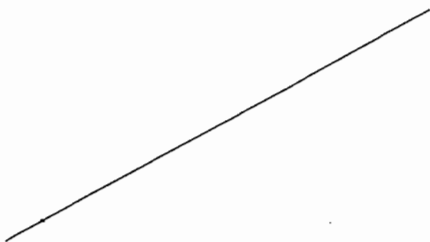
Smer začete premice določimo v programu Cabri Geometre tako, da izberemo še eno točko. Torej: da bi narisali premico na elektronskem delovnem listu, je treba določiti (izbrati) natanko dve točki (slika 1).

S takim risanjem premic se učenci naučijo: "Premica je natanko določena z izbrano točko in s smerjo." oziroma: "Premica je natanko določena z dvema točkama." – točno to, kar trdi aksiom evklidske geometrije.

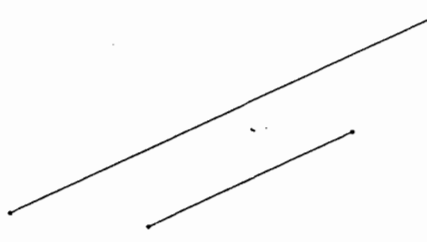
Pri tej vaji je zelo pomemben *dinamični vidik konstrukcije* (premica spreminja smer, dokler ni postavljena druga točka).

Na podoben način lahko učenci z risanjem *poltrakov* in *daljic* s pomočjo programa Cabri Geometre vizualizirajo in usvojijo matematične značilnosti pojmov poltrak in daljica – in hkrati dojamajo razliko med premico, poltrakom in daljico (slika 2).

Slika 1: Premica



Slika 2: Poltrak in daljica



Pri kasnejših vajah lahko učenci narisane premice premikajo v ravnini in ugotavljajo, kaj se pri tem spreminja. Možnost potega je pri tem naslednja od pomembnih karakteristik programov *DGS*, ki podpirajo *dinamični vidik konstrukcije*.

Pilotska študija z učenci razredne stopnje osnovne šole je pokazala, da so učenci sposobni uporabljati orodja programa Cabri Geometre brez dodatnega uvajanja ter da risanje premic, poltrakov in daljic s pomočjo računalnika ne prinaša samo dobrodošle popestritve učne ure, temveč da:

- učenci zelo jasno razlikujejo med premico, poltrakom in daljico,
- učenci znajo brez dodatnih navodil narisati premico, poltrak in daljico tudi s svinčnikom in ravnilom,
- verbalno sposobnejši učenci znajo tudi opisati določilne lastnosti premice, poltraka in daljice (Makovec, 2001).

Primer št. 2: Ravninski liki

Kako z ravnilom in svinčnikom narišemo *trikotnik*? Redko boste našli učenca, ki si pri tem najprej nariše oglišča – čeprav so, matematično gledano, tri oglišča tista, ki natanko določajo trikotnik. (Seveda je trikotnik natanko določen tudi z dolžinami treh stranic, vendar je iz te opredelitve kasneje veliko težje preiti v analitično geometrijo, zato je priporočljivo že v fazi uvajanja uporabiti tudi opredelitev s tremi točkami.)

Če za risanje trikotnika uporabljamo temu namenjeno orodje pri programu Cabri Geometre, je za trikotnik treba izbrati tri točke – oglišča (slika 3).

Trikotnik je matematični model – in tri oglišča so tista, ki ga natanko določajo. To pa je natančno to, kar se učenci naučijo z risanjem s pomočjo ustreznega programa *DGS*.

Razen tega lahko s pomočjo računalnika tudi učenci z manj razvito grafomotoriko ustrezno usvojijo matematični pojem "trikotnik".

Podobno situacijo lahko opazujemo pri risanju kroga.

Cabri Geometre ponuja dve možnosti za risanje kroga oziroma krožnice.

Prvo od obeh orodij (v programu se imenuje "Circle"/"krog") zahteva najprej izbiro točke (središča), potem pa še izbiro oddaljenosti točk na krožnici od središčne točke (polmera) (slika 4). Na ta način učenci določijo bistvena podatka za krog – oziroma se skozi načrtovanje s pomočjo računalnika naučijo, kakšen je potreben in zadosten pogoj za krog: izbira fiksne točke in oddaljenosti točk na robu kroga od te točke.

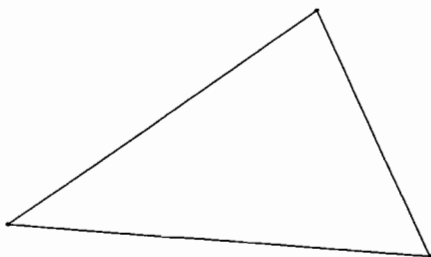
Drugo orodje, ki ga za risanje kroga/krožnice ponuja Cabri Geometre, se imenuje "Compass"/"šestilo". Že ime pove, da je s tem orodjem simulirano šestilo, kot ga poznamo iz klasične zbirke geometrijskih orodij. Pri tem je najprej treba izbrati polmer ("šestilo ustrezno raztegnemo ob ravnilu"), potem pa določiti središče ("konico šestila zapičimo na izbrano mesto"). Polmer (daljico s satalno dolžino) lahko že prej narišemo z orodjem za risanje daljice (v Cabri Geometre naredimo to točno tako, kot narekuje definicija daljice, torej da izberemo dve točki – krajišči, kar se učenci naučijo pri prejšnji vaji), ali pa preprosto določimo samo njeno dolžino, s tem da izberemo dve točki. S tem je krog natančno določen (in v Cabri Geometre tudi že narisani).

Obe orodji za risanje kroga privedeta učenca do tega, da ozavešči dejstvo, da je krog/krožnica natanko določen(a) z izbrano točko (središčem) in s konstantno oddaljenostjo točk na krožnici od središča (polmerom).

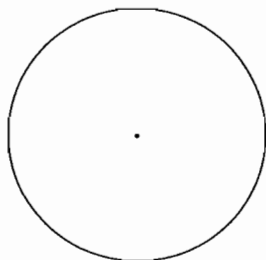
Če pri vajah uporabimo obe orodji zaporedoma (najprej "krog", potem "šestilo"), se bodo učenci najprej naučili, kaj je matematično bistvo pojma krog, potem pa se bodo (z orodjem "šestilo") še navadili na ustrezno uporabo klasičnega šestila ter razumeli tudi njegovo funkcijo (kar pri direktni uporabi klasičnega šestila pogosto ni bil primer – kot je to na primer razvidno iz naslednje situacije: Vprašanje

učenca na eni izmed hospitacijskih ur, ki ji je prisostvovala avtorica: "Učiteljica, zakaj je šestilo take oblike in zakaj ima 'špic'?" Odgovor učiteljice: "Da ga lahko zapičimo.").

Slika 3: Trikotnik



Slika 4: Krog

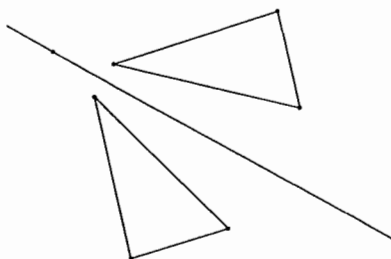


Orodja za risanje trikotnika in kroga, ki jih imamo na razpolago v programu Cabri Geometre, podpirajo matematično ustrezní razvoj pojmov, ki so jim namenjena.

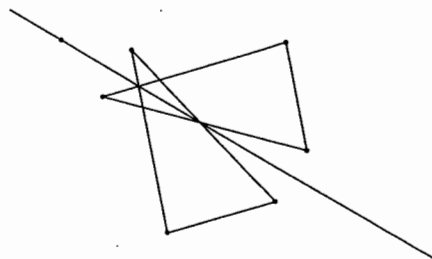
Dinamični vidik konstrukcije je posebej izražen pri orodjih "trikotnik" in "krog" – saj pri teh dveh orodjih program sproti kaže morebitno končno situacijo v odvisnosti od izbire parametrov.

Primer št. 3: Zrcaljenje

Slika 5: Zrcaljenje čez premico



Slika 6: Dinamični vidik zrcaljenja



S programi *DGS* je moč na dinamičen način prikazati matematično transformacijo zrcaljenja v ravnini. Pojem *zrcaljenje čez premico* lahko razvijamo skozi konkretne vaje zrcaljenja – na primer zrcaljenje točke, daljice, lika. Pri tem računalnik omogoča izvedbo številnih vaj in učenca podpira v eksperimentalnem odkrivanju novih vsebin.

Če dejavnost, izvedeno z računalnikom, primerjamo s konkretno dejavnostjo zrcaljenja s pomočjo zrcala, ki jo kasneje shematiziramo s sliko v zvezku, je zelo

pomembna ugotovitev, da taka shematizacija zajema le *statični vidik* zrcaljenja (v zvezek lahko vsakič narišemo le neko statično situacijo zrcaljenja – kot je to vidno na primer na sliki 5). Dejavnost, izvedena z računalnikom, pa nam omogoča tudi gibanje množice točk, ko jo zrcalimo, kar predstavlja *dinamični vidik* zrcaljenja (slika 6). Možnost potega pri programih *DGS* omogoča spreminjanje lege in oblike zrcaljene množice točk in hkratno dinamično spreminjanje slike zrcaljene množice.

Konkretna izhodiščna dejavnost pravzaprav vedno zajema tudi dinamični vidik (objekt lahko pred zrcalom poljubno premikamo) – vendar se le-ta žal izgubi, čim konkretno situacijo *statično* ponazorimo na papirju. Izguba dinamičnega vidika dejavnosti v klasičnem "svinčnik-papir okolju" je neizogibna, žal pa s tem izgubimo tudi velik del možnosti posploševanja.

Uporaba *DGS* pa dinamični vidik dejavnosti ohrani in s tem bistveno izboljša možnosti eksperimentiranja in možnosti posploševanja v primerjavi s klasično obravnavo snovi.

Izvedba dejavnosti zrcaljenja s pomočjo *DGS* seveda ne more nadomestiti konkretne izhodiščne dejavnosti (zrcaljenja z zrcalom). Je pa nesporno dobrodošla dopolnitev in obogatitev učnega procesa in zaradi ohranjenega dinamičnega vidika in hkratne shematizacije dejavnosti (liki, črte namesto predmetov, zrcal) predstavlja most med konkretno izhodiščno dejavnostjo in prvo (statično) shematizacijo te dejavnosti na papirju.

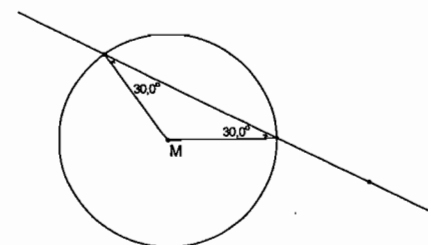
Primer št. 4: Tangenta

Kot primer iz snovi predmetne stopnje osnovne šole si oglejmo pojem *tangente na krožnico*.

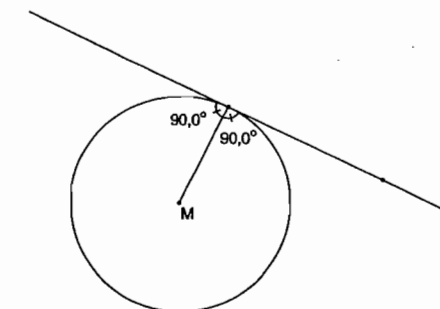
Definicija tangente pravi: "Tangenta na krožnico je premica, ki ima s krožnico natanko eno skupno točko."

Pri dejavnosti, izvedeni s pomočjo *DGS*, pride prav posebej do izraza *dinamični vidik dejavnosti/konstrukcije*.

Slika 7: Krožnica in premica



Slika 8: Tangenta



Dejavnost poteka tako, da učenci spreminjajo lego premice glede na krožnico. Premikajo sekanto ter ob tem opazujejo kot, ki ga sekanta tvori s polmeroma v točkah, kjer seka krožnico (slika 7), dokler ne dosežejo situacije, ko sekanta preide v tangento (slika 8). S tem učenci izvajajo izhodiščno dejavnost za razvoj pojma tangente.

Učenci skozi dejavnost s pomočjo *DGS* z eksperimentiranjem vizualizirajo osnovni odnos med premico in krožnico, ki določa tangento, in hkrati opazujejo pomembno lastnost tangente: "Tangenta je premica, ki je pravokotna na polmer krožnice v dotikališču." (pri tem je kot "polmer" označena daljica med središčem in točko na krožnici)

Z risanjem s pomočjo ustreznega programa *DGS* so učenci vodeni pri ustrezni izgradnji matematičnega pojma. Uporaba *DGS* spodbuja samostojno odkrivanje in omogoča kvalitetno vizualizacijo.

Tudi učencem s slabše razvito grafomotoriko je omogočen ustrezen razvoj matematičnega pojma.

Ena od glavnih skupnih značilnosti v prejšnjem razdelku navedenih primerov, kjer učenci izhodiščno dejavnost izvajajo s pomočjo *DGS*, je ohranjen *dinamični vidik dejavnosti*.

Konkretna izhodiščna dejavnost je v skladu s sodobnimi konstruktivistično usmerjenimi učnimi teorijami o razvoju matematičnih pojmov osnova, na podlagi katere je moč adekvatno razviti matematične pojme. Razvoj matematičnih pojmov zelo nazorno predstavlja teoretični model "Schema of Generalization" (Dörfler, 1991). V skladu s tem modelom poteka izgradnja matematičnega pojma v procesu teoretične abstrakcije in teoretičnega posploševanja izhodiščne dejavnosti (oziroma odnosa med objekti, ki je predstavljen z dejavnostjo). V poenostavljeni obliki je moč ta proces opisati v naslednjih glavnih korakih:

- (konkretna) izhodiščna dejavnost,
- verbalni opis dejavnosti,
- shematska ponazoritev (shematizacija) dejavnosti,
- simbolni opis dejavnosti.

Pogosto izhodiščne dejavnosti ne moremo (ali pa je ni treba) izvesti na konkretnem nivoju. Če jo izvajamo s pomočjo *DGS*, učenci sicer izvajajo konkretno dejavnost, vendar ne s konkretnimi predmeti, na konkretnem nivoju, temveč s shematiziranimi objekti, že na nivoju modela. Pri tem gre ob dejavnosti hkrati tudi že za shematsko ponazoritev (shematizacijo) dejavnosti – kot eno izmed stopenj v procesu abstrakcije. Ker je v tej obliki shematizacije zajet tudi dinamični vidik, ki se sicer pri tradicionalni obliki shematizacije (slika, narisana z geometrijskim orodjem na tabli ali na papirju) neizogibno izgubi, imenujem to obliko shematizacije *dinamična shematizacija*.

Dinamična shematizacija predstavlja most med konkretno izhodiščno dejavnostjo in njenim verbalnim opisom ter klasično (statično) shematizacijo dejavnosti na

papirju, ker združuje *dinamični vidik dejavnosti* in *vidik sheme* oziroma pogosto tudi že matematične simbolizacije.

V tradicionalnem geometrijskem načrtovanju z ravnilom in šestilom predstavlja slika (črta, geometrijski lik,...) *statično shematsko ponazoritev* geometrijskega pojma.

Dinamični vidik geometrijskega pojma, ki dejansko predstavlja njegov relacijski vidik (odnos med objekti), se pri klasičnem geometrijskem načrtovanju izgubi (na papir lahko narišemo samo statično situacijo – samo končni produkt celotnega konstrukcijskega procesa) in je torej pri klasični geometrijski sliki skrit.

Uporaba *DGS* to situacijo drastično spremeni: s tem ko omogoča *dinamično sliko*, se na shematskem nivoju ohrani dinamični (tudi relacijski) vidik izhodiščne dejavnosti. Dinamični vidik se na ta način prenese na abstraktni nivo in s tem se bistveno povečajo možnosti ustrezne nadaljnje abstrakcije in posploševanja – oziroma adekvatne izgradnje matematičnega (geometrijskega) pojma.

Kvalitativna razlika med geometrijsko sliko na računalniku, nastalo z uporabo *DGS*, in klasično sliko geometrijskega objekta na papirju torej zdaleč ni samo v natančnosti risanja.

Dinamična shematizacija, zmožnost *DGS*, da predstavi dinamični proces na shematskem nivoju, ne da bi se izgubil njegov dinamični vidik, ki jo omogočajo vse tri glavne karakteristike *DGS* (možnost potega, konstrukcije makrojev in prikaza geometrijskega mesta točk), lahko zelo pozitivno doprinese k vpeljavi in razvoju geometrijskih pojmov na vseh nivojih pouka matematike.

4. Sklep

Ne samo za pouk matematike, temveč za pouk na splošno, velja:

"Učitelj doseže z *multimediji* večjo nazornost, natančnost in dinamiko pri prikazovanju predmetov, pojavov in procesov kot z uporabo klasičnih učnih pripomočkov. ... S pomočjo medijev postane za neposredno ponazoritev dostopna težko dosegljiva in predstavljiva stvarnost." (Blažič, 2003, str. 41)

Informacijska tehnologija, računalnik oziroma programska oprema je predstavniki multimedijev, ki ima zelo velik potencial pri pouku matematike. *DGS* vnašajo novo dimenzijo v pouk geometrije. Če izkoristimo dinamične možnosti orodij *DGS*, lahko geometrijske pojme razvijamo kvalitetneje in učinkoviteje.

Grafične ponazoritve matematičnih (geometrijskih) pojmov s pomočjo *DGS* so v primerjavi s klasičnimi geometrijskimi konstrukcijami veliko bolj reprezentativne.

Vsekakor izvedba izhodiščne dejavnosti s pomočjo *DGS* ne more (vedno) nadomestiti konkretne izhodiščne dejavnosti (dejavnosti na konkretnem nivoju) s

konkretnimi predmeti (predvsem ne v nižjih razredih osnovne šole). Uporaba DGS pri geometrijskih konstrukcijah in pri raziskovanju lastnosti geometrijskih pojmov in zakonitosti je le dobrodošla dopolnitev in obogatitev učnega procesa in pomeni most med konkretno izhodiščno dejavnostjo in prvo shematizacijo te dejavnosti na papirju, ker zaradi ohranjenega dinamičnega vidika dejavnosti in hkratne shematizacije dejavnosti omogoča kvalitetnejše posploševanje in s tem adekvatnejšo izgradnjo matematičnega pojma.

Uporaba DGS tudi ne more nadomestiti risanja s klasičnim geometrijskim orodjem (Zakaj ne nehajo hoditi peš, brž ko postanemo dovolj premožni, da si lahko kupimo avtomobil?). Tudi konstrukcijske aktivnosti s klasičnim geometrijskim orodjem so pomemben korak pri razvoju geometrijskih pojmov. S tem ko shemo "otrpnejo" v njeno statično obliko, predstavljajo korak na poti k matematičnim simbolom (ki so slej ko prej statične narave).

Uporaba DGS naj torej ne nadomesti ravnila in šestila, temveč ga dopolni in obogati.

LITERATURA

- Artigue, M. (2003). Learning Mathematics in a CAS environment: the genesis of a reflection about instrumentation and the dialectics between technical and conceptual work. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 7(3), str. 245-274.
- Blazič, M. (2003). Multimediji in spodbujanje sodelovanja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 18 (2), str. 40-47.
- Cuoco, A., Goldenberg, E.P. (1996). Dynamic geometry as a bridge from Euclidean geometry to analysis. V: Schattschneider, D. and J. King (Eds.): *Geometry Turned On: Dynamic Software in Learning, Teaching, and Research*. MAA Notes, Vol. 41, Washington, DC: Mathematics Association of America, str. 21-27.
- Dörfler, W. (1991). Forms and means of generalization in mathematics. V: Bishop, A.J., et al. (Eds): *Mathematical Knowledge: Its Growth Through Teaching*, str. 63-85.
- Hischer, H. (1997). *Computer und Geometrie – Neue Chancen für den Geometrieunterricht?* Verlag Franzbecker, Hildesheim.
- Hischer, H. (1998). *Geometrie und Computer – Suchen, entdecken, anwenden*. Verlag Franzbecker, Hildesheim.
- Hölzl, R. (1997). *Dynamische Geometrie – softwaretechnologische Entwicklungen, didaktische Diskussion und unterrichtspraktische Erfahrungen*. V: Hischer, H. (1997): *Computer und Geometrie – Neue Chancen für den Geometrieunterricht?* Verlag Franzbecker, Hildesheim, str. 34-39.
- Hoyles, C., Jones, K. (1998). Proof in dynamic geometry contexts. V: Mammana C. & Villani V. (eds.): *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st century-An ICMI study*, 4/II, Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, str. 121-128.
- Kadunz, G. (1998). *Bemerkungen zur Visualisierung*. V: Neubrand, M.(ed.): *Beitraege zum Mathematikunterricht*, Verlag Franzbecker, Hildesheim, str. 335-338.
- Kokol Voljč, V. (1999). *Dynamische Geometrie-Software und mathematische Begriffsbildung*. V: Neubrand, M. (ed.): *Beitraege zum Mathematikunterricht*, Verlag Franzbecker, Hildesheim, str. 305-308.

- Kokol Voljč, V. (2002). Technology in Pre-Service Teacher Training. V: *Proceedings of The Thirteenth Annual International Conference on Technology in Collegiate Mathematics*, Addison Wesley, cop. 2002, str. 202-206.
- Kutzler, B. (2000). The Algebraic Calculator as a Pedagogical Tool for Teaching Mathematics. *The International Journal for Computer Algebra in Mathematics Education*, vol. 7 (2000)/1, str. 5-24.
- Laborde, C. (2001). Integration of technology in the design of geometry tasks with Cabri-geometry *International Journal of Computers for Mathematical Learning* 6(3), str. 283-317.
- Laborde, C. (2003). The design of curriculum with technology: lessons from projects based on dynamic geometry environments. Paper presented on the CAME Symposium, Reims, 2003.
- Laborde, C, Hollebrands, K., Straesser, R. (2005). Learning Geometry at the Secondary Level, V: Heid, K., Blum G. (eds) *Handbook on Research on Technology and the Teaching and Learning of Mathematics*.
- Luengo, V. (2005). Some didactical and Epistemological Considerations in the Design of Educational Software: The Cabri-euclidean Example. *International Journal of Computers for Mathematical Learning* 10(1), str. 1-29.
- Makovec, C. (2001). Uporaba računalnika pri pouku geometrije na razredni stopnji osnovne šole: diplomska naloga, Pedagoška fakulteta Maribor. Maribor.
- Peschek, W. (1989). Abstraktion und Verallgemeinerung im mathematischen Lernprozess.
- Ruthven, K. (2003). Instrumenting mathematical activity: reflections on key studies of the educational use of computer algebra systems, *International Journal of Computers for Mathematical Learning* 7(3), str. 275-291.
- Schattschneider, D., King, J. (Eds.) (1996). *Geometry Turned On: Dynamic Software in Learning, Teaching, and Research*. MAA Notes, volume 41. Washington, DC: Mathematics Association of America.
- Straesser, R. (1997). In welchem Sinne fuehrt der Einsatz von DGS zueinem anderen Verstaendnis von Geometrie? V: Hischer, H. (Hrsg.) (1997): *Computer und Geometrie – Neue Chancen für den Geometrieunterricht?* Verlag Franzbecker, Hildesheim, str. 49-54.
- Straesser, R. (2002). Cabri-geometre: Does Dynamic Geometry Software (DGS) Change Geometry and its Teaching and Learning? *International Journal of Computers for Mathematical Learning* 6(3), str. 319-333.

Dr. Vlasta Kokol Voljč (1958), doktorica didaktike matematike, raziskovalka, gostujoča predavateljica na Univerzi v Linzu.

Naslov: Vičava 63, 2250 Ptuj, SLO; Telefon: (+386) 02 780 68 70

E-mail: vlasta.kokol@multimedia.si

Didaktična vrednost učenja geografije na prostem

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.02:372.891

DESKRIPTORJI: didaktična analiza, geografija, učno okolje, učenje na prostem

POVZETEK – Geografija je v programu osnovne in srednje šole učni predmet, ki mlademu človeku pomaga pridobiti znanje, sposobnosti in spretnosti, s katerimi se lahko orientira ter razume ožje in širše življenjsko okolje. Usmeritev k potrebam učencev (njihovi zaznavni in doživljajski raznolikosti) in k življenju (živimo v prostoru) je pomembna zakonitost učenja geografije. Učenci morajo preko različnih zaznavnih poti doživljati prostor kot sistematično kvaliteto soodvisne in napovedljive celote in neprecejljivo učno sporočilnost kognitivnega, afektivnega in psihomotoričnega učnega doživetja. V prispevku so prikazani izbrani elementi didaktične analize pomena učenja geografije na prostem. V didaktično analizo so zajeta izbrana didaktična načela, didaktična sredstva, učne metode učenja geografije na prostem ter učno okolje. Slednje je analizirano z vidika didaktične primernosti različnih učnih lokacij za pouk geografije na prostem.

Author review

UDC 37.02:372.891

DESCRIPTORS: didactic analysis, geography, learning space, outdoor learning

ABSTRACT – In the primary and secondary school curriculum, geography is a school subject that helps a young person to acquire knowledge and develop the capabilities and skills to interact with the narrower and wider living environment. Working towards the needs of pupils (their different perceptions and experiences) and for life as such is an important law of teaching geography. Through different ways of perception pupils should experience space as a systematic quality of a co-dependent and foreseeable whole as well as receive the invaluable learning message of the cognitive, affective and psychomotor learning experience. The article presents selected elements of the didactic analysis concerning the meaning of teaching geography outdoors. The analysis captures: didactic principles, didactic means, methods and forms of teaching geography outdoors and the teaching environment. The teaching environment is also analysed from the viewpoint of the suitability of different locations.

1. Uvod

Priprava na izvajanje učenja geografije na prostem se začne z analizo teoretičnih osnov in usmeritev (didaktični koncept oziroma namen konkretnega učnega dela), analizo sestavin (učni cilji, učna vsebina, didaktična načela, didaktična sredstva) in subjektov (učenci, sodelavci) ter analizo didaktičnega okolja (didaktična primernost izbranega prostora, čas in trajanje učenja na prostem, organizacijska oblika, varnost).

Takšna proučitev pogojev za izvajanje učnega procesa je v didaktični teoriji poimenovana didaktična analiza (Kramar, Erčuj, 1999). Na osnovi ugotovitev didaktične analize in praktičnih izkušenj učitelj oblikuje in konkretizira svoje

didaktične odločitve. Didaktična analiza učenja na prostem je na različnih ravneh in vrstah priprave usmerjena v različne sestavine procesa in jih osvetljuje z različnih vidikov.

Pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju učenja na prostem se moramo vedno znova vprašati: zakaj, kdo, kje in kako; ker je učni proces spremenljivka, v kateri se izvajalci in pogoji učnega dela spreminjajo, kot se tudi nenehno spreminja geografski prostor in pojavi ter procesi v njem (oz. naša učna vsebina).

V didaktično analizo sestavin izobraževalno-vzgojnega dela na prostem vključujemo: učne cilje, učne vsebine, didaktična načela, didaktična sredstva in učne metode ter samo učno okolje. Med najpomembnejše osnovne pogoje za pravilno zastavljeno didaktično analizo pa uvrščamo dobro poznavanje učencev in njihovih značilnosti.

Učenci so različno dovzetni za posamezne načine učenja in imajo različen intelektualni potencial, različne psihomotorične sposobnosti, motiviranost za učno delo in še bi lahko naštevali. Vsako načrtovanje učnega dela na prostem od učitelja zahteva nenehno preverjanje specifičnosti njegove učne skupine in posameznikov, ker tako kot so učenci raznoliki kot posamezniki, so tudi učne skupine različne.

Didaktična sredstva so različni mediji: viri znanja oziroma nosilci za prenos in obdelavo podatkov, ki jih uporabljajo učenci in učitelji. So pomembna temeljna komponenta izobraževalnega. Za učenje geografije je prostor ne samo učno okolje, ampak sočasno tudi didaktično sredstvo in učna vsebina. Učenci se tako učijo sočasno "o geografskem prostoru" in "v geografskem prostoru".

Didaktična načela učitelju pomagajo, da uspešno načrtuje in vodi pouk. Usvajanje znanj temelji na več fazah, ena izmed pomembnejših pa je neposredno opazovanje. Uvod v zavestno (miselno) opazovanje so zaznave in njihovo miselno povezovanje – predstave. Sledijo druge faze miselnega procesa: analiza, sinteza, abstrakcija, generalizacija. Neposredno doživljanje okolja vsebuje sistematično kvaliteto soodvisne in napovedljive celote. Informacijo o okolju pridobivamo z vsemi čutili. Ni geografskega okolja, ki bi posredoval informacijo zgolj za eno samo čutilo. Pri tem so izjeme lahko učenci s posebnimi učnimi potrebami, ki imajo določene okvare, na primer vida, sluha in podobno. Občasno (ali pri posameznikih) so vendarle lahko v ospredju posamezni učenčevi čuti, vendar so zaznave, predstave in spoznanja kompleksni. Pri oblikovanju prostorskih predstav je zlasti pomembna vizualna nazornost, to je, da si določene pojave najprej neposredno ogledamo v naravi (načelo življenjske bližine) in potem prek posrednikov (fotografija, maketa, video in podobno). Pri tem moramo upoštevati načelo dostopnosti, prehajanje od znanega (neposredna izkušnja) k neznanemu, od bližnjega k oddaljenemu. Tako bodo učenci na naravnih in družbenih sestavinah domače pokrajine spoznavali temeljne prostorske pojme in na njih gradili razumevanje zahtevnejših in prostorsko bolj oddaljenih. Pravilo, ki ga moramo upoštevati pri dostopnosti, je prehajanje od konkretnosti (vidno, doživeto, otipljivo in podobno) k zahtevnejši abstrakciji. Zato naj vsi ponazoritveni primeri temeljijo na različnih zaznavnih poteh: moto-

rični (izdelava preprostih raziskovalnih pripomočkov, merjenje, risanje), vizualnih (opazovanje, fotografiranje, risanje, zapisovanje), slušnih (anketiranje, intervjuji, oglašanje živali, valovanja morja, merjenje hrupa), čutno-zaznavnih (vonj, vlaga, temperatura). Načelo nazornosti nas opozarja, da moramo ustvariti pogoje za učenčevo povezovanje čutnega in čustvenega sveta z racionalnim, logičnim. To jim pomagajo zapolniti vrzel med (otroško) domišljijo in strokovno vsebino. Učitelji pogosto ne razumejo in ne uporabljajo velike moči otrokovega življenja in sporočilnosti različnih geografskih prostorov.

Potrebno je vzpostaviti tako učno situacijo, ki omogoča čim tesnejše povezovanje med učno in življenjsko izkušnjo ter med konkretnim in logičnim razmišljanjem, za kar je neposredno učenje geografije na prostem najprimernejše, ker je "na prostem veliko lažje kot v učilnici prisluhiti sebi, drugim ljudem in naravi sami" (Gregorčič, 2005, str. 29).

2. Metodično ravnanje in učiteljeve kompetence

Didaktično smiselno je izbor takšnih učnih postopkov oziroma učnih metod, s katerim izpolnimo didaktične naloge in v njih upoštevamo tako zmožnosti učenca kot učitelja, učne cilje in vsebine, didaktična načela ter možnosti za delo (učni prostor, čas, sredstva ipd.).

Metodična stran izobraževalnega procesa je obsežen in zapleten splet mnogih dejavnosti, ki se nanašajo na potek procesa in ravnanje njegovih izvajalcev. V teh dejavnostih potekajo spoznavni procesi, pedagoška oziroma didaktična komunikacija in socialna interakcija med subjekti (Kramar, 1999). Učitelj z ustreznim izborom in izvajanjem metodičnih postopkov omogoča, da učenci sprejemajo in osvajajo izobraževalno snov, spoznavajo in razvijajo ustrezne lastne delovne postopke izobraževanja in učenja, doživljajo in vrednotijo usvojeno znanje, socialne izkušnje in se do njih opredeljujejo. V tem in s tem učenci spoznavajo, osvajajo in razvijajo sposobnosti in uspešne postopke za samostojno učenje in samostojno nadaljnje izobraževanje.

Učiteljeve kompetence se kažejo v njegovem znanju in sposobnostih, da v spreminjajočih učnih situacijah vedno znova samostojno organizira izobraževalni proces in oblikuje najustreznejše učne pogoje, da bi učenci uspešno delali in dosegali postavljene cilje, ožje gledano s perspektive učenja na prostem, pa predvsem v sposobnosti prepoznavanja vrednosti neposredne prostorske učne izkušnje in primerne izbire učnega okolja ter izpeljave metodičnega postopka.

2.1. Priporočljive učne metode za učenje geografije na prostem

Učenje na prostem definira vse učenčeve učne aktivnosti izven šolskih prostorov in ne le "učenje v naravi", ki bi bilo za geografe, ki proučujejo tako naravne kot družbene značilnosti prostora, preozko ali preveč enopomensko opredeljeno. Izvajanje učenja na prostem je lahko časovno zelo raznoliko, od nekaj minut do nekaj dni. Raznoliko je tudi v oddaljenosti učnih okolij in njihove dostopnosti. Ima kognitivistični učni namen: učenci iščejo nove informacije za reševanje učnih nalog in reorganizirajo to, kar že vedo, da bi dosegli nov vpogled v prostorsko stvarnost in ne le "sprejemali" znanje.

"Terenski pouk je najbolj geografska učna metoda." (Matas, 1996, str. 132) Učne metode, ki jih uporabljamo pri pouku geografije na prostem, temeljijo pretežno na izkustvenem učenju. Z njimi lahko enakomerneje razvijamo vsako od sedmerih človekovih inteligentnosti. To ustreza dojetju prostorov in procesov na intelektualnem, motoričnem, emocionalnem, estetskem in duhovnem nivoju (Gregorčič, 2005). Res je moč učno spoznanje graditi tudi na enem čutilu, toda bolj, ko je spoznanje kompleksno (geografsko dojetje prostora pa je prav takšno-kompleksno), več je poti in možnosti, da ga približamo vsem učencem (Higgins, Nicol, 2002). Prednost imajo učne metode neposrednega opazovanja, zbiranja in procesiranja podatkov, ker so naravnane na celostno dojetje prostora (Foskett, 2000). Tvorijo temeljno didaktično izhodišče pouka geografije, ki ga, ko so osvojene konkretne predstave o domačem prostoru, učenci lažje nadgrajujejo s posrednimi učnimi metodami (delo s tekstom, statističnimi podatki, kartografskim gradivom in podobno). Zlasti mlajšim učencem tako olajšamo generalizacijo in abstrakcijo vsebinsko širših prostorskih predstav ter njihovo navezovanje od znanega k neznanemu (Kolenc Kolnik, 2003).

Organizacijske oblike učenja so tesno povezane s konkretnimi učnimi metodami in so jim podrejene, vendar ne absolutno, saj tudi metode prilagajamo oblikam, če to vodi do uspešnejšega dela in rezultatov.

Pri izboru učnega prostora (lokacije), v katerem se učimo geografijo, je pomembno upoštevati prostorsko raznolikost: različna fizična okolja, različne človeške aktivnosti, kulture, socialno-ekonomske sisteme ter različne gospodarske stopnje razvoja in preživetja. Učitelji geografije imajo pogosto težave pri izbiri didaktično primernih geografskih učnih okolij. *Didaktična primernost različnih učnih lokacij za pouk geografije na prostem v osnovni šoli mora ustrezati določenim kriterijem:* prostorsko spoznavna oziroma sporočilna moč pokrajine, povezanost oziroma usmerjenost v doseganje ciljev učnega načrta, oddaljenosti oziroma dosegljivost (ekonomičnost, varnost), metodična raznolikost in dostopnost učnega gradiva.

Ob posameznih komparativnih prednostih, v preglednici predlaganih učnih metod, najdemo tudi številne skupne značilnosti, ki učencem omogočajo osvajati procesne učne cilje, kot so: z urjenjem v opazovanju razvijajo mišljenje, primerjanje in logično sklepanje ter posploševanje, razvijajo sposobnost samostojnega učenja

s pomočjo različnih virov (npr. na terenu zbranih podatkov), razvijajo sposobnost komuniciranja in sposobnost za delo v skupini (sodelovalno učenje), povezovanje teoretičnih učnih informacij v realnem prostoru, razvijanje prostorsko usmerjenega mišljenja in tako dalje.

Preglednica 1: Didaktična primernost različnih učnih lokacij za pouk geografije na prostem

Lokacija	Čas trajanja in način potovanja	Učna namen in metodična primernost
Šolsko dvorišče	– nekaj minut do 1 šolske ure – peš	– učenje novih tehnik terenskega dela: vodeno opazovanje, orientacija, zbiranje podatkov, preizkus hipotez, učni eksperiment na prostem
Okolica šole	– nekaj deset minut do 2 šolski uri – peš	– terensko delo v geografski opazovalnici, ki je: v naravnem okolju (gozd, potok) ali v urbanem okolju (naselje, muzej) – vodeno opazovanje, orientacija, zbiranje podatkov, preizkus hipotez, eksperimentiranje, projektno učno delo
Domača regija	– od tri do štiri šolske ure ali do enega šolskega dneva – peš, s kolesi, lokalni prevoz	– terensko delo, ekskurzija, raziskovalno delo – vodeno opazovanje, orientacija, zbiranje podatkov, preizkus hipotez, projektno učno delo, eksperimentiranje, reševanje problemov
Domača naravno-geografska enota	– en dan – lokalni prevoz ali posebni prevoz	– terensko delo, ekskurzija, raziskovalno delo, šola v naravi – vodeno opazovanje, zbiranje podatkov, preizkus hipotez, reševanje problemov, projektno učno delo, študija primera
Slovenija	– od enega do več dni – posebni prevoz (avtobus) ali redni prevoz (vlak)	– ekskurzija, terensko delo, raziskovalno delo, šola v naravi – vodeno opazovanje, zbiranje podatkov, preizkus hipotez, projektno učno delo, reševanje problemov, študija primera
Zamejstvo in sosednje države	– od enega do več dni – posebni prevoz	– ekskurzija, terensko delo, raziskovalno delo, šola v naravi – vodeno opazovanje, zbiranje podatkov, preizkus hipotez, reševanje problemov, projektno učno delo, študija primera

Terensko delo največkrat uvrščamo med kratke metodične situacije, kjer so v ospredju demonstracije in psihomotorno učenje (npr. vodeno opazovanje, zbiranje podatkov s pomočjo različnih terenskih tehnik dela). Z demonstracijo je povezano zlasti psihomotorno učenje, ki zajema učenje psihomotornih ali zaznavno gibalnih (perceptivno-motornih, senzorno-motornih) spretnosti in veščin. Gre za učenje z

delovanjem oziroma neposrednim izvajanjem tega, kar se učenec uči. Pri psihomotornem učenju se prepletajo "motorična ali gibalna in psihična ali miselno-analizatorska" aktivnost (Marentič Požarnik, 1997, str. 17). Izkušveno učenje izhaja iz osnovnega načela, da se učenec nauči največ takrat, ko nekaj naredi sam. Glede na izbrane cilje in časovni obseg se učenje geografije na prostem opredeljuje kot monotematsko, politematsko ali kompleksno terensko delo (Matas, 1996; Brinovec, 2004).

Učni eksperiment (poskus) je znanstveni postopek, s katerim želimo kaj ugotoviti, dokazati ali pokazati. Pri učnem eksperimentu simuliramo proces naravnih ali družbenih pojavov zato, da bi jih učenci natančno opazovali. Izbiro in načrtovanje učnega eksperimenta usmerja didaktično načelo nazornosti, ki temelji na povezavi med čutnim in racionalnim, med konkretnim in abstraktnim, med posameznim in splošnim. Učno eksperimentalna ponazoritev (učna metoda demonstracije z razvijanjem) izbranega pojava, procesa ali geografskega pojma mora biti prilagojena učenčevi razvojni stopnji. Izvedbo učnega eksperimenta je treba ustrezno organizirati, za to pa potrebujemo: ustrezen prostor (terenska opazovalnica, laboratorij, učilnica,...), material, čas in metodični postopek. Učno eksperimentiranje ima veliko didaktično vrednost, saj omogoča, da učenci razvijajo spretnost uporabe pripomočkov in aparatov, da razvijajo spretnosti, potrebne za opazovanje, sklepanje in posploševanje, ter da se učijo postavljati hipoteze in interpretirati rezultate. Eksperimentiranje na prostem nam omogoča uporabo tako kvalitativnih učnih eksperimentov, pri katerih nas zanimajo samo spremembe (npr. onesnaženost reke, neurejeno odlagališče odpadkov, posledice erozije, širitev naselja, prometna ureditev in tako dalje), kot kvantitativnih učnih eksperimentov, pri katerih spreminjamo tudi merimo (temperatura zraka, merjena v senci in na soncu, število prepeljanih potnikov v cestnem in železniškem prometu, degradacija mestnega jedra in podobno). Zaradi neposredne osebne delovne in prostorske izkušnje je posebej velika didaktična vrednost pri učnih eksperimentih, ki jih izvedemo na terenu v izbranem okolju.

Metoda /študija/ primera je kot učna metoda z vidika didaktičnega namena pouka geografije na prostem zelo dobrodošla, ker lahko temelji na izkuštem učenju in obravnavi konkretnih primerov (bodisi izbora konkretnega učnega – geografskega okolja, prostorskega problema, geografskega procesa in podobno). Vsebinska osnova te metode so posebej izbrani in pripravljeni primeri. Zato je zelo pomembno, da učitelj natančno ve, kaj je namen učnega dela in katere geografske regije (izbrana prostorska stvarnost) ustrezajo učnemu namenu. Učenci na terenu rešujejo učno situacijo: jo opazujejo, razčlenjujejo, odkrivajo odnose med sestavinami konkretnega primera, spoznavajo vzročno-posledične zveze in oblikujejo različne rešitve. V mnogih elementih dela je ta učna metoda sorodna problemski metodi, ki pa je za osnovnošolsko starost učencev manj primerna za terensko izvedbo.

Projektno učno delo združuje različne učne metode in oblike dela. Za pouk geografije na prostem so primerni tematski projekti s prvinami raziskovalnih

vprašanj. Učiteljem omogočajo ciljno usmerjeno in načrtno delo, učencem pa diferenciran učni pristop, izkustveno učenje, razvijanje individualnih sposobnosti, povezovanje teoretičnih in praktičnih znanj, medpredmetno povezovanje. Učenci v učilnici in na terenu razvijajo sposobnost uporabe preprostih metod geografskega raziskovanja, kot so opazovanje, merjenje, anketiranje in intervju, uporabo statističnih in drugih virov ter literature.

Ekскурzijo uvrščajo geografi med osnovne geografskega raziskovalnega in učnega dela. Osnovni namen ekskurzije je, da učenci združujejo pri posameznih geografskih učnih vsebinah ali šolskih predmetih pridobljeno znanje v celostno razumevanje izbranega geografskega prostora, in to ob neposrednem izkustvenem doživljanju. G. Rinschede (2003, str. 235) jo opredeljuje kot "methodische groaform des geographische Unterrichts" in ima za cilj vzpostavitev realnih interakcij med učenci in prostorsko realnostjo zunaj učilnic. Tako je učenje geografije na ekskurzijah večplastno: neposredno in izkustveno doživljanje ter učenje (terensko delo); korelacije in integracije znanj ter veščin z različnih predmetnih področij; aplikativnost oziroma prenosljivost teoretičnih znanj v praktično delo. V učnem načrtu za geografijo v osnovni šoli je zapisana kot obvezna redna oblika učnega dela, ki se naj izvede vsaj enkrat vsako šolsko leto (Učni načrt Geografija v 9-letni..., 1998, str. 8).

3. Vrednotenje doseženih učnih rezultatov pri učenju geografije na prostem

Med večje probleme pri izvajanju opisanih učnih postopkov sodijo ob že opisanem problemu izbora učnega prostora ter časovni obseg, logistika (način potovanja, finance in varnost), predvsem premalo domišljen namen praktičnega dela in pričakovani rezultati. Če pa ne vemo, kaj želimo doseči, imamo težave tudi to vrednotiti. Nastopi problem izdelave meril vrednotenja (ocenjevanja) učenčevega dela.

Vrednotenje (ocenjevanje) nalog praktičnega merjenja in avtentično ocenjevanje sta dandanes za učitelje prav gotovo težavnejši od tradicionalnega pisnega in ustnega ocenjevanja, saj so merila ohlapnejša, od učitelja pa zahtevajo dosti znanja in izkušenj. Spremenjeni učni pristop pri pouku geografije ne uvaja samo novih učnih metod, ampak tudi veliko povezanost med procesom učenja in ocenjevanja. Učenje geografije na prostem zahteva ustrezno preverjanje in ocenjevanje. Tega se večina učiteljev premalo zaveda (Nowicki, 1999; Higgins, Nicol, 2002; Kolenc Kolnik, 2004). Učitelj spremlja in opazuje ter vrednoti učenčeve dosežke v vseh fazah pouka, tako pri pripravi, izvedbi kot poročanju. Merila ocenjevanja morajo biti javna, učencem jih moramo pojasniti in so sestavni del učenja (ali navodil za delo, na primer za izdelavo poročila, predloga raziskovalne tehnike dela, samostojnega iskanja virov informacij in podobno). Sestavni del učenja na prostem je tudi

vedno več ocenjevanja izdelkov (npr.: panoramska risba, zbirniki in analize podatkov, plakati), izvajanja (npr.: terenske meritve, anketiranje), avtentičnih nalog (npr.: vodenja skupine učencev, izdelave originalnega predloga za rešitev nekega prostorskega problema).

Poleg kognitivnih znanj je vse bolj upoštevano obvladovanje različnih sposobnosti (spoznavnih, predmetnopolvezovalnih, komunikacijskih in podobno). Učencem omogočamo spremljanje in vrednotenje njihovega napredka in jih spodbujamo k različnim načinom sodelovalnega učenja, pa tudi ocenjevanja dela skupine in posameznikovega deleža v njej.

4. Sklep

Usmeritev k potrebam učencev (njihovi zaznavni in doživljajski raznolikosti) in k življenju (živimo v prostoru) je pomembna zakonitost učenja geografije za prihodnost. Učenci morajo preko različnih zaznavnih poti doživljati prostor kot sistematično kvaliteto soodvisne in napovedljive celote in neprecenljivo učno sporočilnost kognitivnega, afektivnega in psihomotoričnega učnega doživetja. Sodobno pojmovanje učenja geografije narekuje z vidika opredelitve pomena aktivnega in izkustvenega učenja pomembne spremembe v učnih načrtih in učni filozofiji učiteljev. Z dosedanjimi učnimi načrti za pouk geografije smo lahko le delno zadovoljni, ker uvajajo obvezne učne ekskurzije, premalo vključujejo terensko delo pri opredeljevanju učnih ciljev, še manj (ali nič) pa pri drugih prvinah učnega načrta (npr. učno okolje, učne metode in podobno). Želeli bi, da bi se učitelji zavedali velike didaktične vrednosti učenja z neposredno prostorsko izkušnjo in da bi svojim učencem čim pogosteje omogočili v neposrednem stiku s prostorom (naravnim in družbenim) poiskati pomembne vire izobraževalnih ter vzgojnih informacij. Učenje izven učilnice (outdoor learning) je velik izziv za prihodnost. Naše naravne in kulturne dediščine, naše geografske raznolikosti in odgovornega ravnanja s prostorom (od lokalnega do globalnega) se učence naj ne bi "samo učili", ampak spoznavali in preverjali svoja teoretična spoznanja v prostorski realnosti, da jih bomo lahko razumeli, spoštovali in soustvarjali.

LITERATURA

1. Bevc Malajner, V.: Pouk geografije v učilnici v naravi, ZRSŠ, Ljubljana, 1997.
2. Brinovec, S.: Kako poučevati geografijo, ZRSŠŠ, Ljubljana, 2004.
3. Foskett, N.: Teaching and learning through fieldwork; V: Tilbury & Williams (ur.) Teaching and learning Geography, Routhledge, 1997, pp. 54-67.
4. Foskett, N.: Fieldwork and development of thinking skills, Teaching Geography, Vol. 25, No. 3/2000, pp. 126-129.

5. Gregorčič, B.: Izkušnje in konstruiranje izvorov v naravi, V: Kavčič, Šabec (ur.) Zbornik 2. strokovnega posveta Didaktika v šoli v naravi, CŠOD, Tolmin 2005, str. 28-31.
6. Haubrich, H.: Učenje geografije za prihodnost, V: Kunaver (ur.) Slovenska šolska geografija s pogledom v prihodnost, DZS, Ljubljana, 2005, str. 13-18.
7. Higgins, P., Nicol, R.: Outdoor Education, Authentic Learning in the Context of landscape, Outdoor Learning in Theory and Practice, KISA: European InService Training Courses, 2002, pp. 3-8.
8. Kestler, F.: Einführung in die Didaktik des geographieunterricht; Klinkhardt, 2002.
9. Kolenc Kolnik, K.: Oblikovanje prostorskih predstav pri otrocih: primer izdelave reliefnega zemljevida in panoramske risbe, V: Bezenšek (ur.) Predšolski otrok danes, Vrtec Slovenske Konjice, 2003, str. 30-37.
10. Kolenc-Kolnik, K.: Oblikovanje prostorskih predstav pri pouku geografije, V: Drozg (ur.) Teorija in praksa regionalizacije Slovenije, Pedagoška fakulteta, Maribor 2004, str. 9-15.
11. Kramar, M., Erčuj, J.: Didaktična analiza izobraževalno-vzgojnega procesa, Šola za ravnatelje, 1999.
12. Marentič Požarnik, B.: Okoljska vzgoja – povezovalna pršina v kurikulumu, Vzgoja in izobraževanje, XXVIII/1997, str.16-19.
13. Matas, M.: Metodika nastave geografije, Hrvatsko geografsko društvo, 1996.
14. Nowicki, M.: Developing key skills through fieldwork, Teaching Geography, Vol. 24, No. 2/1999, pp. 32-37.
15. Rinschede, G.: Geographiedidaktik, Verlag F. Schoeningh, 2003.
16. Učni načrti za pouk geografije: Predmetna kurikulumna komisija za geografijo. Učni načrt: Geografija v 9-letni osnovni šoli, 1998.

Dr. Matjaž Duh

Značilnosti didaktične komunikacije v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.87:316.77

DESKRIPTORI: likovna vzgoja, didaktična komunikacija, likovno vrednotenje

POVZETEK – Članek na podlagi analize definira didaktično komunikacijo med učiteljem in učenci pri likovnem vrednotenju. Poudarek daje vsebini komunikacije, ki je povezana s kriteriji vrednotenja in z razstavljenimi otroškimi likovnimi deli. Učitelj in učenci se svobodno in izmenoma dopolnjujejo, njihov položaj pa ostaja v funkciji vsebine komunikacije. Ob pričakovani aktivnosti učencev lahko učitelj in učenci s povratnimi informacijami spremljajo razumljivost sporočil, saj se njihov položaj v procesu vrednotenja nenehno spreminja. Tak način didaktične komunikacije v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji omogoča razvoj ustvarjalnega izobraževalno-vzgojnega dela, v katerem postajajo učenci in učitelji avtorji svojega lastnega razvoja in napredovanja.

Author review

UDC 372.87:316.77

DESCRIPTORS: art education, didactic communication, evaluation in art education

ABSTRACT – With the help of an analysis, the present article defines didactic communication between the teacher and learners in the area of art appreciation. The emphasis is placed on the content of the communicative act, which is connected with the evaluation criteria and the displayed works of art created by children. The teacher and the learners freely and alternatively complement each other although their position remains in the function of the content of communication. They are able to understand the messages/exchanges the position of which constantly changes during the process of evaluation or appreciation through willingly provided feedback on the part of the learners.

1. Uvod

Pri likovnem vrednotenju, kot zaključni fazi likovno-ustvarjalnega procesa, je ob ustreznih oblikah in metodah dela izjemnega pomena ustvarjalno vzdušje, ki temelji na sproščeni vzajemni komunikaciji. Pri sumativnem likovnem vrednotenju se komunikacija kaže kot interakcijska zveza med učiteljem in učenci.

Pri koncipiranju didaktične komunikacije v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji se je smiselno opreti na komunikacijske modele, ki predstavljajo komunikacijsko strukturo kot "splet vhodno – izhodnih povezav v komunikacijskem sistemu. Po povezovalnih kanalih tečejo informacije v določeni smeri, z določeno funkcijo, s čimer dobivajo informacije določeno komunikacijsko funkcijo – funkcijo vhoda, izhoda, kontrole, regulacije itd." (Knežević, 1981, str. 93). Ker je vsak didaktični proces determiniran intencionalno, lahko uporabimo za razumevanje komunika-

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

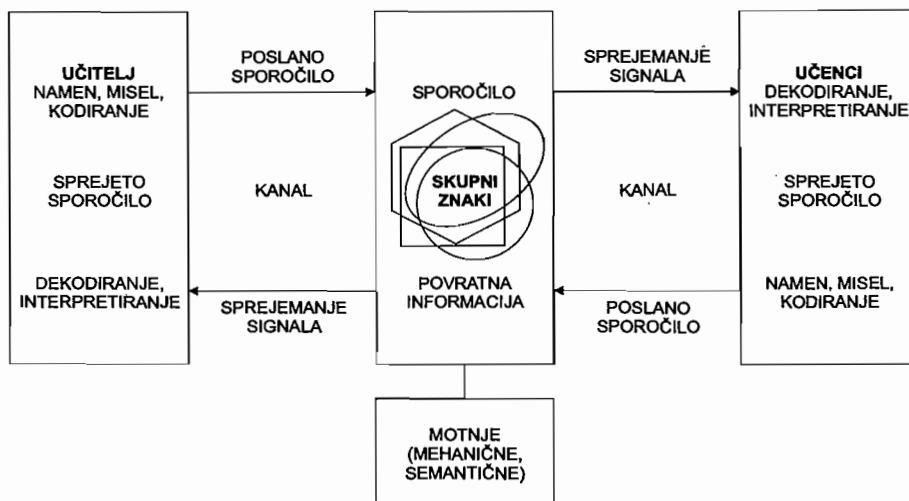
*Naslov: Ulica Kozjanskega odreda 4, 3000 Celje, SLO; Telefon: (+386) 03 633 65 06
E-mail: karmen.kolenc@uni-mb.si*

cije Lasswelovo paradigmo, ki komunikacijski proces reducira na nekaj osnovnih vprašanj: kdo, kaj, po katerem kanalu, komu in s kakšnim učinkom (Bognar, Matijević, 1993, str. 254).

2. Komunikacijski procesi v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji

V preučevanju izobraževalno-vzgojne dejavnosti je vse bolj poudarjen interakcijsko-komunikacijski vidik, katerega vrednost je v tem, da daje pomembno vlogo učitelju in učencem (Bratanić, 1990, str. 25). Ta pristop usmerja pozornost na medosebni odnos, kar mora biti osnova in vsebina komunikacije tudi pri likovnem vrednotenju. "Vsebina komuniciranja mora vsebovati intersubjektivni pomen, se pravi biti relevantna tudi za učence. V tem pogledu so enakovredni vsi interesi udeležencev, prednost enih ali drugih pa je možna le na podlagi demokratičnega konsensa." (Strmčnik, 1999, str. 129)

Slika 1: Komunikacijska shema v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji



Učiteljeva vloga pri likovnem vrednotenju je, da inicira in vodi komunikacijsko dejanje. Ko učenci sporočilo sprejmejo, je komunikacijska zanka sklenjena. Sporočila potekajo po komunikacijskih kanalih med pošiljatelji in prejemniki v obe smeri (vloga učitelja in učencev se menja), komunikacija v komunikacijski zanki je dvosmerna oziroma vzajemna. Sodelovanje med komunikacijskimi partnerji spod-

buja le odkrito komunikacijsko vzdušje, pošiljatelji in prejemniki se vedejo spontano in se vživljajo v sogovornika (empatija). Takšen medosebni odnos predstavlja tisti mikroelement vzgojnega dogajanja, od katerega je odvisna uspešnost vzgojnega delovanja. Način komunikacijske zanke v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji je predstavljen na sliki.

Če na kratko analiziramo komunikacijsko shemo, vidimo, da po komunikacijskih kanalih med učiteljem in učenci v obeh smereh tečejo sporočila. Pošiljatelj ima namen prenesti prejemniku neko misel (ki lahko vsebuje čustva, predstave, zaznave...). Poslano sporočilo mora spremeniti v besede, ga izgovoriti (kodirati). Učenec mora učitelja slišati in razumeti, kar pa mu lahko otežijo mehanične in tudi semantične motnje. Če je učenec učitelja slišal in razumel, mora sporočilo spremeniti v svoj jezik (dekodirati) in temu dati svoj pomen (interpretirati). Koliko se bo sprejeto sporočilo ujemalo s poslanim, je odvisno od zaloge skupnih znakov, tako imata ti sporočili dva avtorja: pošiljatelja in prejemnika sporočila. Povratna informacija, ki poteka po enakem principu v obratni smeri, pove učitelju, v kolikšni meri je bilo njegovo sporočilo razumljeno. Ta informacija je pri delu v šoli izjemnega pomena, saj je razumljivost učiteljevih sporočil temeljni pogoj uspešne vzgoje in izobraževanja, uspešnost komuniciranja pa ni povezana s poslanimi, temveč s sprejetimi sporočili.

2.1. Vrste sporočil v fazi vrednotenja

Sporočila so splet znakov, s pomočjo katerih se prenaša pomen med tistim, ki sporočilo pošilja, in tistim, ki ga sprejema. Pri likovnem vrednotenju kot zaključni fazi ustvarjalnega procesa lahko rečemo, da:

- vsebinski vidik sporočila poudarja pozitiven pogled in pričakovanje dobrih likovnih rezultatov. Učitelj se izogiba prezgodnjemu vrednotenju in si prizadeva, da bi bili njegovi sklepi pozitivni in konstruktivni. Vsebinski vidik predstavljajo likovna dela, ki so predmet vrednotenja, in likovni kriteriji, ki so od primera do primera različni in vezani na likovno področje, likovno nalogo, psihične likovne elemente, ustvarjalne značilnosti posameznika, obvladovanje likovne tehnike ipd. Ustvarjalni del tega vidika sporočanja zajema tudi jasen, nekomplíciran govor in sprejemanje morebitnih nepravilnosti in negotovosti ter pomanjkljivosti pri reševanju likovnih problemov;
- osebni vidik sporočila odseva optimističnega, dovolj prožnega in dovolj strogega ter konstruktivnega učitelja z bogatimi likovnimi izkušnjami v najširšem pomenu besede;
- odnosni vidik sporočanja zahteva taktnost in priznavanje kvalitetnih likovnih rešitev. Učitelj prisluhne in pokaže zanimanje za likovno napredovanje učencev in ceni njihove uspehe. Učencem daje podporo, z njimi sodeluje, deli tveganje pri likovnih eksperimentih, se z njimi

enakopravno pogovarja, razmišlja o likovnih rešitvah, se ne drži strogo hierarhičnega reda in izpostavlja bolj simetrične odnose;

- vplivni vidik sporočila pri likovnem vrednotenju spremlja zaupanje med učitelji in učenci ter se kaže v opogumljanju za nadaljnja likovna raziskovanja. Nesankcioniranje spodletelih poskusov pogloblja to zaupanje in spodbuja ustvarjalno in ustrezno emocionalno vzdušje.

Enako pomembno kot sporočilo je tudi to, kako je sporočilo izgovorjeno, tako tudi pri likovnem vrednotenju govorimo o verbalni in neverbalni komunikaciji, kjer vsako izgovorjeno besedo spremlja množica neverbalnih znakov, ki dajo izgovorjeni besedi smisel in moč vplivanja. Iskren učitelj dosega kongruentno, usklajeno in iskreno komuniciranje takrat, ko se povedano sporočilo ujema s tistim, kar sporoča z neverbalnim vedenjem, in ko izgovorjena vsebina potrjuje učiteljev odnos do nje in prejemnika sporočila.

Uspešnost interpersonalnega komuniciranja pri likovnem vrednotenju je odvisna od medsebojne usklajenosti (kongruentnosti) verbalnih in neverbalnih sporočil. Ob kongruentnosti komunikacije pa je pomembna tudi razumljivost interpersonalnega komuniciranja, ki je temeljni pogoj uspešne vzgoje in izobraževanja nasploh.

2.2. Povratna informacija v komunikacijskem procesu pri likovnem vrednotenju

Povratne informacije ločimo glede na vsebino sporočila, glede na sogovornika, glede na odnose med sogovorniki, glede na odnos do vsebine in glede na vpliv sporočila na sogovornika. Komunikacijski partnerji lahko povratne informacije med komunikacijo iščejo, sprejemajo in dajejo. Povratna informacija je informacija o učiteljevem delovanju in vplivanju na učence, pa tudi informacija o entropiji.

Kot vsak učni proces je tudi proces sumativnega vrednotenja pri likovni vzgoji nenehno dajanje, sprejemanje in iskanje informacij med učiteljem in učenci. Pri tem je treba vzpostaviti medosebno komuniciranje, kjer partnerja nenehno menjata komunikacijski vlogi. Oba sta tako sporočevalec in prejemnik sporočil.

Učitelj bi moral pri dajanju povratnih informacij uporabljati besede s pozitivnim nabojem in se zavedati, da so vse besede vrednostno obarvane in imajo evokatívno moč. Povratna informacija, ki je lahko preprost refleks ali zapleten sistem gibov, obvešča učitelja o tem, kakšen vpliv je imelo postavljanje osebnega objektivnega mnenja (glede na določene kriterije vrednotenja) pri likovnem vrednotenju na učence (vpliv in delovanje učiteljevih sporočil), hkrati pa ga opozarja na možne deformacije poslanih informacij. Glede na obliko komunikacijskih povratnih informacij mora učitelj pri likovnem vrednotenju izbirati čim boljše. Komunikacija pri likovnem vrednotenju mora biti dvostranski recipročni proces, v katerem učiteljeva strokovna komunikacija spreminja učenčevo vedenje, sprejemanje pozitivnih povratnih sporočil pa učitelja dodatno motivira za nadaljnje

napore. Hkrati pa učiteljevo pozitivno počutje povratno učinkuje na učence tako, da nastane nekakšen komunikacijski splet, mreža. Učinki te mreže pa zopet delujejo sinergetsko drug na drugega (Tomič, 1999, str. 52).

2.3. Komunikacijski kanali in motnje v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji

V komunikaciji je kanal sredstvo za prenos sporočil. Komuniciramo lahko z besedami (kvaliteta glasu) in telesom (z držo, s kretnjami in obrazno mimiko). Besede sestavljajo le delček tega, kar izražamo kot človeška bitja. V šoli sta najpogostejše uporabljena vidni in slušni kanal, nekoliko manj kinestetični kanal, pri nekaterih učnih predmetih ali vsebinah pa še vonjalni in okušalni kanal. Pri likovni vzgoji je v fazi vrednotenja smiselno uporabiti tri kanale, saj ob vidnem in slisnem narava predmeta, na primer pri kiparstvu, zahteva tudi kinestetični kanal.

Ne glede na količino kanalov se med komunikacijskimi partnerji pojavljajo tudi motnje ali šumi; izgovorjeno je lahko slabo slišano ali napačno razumljeno. Če komunikacijski partnerji na to niso dovolj pozorni, lahko nastajajo nesporazumi, ki zmanjšajo učinkovitost komunikacijskih procesov. To so omejevalni dejavniki učinkovitega prenašanja in sprejemanja sporočil.

V fazi vrednotenja pri likovni vzgoji je torej nujno upoštevati možnosti nastanka motenj. Na mehanske šume ima učitelj najmanj vpliva. Šume in hrup v razredu, torej subjektivne mehanske motnje, lahko z ustrezno organizacijo učno-vzgojnega dela v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji reducira na minimum, težje pa vpliva na hrup, ki prihaja od zunaj. Ob pojavu mehanskih motenj, ki bi lahko ogrozile kvaliteto komunikacije v fazi vrednotenja (objava preko šolskega radia, prihod dežurnega učenca, hrup na hodniku ob odhodu iz šole...), mora učitelj ustrezno reagirati in zagotoviti primerne pogoje. Psihološke šume lahko likovni pedagog prepreči s kvalitetno zastavljenimi kriteriji in primerno miselno naravnanoostjo ter pričakovanji, pri čemer upošteva vsakega učenca posebej in vse hkrati. Sematičnim šumom se likovni pedagog izogne z jasnimi formulacijami in vsebino, ki jo sporoča po več kanalih (vidni, slisni, tipni), sprejem sporočila pa preverja z večsmerno komunikacijo in s povratnimi informacijami. Pri slednjem mora upoštevati količino skupnih znakov, kar pomeni, da mora prilagoditi vsebino komunikacije razvojni stopnji učenca.

2.4. Skupni znaki v komunikaciji pri likovnem vrednotenju

Skupni znaki, ki zagotavljajo uspešno komunikacijo in medsebojno razumevanje ter sporazumevanje, so presek lastnih znakov in simbolov, s katerimi komunikacijska partnerja aktualizirata enake pomene, torej se pomenski zalogi obeh partnerjev vsaj delno prekrivata. Optimiranje medsebojnega sporazumevanja je

pogojeno z vsaj minimalnim obsegom znanja o individualnih izkušnjah partnerja in predpostavlja empatične spretnosti obeh komunikatorjev.

Učiteljevo sporočilo je pri sumativnem likovnem vrednotenju običajno redundantno, pri čemer mora učitelj poiskati tisto količino in vrsto znakov, ki bo učencem v največji možni meri razumljiva. Povedano drugače: učitelj mora strokovnost in terminologijo pri didaktični komunikaciji v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji prilagoditi razvojni stopnji učencev, saj imajo učitelj in učenci različne zaloge jezikovnih znakov (različni strokovni jezik, fraze...). Količino skupnih znakov, predvsem pri vsebinskem vidiku sporočila (kriteriji vrednotenja), lahko učitelj poveča z uporabo več komunikacijskih kanalov. Učitelj ob verbalni komunikaciji uporablja tudi neverbalno komunikacijo, uspešnost in razumljivost komunikacije pa naj sproti preverja s povratnimi informacijami, ki so lahko neverbalne in verbalne.

3. Sklep

Vsebinsko didaktične komunikacije med učiteljem in učenci pri likovnem vrednotenju predstavljajo kriteriji vrednotenja in njihova povezava z razstavljenimi otroškimi likovnimi deli. Učitelj in učenci se svobodno in izmenoma dopolnjujejo, njihov položaj pa ostaja v funkciji vsebine komunikacije. Učitelj spodbuja sodelovanje, dopolnjevanje in komentiranje ob primerjavi likovnih del s kriteriji vrednotenja in aktivira učence k lastni predstavitvi in analizi likovnih del glede na te kriterije. S povratnimi informacijami tako učitelj kot učenci spremljajo razumljivost sporočil, saj se njihov položaj v procesu vrednotenja nenehno spreminja. Položaje v komunikacijskem odnosu določa poznavanje vsebine komunikacije in stališča učiteljev in učencev do te vsebine.

Sporočila (opisna in ne ocenjujoča) v fazi sumativnega vrednotenja pri likovni vzgoji so usmerjena v likovni problem in njegovo rešitev. Sporočila niso generalizirana, temveč so od primera do primera različna, so spontana in empatična. Učitelj doseže sodelovalno, pošteno in odkrito didaktično komunikacijo, ko se povedano sporočilo ujema z njegovim neverbalnim vedenjem, izgovorjena vsebina pa nakazuje njegov odnos do le-te in do učencev. Učitelj tako dosega usklajeno, iskreno in kongruentno komunikacijo.

Pri didaktični komunikaciji v fazi vrednotenja aktivira učitelj vse komunikacijske kanale, tako da je sporočilo, ki ga dobijo učenci, čim bolj točno, povedano podkrepi z gestami, mimiko in s povratno informacijo preverja uspešnost sporočanja. Enako počnejo učenci. Učitelj in učenci se gibljejo med razstavljenimi likovnimi deli, jih jemljejo v roke (kiparski izdelek) ali pokažejo na detajl (slika, risba) ter videno opišejo z besedami in primerjajo s predstavljenimi kriteriji. Učenci počasi prehajajo od emocionalnih reakcij na bolj racionalno analizo likovnih del, kjer so

jim v pomoč učitelj in jasno postavljeni kriteriji za vrednotenje. Skozi ustrezno voden didaktično komunikacijo bodo učenci znali rekonstruirati in opisati lastne likovne postopke, pridobili pa bodo tudi izkušnjo, da je tudi pogovor o estetskih fenomenih del delovnih procesov, ki ima legitimno mesto v procesu likovne vzgoje.

LITERATURA

1. Benikowski, B.: Unterrichtsstörungen und kommunikative Didaktik. Schneider-Verlag, Hohengehren, 1995.
2. Bognar, L., Matijević, M.: Didaktika. Školska knjiga, Zagreb, 1993.
3. Brajša, P.: Pedagoška komunikologija. Glotta Nova, Ljubljana, 1993.
4. Bratanić, M.: Mikropedagogija. Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja. Školska knjiga, Zagreb, 1990.
5. Duh, M.: Problematika vrednotenja pri likovni vzgoji. V: Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja. Pedagoška fakulteta, Maribor, 1999.
6. Duh, M.: Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji. Pedagoška fakulteta, Maribor, 2004.
7. Kirschmann, J., Otto, G.: Werten, Begutachten, Ermutigen. Kunst und Unterricht, Seelze, 1998.
8. Strmčnik, F.: Značilnosti pouka. Sodobna pedagogika, št. 3/1999.
9. Tomić, A.: Izbrana poglavja iz didaktike. Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1999.
10. Vreg, F.: Demokratično komuniciranje. Založba Obzorja, Maribor, 1990.

Težave vzgojiteljev pri uresničevanju kurikuluma za vrtce na področju glasbene vzgoje

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.878

DESKRIPTORI: kurikulum za vrtce, glasbena vzgoja, načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa

POVZETEK – Problematika načrtovanja glasbene vzgoje je še posebej aktualna ob uvedbi Kurikuluma za vrtce (1999), ki prinaša novosti na sistemski in vsebinski ravni. Zato je sistematično spremljanje in ugotavljanje kakovosti načrtovanega in izvedbenega kurikuluma nujen pogoj za uspešno načrtovanje, izvajanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje. V prispevku je predstavljenih nekaj rezultatov prve faze raziskovalne študije, v katero smo vključili 159 vzgojiteljev iz celotne Slovenije. Namen raziskave je bil ugotoviti mnenja vzgojiteljev o Kurikulumu za vrtce ter težave, s katerimi se vzgojitelji srečujejo pri uvajanju kurikuluma v neposredno prakso na področju glasbene vzgoje. Iz rezultatov raziskave lahko ugotovimo, da se vzgojitelji pri uvajanju kurikuluma v neposredno prakso srečujejo s težavami pri načrtovanju in vrednotenju splošnih in konkretnih glasbenih ciljev ter glasbenih vsebin, ki jih manj strukturiran, odprt in fleksibilen Kurikulum za vrtce ne predpisuje.

1. Predstavitev problema

Kurikulum za vrtce, ki se je v letu 1999 postopoma začel uvajati v slovenske vrtce, predstavlja uradni, nacionalni dokument, ki ima svojo osnovo v analizah, predlogih in rešitvah, ki so oblikovale koncept in sistem predšolske vzgoje v vrtcih (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995, Zakon o vrtcih, Šolska zakonodaja I, 1996) ter v sprejetih načelih in ciljih vsebinske prenovе celotnega sistema vzgoje in izobraževanja (Izhodišča kurikularne prenovе, Nacionalni kurikularni svet, 1996). Kurikularna prenova oziroma uvedba Kurikuluma za

Author review

UDC 372.878

DESCRIPTORS: pre-school curriculum, music education, planning the educational process

ABSTRACT – The problems of planning music education have become of topical interest especially with the introduction of the Pre-school Curriculum (1999) since it has brought novelties both at the organic level as well as in content. It is for this reason that systematic observation and verification of the quality of the planned and performed curriculum is an indispensable precondition for successful planning, execution, and evaluation of the educational process in music education. The article offers results of the first phase of a research project including 159 preschool teachers from all over Slovenia. The aim of the study was to assess their opinions about the Pre-school Curriculum, and the problems they are confronted with in its implementation into practice. The research results show that introducing the curriculum into teaching practice has caused teachers to have difficulties in the planning and evaluation of general as well as concrete musical objectives and subject matter, which the rather less structured – open and flexible – Pre-school Curriculum does not prescribe.

vrtce (1999) prinaša vrsto sprememb in novosti. Zato je sistematično spremljanje in ugotavljanje kakovosti načrtovanega in izvedbenega kurikuluma nujen pogoj za uspešno načrtovanje, izvajanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa na različnih področjih dejavnosti. Vzgojno-izobraževalne dejavnosti vrtca so v prvem delu kurikuluma opredeljene s teoretskimi izhodišči, cilji in načeli, v drugem delu pa so za prvo in drugo starostno obdobje opredeljeni globalni cilji in cilji ter primeri dejavnosti za različna področja dejavnosti (gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika). Področje glasbene vzgoje je sestavni del področja dejavnosti umetnost, kamor sodijo še likovna, plesna, avdio-vizualna in dramska dejavnost. Za vse umetniške zvrsti so v kurikulumu navedeni skupni globalni cilji in cilji ter primeri dejavnosti za otroke stare, od 1. do 6. leta starosti, posebej so navedeni tudi še primeri dejavnosti po posameznih umetniških zvrsteh od 1. do 3. in od 3. do 6. leta starosti.

Omenimo samo nekatere smernice, ki so izpostavljene v okviru temeljnih načel, zapisanih v Kurikulumu za vrtce (1999, str. 11-17):

- Odprto oblikovan kurikulum za uveljavljanje različnih posebnosti okolja, otrok in staršev ter za uveljavljanje avtonomnosti vrtca, vzgojiteljev in drugih strokovnih sodelavcev.
- Kurikulum, ki na načrtovani in izvedbeni ravni upošteva integracijo različnih področij dejavnosti (medpredmetne povezave) in pri tem različnih vidikov otrokovega razvoja in učenja.
- Uporaba razvojno-procesnega in ciljnega pristopa pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa (cilj učenja v predšolski dobi je sam proces učenja, katerega cilji niso pravilni ali nepravilni odgovori, temveč spodbujanje otrokovih lastnih strategij dojemanja, izražanja, razmišljanja itn., ki so zanj značilne v posameznem razvojnem obdobju).
- Stalno strokovno spopolnjevanje vodstvenih ter strokovnih delavcev v vrtcu.
- Vrednotenje načrtovanja posameznih področij dejavnosti, vsebin in metod dela.

Oblikovanje okvirnega nacionalnega Kurikuluma za vrtce pomeni torej večjo stopnjo avtonomije vrtca in vzgojitelja. Upoštevanje načel in ciljev oziroma teoretskih osnov kurikuluma, ki jih mora vzgojitelj razumeti in jih znati uporabiti pri načrtovanju neposrednega vzgojno-izobraževalnega procesa, zahteva strokovno usposobljene izvajalce. Kroflič (2002, str. 205) opozarja, "da lahko zaradi vsebinske in ciljne odprtosti procesno-razvojni model predšolskega kurikuluma kaj hitro postane poligon za opravičevanje nekonsistentne, slabo premišljene in načrtovane vzgojne prakse."

Katere so torej poti za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje na višji ravni?

Marjanovičeva in sod. (2002, str. 12), ki se ukvarjajo s problemom kakovosti v vrtcih, menijo, da moramo iskati lastne poti in pristope za ugotavljanje in zagotavljanje

ljanje kakovosti predšolske vzgoje. Govorijo o treh ravneh kakovosti, ki naj bi pomenile izhodišče za evalvacijo dela v vrtcu:

- strukturna raven, ki vključuje področje organizacije dela in življenja v vrtcu, prostor in material,
- posredna raven, ki se nanaša na sodelovanje med zaposlenimi, z drugimi vrtci in institucijami, profesionalni razvoj in zadovoljstvo zaposlenih in
- procesna raven, ki vključuje področja načrtovanje kurikulumu, izvajanje kurikulumu, rutinske dejavnosti in področje otrok v procesu izvajanja kurikulumu.

Turnškova (2002, str. 84) v raziskavi, v kateri je osvetlila nekatera stališča in poglede vzgojiteljev na novi predšolski kurikulum, ugotavlja, da med prednostne naloge, ki bi najbolj prispevale k izboljšanju kakovosti vzgojnega dela v vrtcu, vzgojitelji ne uvrščajo sprememb, ki so vezane na njihovo neposredno delo – način načrtovanja in izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa. Torej vzgojitelji ne posvečajo posebne pozornosti pomenu spremljanja kakovosti kurikulumu na procesni ravni.

Zavedati se moramo, da na mnoga vprašanja uvajanja kurikulumu v neposredno prakso lahko odgovorimo le z poglobljenimi kvalitativnimi raziskavami. Kljub temu, da je bilo izvedenih že nekaj raziskav neposredno vezanih na uresničevanje Kurikuluma za vrtce, raziskave na področju umetnosti, ki bi obravnavala problem razumevanja in interpretacije relativno splošnih načel in ciljev Kurikuluma za vrtce pri posameznih umetnostnih področjih, v slovenskem prostoru še ni bilo.

Na osnovi podane problematike smo na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru na oddelku Predšolska vzgoja izvedli raziskovalno študijo z naslovom Vpliv kurikulumu na vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih pri umetnostnih področjih. Zaradi obsežnosti raziskave se bomo v pričujočem prispevku omejili samo na nekatera raziskovalna vprašanja, ki obravnavajo načrtovanje kurikulumu na področju glasbene vzgoje.

2. Metodologija

2.1. Cilji in namen raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti: mnenja vzgojiteljev o Kurikulumu za vrtce; težave, s katerimi se srečujejo vzgojitelji pri uvajanju kurikulumu v neposredno prakso na področju glasbene vzgoje, ter mnenja vzgojiteljev o ustreznosti strokovnega spopolnjevanja na področju glasbene vzgoje.

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Ali je po mnenju vzgojiteljev obstoječa delitev področij dejavnosti v Kurikulumu za vrtce ustrezna?
- Katere so dobre oziroma slabe strani Kurikuluma za vrtce na področju glasbene vzgoje?
- Načrtovanje katerih didaktičnih prvin povzroča vzgojiteljem največ težav?
- Kako pogosto se vzgojitelji pri vrednotenju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje srečujejo s težavami?
- Ali bi vzgojitelji možnost uporabe že oblikovanih splošnih in konkretnih ciljev glasbene vzgoje omejevala pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa?
- Katerega modela načrtovanja se vzgojitelji najpogosteje poslužujejo pri načrtovanju glasbene vzgoje?
- Kako vzgojitelji ocenjujejo strokovno spopolnjevanje na področju glasbene vzgoje?
- Kaj vzgojitelji predlagajo za izboljšanje strokovnega spopolnjevanja na področju glasbene vzgoje?

2.2. Raziskovalna metoda

Osnovni raziskovalni metodi sta bili deskriptivna in kavalna-neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

2.3. Spremenljivke

V raziskavi smo uporabili naslednje neodvisne spremenljivke: status vrtca (vrtec kot samostojna enota, vrtec pri osnovni šoli), vzgojiteljeva izobrazba, naziv, delovna doba in starostna skupina otrok. Statistično pomembne razlike so se pokazale samo v nekaterih zajetih odvisnih spremenljivkah glede na zastavljene neodvisne spremenljivke.

2.4. Osnovna populacija in vzorec

Osnovno populacijo predstavljajo vzgojitelji v vrtcih iz celotne Slovenije oziroma iz osmih organizacijskih enot (Celje, Koper, Kranj, Ljubljana, Maribor, Murska Sobota, Nova Gorica, Novo mesto), ki so v letu 2004 izvajali vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih v različnih starostnih skupinah (od 1. do 6. leta starosti).

V vzorec za raziskavo smo slučajno izbrali 36 vrtcev, v katere smo poslali 180 anketnih vprašalnikov. Za sodelovanje v raziskavi se je odločilo 159 vzgojiteljev.

Največ vzgojiteljev, vključenih v raziskavo, ima srednješolsko izobrazbo (61,6%), naziv mentor (50,9%), delovno dobo več kot 20 let (62,3%) in opravlja dela in naloge v drugem starostnem obdobju – od 3. do 6. leta starosti (65,4%).

2.5. Postopki obdelave podatkov

Pri obdelavi podatkov smo uporabili frekvenčne distribucije spremenljivk (f , $f\%$), ranžirne vrste spremenljivk po povprečnih rangih (R), χ^2 -preizkus (Pearsonov χ^2 -preizkus) oziroma v primerih večjega števila (nad 20%) nizkih teoretičnih frekvenc Kullbackov preizkus.

3. Rezultati in interpretacija

3.1. Mnenja vzgojiteljev o Kurikulumu za vrtce

Tabela 1: Mnenje vzgojiteljev o ustreznosti obstoječe delitve področij dejavnosti v Kurikulumu za vrtce

Odgovori	f	$f\%$
Ne vem	9	5,7
Ne	6	3,8
Da	144	90,6
Skupaj	159	100,0

Večina vzgojiteljev (90,6%) meni, da je obstoječa delitev področij dejavnosti v Kurikulumu za vrtce ustrežna. Glede izražanja mnenj vzgojiteljev o dobrih in slabih straneh Kurikuluma za vrtce velja omeniti, da je največ vzgojiteljev (55,4%) podalo oceno samo o slabih straneh kurikuluma, manj vzgojiteljev (26,4%) samo o dobrih straneh kurikuluma, najmanj vzgojiteljev (18,2%) pa je hkrati podalo oceno o dobrih in slabih straneh kurikuluma.

Mnenja vzgojiteljev, ki se nanašajo na oceno dobrih strani Kurikuluma za vrtce na področju glasbene vzgoje, lahko strnemo v naslednje odgovore: cilji in primeri dejavnosti so pregledni; primeri dejavnosti so pestri in raznoliki in dopuščajo ustvarjalnost otrok; otrok ima možnost aktivno sodelovati in izražati svoja občutja; vloga odraslih je dobro opisana.

Slabe strani Kurikuluma za vrtce na področju glasbene vzgoje pa so vzgojitelji utemeljili z naslednjimi odgovori: cilji so presplošni in preobširni, konkretnih ciljev za področje glasbene vzgoje je premalo oziroma jih ni; za vse umetniške zvrsti in za obe starostni obdobji so cilji združeni in preobširni, zato je večkrat pozornost osredotočena na tisto umetniško zvrst, do katere ima vzgojitelj lasten interes; premalo je primerov dejavnosti za prvo starostno obdobje; kurikulum je preveč suhoparen in skop glede izbire glasbenih vsebin, zato bi potrebovali dodatno literaturo.

Če analiziramo mnenja o slabih straneh kurikuluma, ki jih je zapisala večina vzgojiteljev, lahko ugotovimo, da vzgojitelji v kurikulumu pogrešajo zapisane splošne in konkretne predmetne cilje in vsebine, ki jih vsebinsko in metodično manj strukturiran nacionalni Kurikulum za vrtce ne predpisuje.

3.2. Težave, s katerimi se srečujejo vzgojitelji pri uvajanju kurikuluma v neposredno prakso

Tabela 2: Težave pri načrtovanju posameznih didaktičnih prvin

Didaktične prvine	f	$f\%$
Splošni cilji	42	26,4
Konkretni cilji	64	40,3
Vsebine	23	14,5
Metode	6	3,8
Oblike	6	3,8
Sredstva	4	2,5
Postopek	3	1,9
Drugo	3	1,9
Brez odgovora	8	5,0
Skupaj	159	100,0

Vzgojitelji se srečujejo z največ težavami pri načrtovanju konkretnih ciljev glasbene vzgoje (40,3%), pri načrtovanju splošnih ciljev glasbene vzgoje (26,4%) in pri načrtovanju glasbenih vsebin (14,5%). Z najmanj težavami se srečujejo pri načrtovanju metod (3,8%), oblik (3,8%) ter sredstev dela (2,5%) in metodičnega postopka (1,9%).

Čeprav si vzgojitelji pri oblikovanju konkretnih glasbenih ciljev lahko pomagajo z navedenimi primeri glasbenih dejavnosti, ki so zapisani v Kurikulumu za vrtce, pa vzroke za težave pri oblikovanju konkretnih in splošnih glasbenih ciljev

ter vsebin lahko pripisujemo različnim dejavnikom, na primer načinu zapisa ciljev v Kurikulumu za vrtce, kjer so za vse umetniške zvrsti navedeni le skupni globalni cilji in cilji, za posamezne umetniške zvrsti pa samo primeri dejavnosti, pomanjkljiva strokovna didaktična znanja vzgojiteljev, nesistematično strokovno spopolnjevanje vzgojiteljev pri uvajanju kurikuluma v neposredno prakso na področju glasbene vzgoje.

Tabela 3: Pogostost težav pri vrednotenju ciljev

Pogostost	f	f%
Nikoli	29	18,2
Včasih	122	76,7
Pogosto	6	3,8
Zelo pogosto	2	1,3
Skupaj	159	100,0

Največ vzgojiteljev (76,7%) ima včasih težave pri vrednotenju doseženih ciljev glasbene vzgoje. Svoje težave so utemeljili z naslednjimi odgovori: težko je presoditi, ali je določen cilj dosežen ali ne; premalo znanja o vrednotenju; presplošni cilji v kurikulumu; pomanjkanje literature o vrednotenju na področju glasbene vzgoje.

Tabela 4: Mnenja vzgojiteljev o omejevanju izvajanja nekaterih dejavnosti v primeru možnosti uporabe že oblikovanih splošnih in konkretnih ciljev glasbene vzgoje

Dejavnosti	Zelo bi me omejevali		Delno bi me omejevali		Ne bi me omejevali		Ne morem presoditi	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Svoboda in ustvarjalnost izvajanja vzgojno-izob. procesa	10	6,3	56	35,2	85	53,5	8	5,0
Otrokove individualne potrebe in interesi	26	16,4	69	43,4	52	32,7	12	7,5
Soodločanje otrok v vzgojno-izob. procesu	22	13,8	75	47,2	47	29,6	15	9,4
Afektivna učinkovitost vzgojno-izob. procesa	13	8,2	54	34,0	62	39,0	30	18,9
Razvoj otrokovih ustvarjalnih sposobnosti	17	10,7	53	33,3	71	44,7	18	11,3

Evalvacija je bistvenega pomena za izboljšanje kakovosti dela kakor tudi za spremljanje razvoja otroka. Težave pri vrednotenju doseženih ciljev izhajajo iz težav, s katerimi se vzgojitelji srečujejo pri oblikovanju konkretnih in splošnih ciljev glasbene vzgoje, saj je uspešnost vrednotenja ciljev vzgojno-izobraževalnega procesa odvisna tudi od sistematično načrtovanih ciljev.

Večina vzgojiteljev meni, da jih že oblikovani splošni in konkretni cilji glasbene vzgoje ne bi omejevali pri svobodi in ustvarjalnosti izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa (53,5%), pri afektivni učinkovitosti vzgojno-izobraževalnega procesa (39%) in pri razvoju otrokovih ustvarjalnih sposobnosti (44,7%), delno pa bi jih omejevali pri zadovoljitvi otrokovih individualnih potreb in interesov (43,4%) ter pri soodločanju otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu (47,2%).

Če izhajamo iz mnenj vzgojiteljev in iz omenjenih težav, s katerimi se vzgojitelji srečujejo pri oblikovanju in vrednotenju ciljev, bi torej možnost uporabe že oblikovanih splošnih in konkretnih ciljev glasbene vzgoje pomenila vzgojitelju samo dodatno pomoč pri načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje.

Tabela 5: Modeli načrtovanja, ki se jih poslužujejo vzgojitelji

Rang	Modeli	R ⁻
1	Procesno-razvojni	1,861
2	Učno-ciljni	2,000
3	Učno-snovni	2,109

Pri neposrednem načrtovanju glasbenih dejavnosti se vzgojitelji najpogosteje poslužujejo procesno-razvojnega modela, temu sledi učno-ciljni model, najmanj pa se poslužujejo učno-snovnega modela načrtovanja.

Vzgojitelji so torej dobro seznanjeni z načelom razvojno-procesnega pristopa, ki naj bi ga upoštevali tudi pri načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje.

Obstajajo statistično pomembne razlike v pogostosti težav, s katerimi se srečujejo vzgojitelji pri uvajanju kurikuluma v neposredno prakso glede na status, naziv in stopnjo izobrazbe:

- vzgojitelji, ki izvajajo vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih pri osnovni šoli, imajo več težav pri načrtovanju konkretnih in splošnih ciljev glasbene vzgoje kot vzgojitelji, ki delajo v vrtcih kot samostojnih enotah ($\chi^2 = 15,666$, $P = 0,028$);

- vzgojitelji, ki imajo naziv mentor, se pogosteje srečujejo s težavami pri načrtovanju konkretnih in splošnih ciljev glasbene vzgoje kot vzgojitelji, ki imajo naziv svetovalac oziroma svetnik ($\chi^2 = 24,874$, $P = 0,036$);
- več vzgojiteljev, ki izvajajo vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih kot samostojnih enotah, meni, da jih že oblikovani splošni in konkretni cilji glasbene vzgoje ne bi omejevali pri afektivni učinkovitosti vzgojnega procesa ($\chi^2 = 7,835$, $P = 0,050$) in pri razvoju otrokovih ustvarjalnih sposobnosti ($\chi^2 = 10,606$, $P = 0,014$);
- vzgojitelji, ki izvajajo vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih pri osnovni šoli, pogosteje uporabljajo učno-snovni model načrtovanja kot vzgojitelji, ki delajo v vrtcih kot samostojnih enotah ($\chi^2 = 18,434$, $P = 0,000$);
- vzgojitelji, ki izvajajo vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih kot samostojnih enotah, pogosteje uporabljajo procesno-razvojni model načrtovanja kot vzgojitelji, ki delajo v vrtcih pri osnovni šoli ($\chi^2 = 8,298$, $P = 0,016$);
- vzgojitelji z višjo stopnjo izobrazbe pogosteje uporabljajo procesno-razvojni model načrtovanja kot vzgojitelji s srednjo stopnjo izobrazbe ($\chi^2 = 9,975$, $P = 0,041$).

Ob pregledu statistično pomembnih razlik lahko ugotovimo, da je v vrtcih, ki delujejo pri osnovnih šolah, učno-snovni model načrtovanja še vedno velikokrat izhodišče za načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa in da se vzgojitelji v omenjenih vrtcih pogosteje srečujejo s težavami pri načrtovanju konkretnih in splošnih ciljev glasbene vzgoje kot vzgojitelji, ki delujejo v vrtcih kot samostojnih enotah. Iz navedenega lahko sklepamo, da so vzgojitelji, ki opravljajo delo v vrtcih pri osnovni šoli, v manjši meri aktivno sodelovali v procesu uvajanja Kurikuluma za vrtce kot vzgojitelji, ki opravljajo delo v vrtcih kot samostojnih enotah.

3.3. Strokovno spopolnjevanje vzgojiteljev na področju glasbene vzgoje

Največ vzgojiteljev (40,3%) meni, da je strokovno spopolnjevanje na področju glasbene vzgoje manj ustrezno.

Tabela 6: Ocenitev strokovnega spopolnjevanja

Ocene	f	f%
Neustrezno	30	18,9
Manj ustrezno	64	40,3
Ustrezno	38	23,9
Zelo ustrezno	27	17,0
Skupaj	159	100,0

Za izboljšanje strokovnega spopolnjevanja na področju glasbene vzgoje so vzgojitelji predlagali naslednje dejavnosti oziroma vsebine izobraževanja: glasbene delavnice; srečanja z glasbenimi strokovnjaki; seminarje, kjer bi si vzgojitelji lahko izmenjavali izkušnje v zvezi z načrtovanjem, izvajanjem in vrednotenjem vzgojno-izobraževalnega procesa glasbene vzgoje; načrtovanje glasbenih dejavnosti, splošnih in konkretnih ciljev in glasbenih vsebin; vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa; načrtovanje procesnih ciljev; izobraževanje vzgojiteljev za vodenje glasbenih interesnih dejavnosti; glasbene vsebine za prvo starostno obdobje.

Iz predlogov vzgojiteljev lahko vidimo, da so vzgojitelji za izobraževanje predlagali največ vsebin s področja načrtovanja, kar potrjuje dejstvo, da je strokovno spopolnjevanje vzgojiteljev s tematiko razumevanja teoretičnih osnov kurikuluma in uporabo le-teh v procesu operativnega načrtovanja, še vedno aktualno.

4. Sklep

Iz rezultatov raziskave lahko sklepamo, da so vzgojitelji seznanjeni s temeljnimi načeli in cilji, zapisanimi v Kurikulu za vrtce. Kljub temu, da večina vzgojiteljev meni, da je obstoječa delitev področij dejavnosti v Kurikulu za vrtce ustrezna, nas mnenja vzgojiteljev o slabih straneh Kurikuluma za vrtce in težave, s katerimi se srečujejo pri uvajanju kurikuluma v neposredno pedagoško prakso, opozarjajo na sistematičen pristop k omenjeni problematiki.

Čeprav se moramo strinjati z dejstvom, da naj bo sodobni predšolski kurikulum odprt in fleksibilen, to pomeni, da naj vključuje "predvsem temeljna načela in zaželeni cilje predšolske vzgoje, ne pa predpisanih konkretnih (operativnih) ciljev, metod in vsebin dejavnosti" (Batistič, 2002, str. 32), pa ne smemo pozabiti na težave, s katerimi se vzgojitelji srečujejo pri načrtovanju in vrednotenju ciljev glasbene vzgoje. Navedimo samo en primer. V Kurikulu za vrtce zapisani skupni globalni cilji in cilji za področje umetnosti naj bi pomenili izhodišče za načrtovanje splošnih in konkretnih ciljev glasbene vzgoje, ki jih oblikuje vzgojitelj. Samoumevno je, da morajo biti navedene ravni ciljev v medsebojnem odnosu. V veliko primerih pa predstavlja dedukcijski odnos med globalnimi cilji, cilji in predmetnimi cilji, oblikovanimi na konkretni ravni, le verbalno prilagoditev, na primer globalnemu cilju iz kurikuluma je brez kavzalnega odnosa podan področni cilj, ki mu lahko prav tako brez logičnega odnosa sledi konkretni predmetni cilj. Že razumevanje omenjene problematike zahteva od vzgojitelja določena splošna in strokovna didaktična znanja. Za uspeh vpeljevanja novosti v pedagoško prakso torej ni dovolj samo poudarjanje spremenjene vloge vzgojitelja (strokovna avtonomija in strokovna odgovornost), ki se jo velikokrat izpostavlja v teoriji in praksi uvajanja Kurikuluma za vrtce. Treba je storiti še kaj več.

Ker manj strukturiran in odprt Kurikulum za vrtce ne predpisuje konkretnih ciljev in vsebin, bi morali o didaktičnih priporočilih za posamezne umetniške zvrsti razmišljati tudi na predšolski stopnji. S primeri zapisov predmetno opredeljenih ciljev in dejavnosti ter drugih didaktičnih prvin (vsebine, metode...), bi seveda, ob upoštevanju temeljnih usmeritev kurikuluma, vplivali na kvalitetnejše načrtovanje, izvajanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa.

“Uspeh kurikularne prenove je v temelju tudi odvisen od ravnateljve oziroma vzgojiteljve sprejetosti osnovne filozofije prenove, ki ne bo samo na ravni seznanitve s teorijo, temveč da jo bodo vzgojitelji vgrajevali v svoje razmišljanje, načrtovanje in izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa.” (Kroflič, 2002, str. 13) Zato je treba kontinuirano skrbeti za profesionalni razvoj vzgojiteljev in vodstvenih delavcev vrtca ter pri analizi načrtovanega in izvedbenega kurikuluma – poleg mnenj kurikularnih teoretikov in strokovnjakov iz prakse – v večji meri upoštevati tudi mnenja predmetnih strokovnjakov, ki lahko v procesu vrednotenja dela v vrtcu prav tako vplivajo na kakovost predšolske vzgoje.

LITERATURA

1. Batistič Zorec, M.: Učenje v vrtcu, *Sodobna pedagogika*, 53, št. 3/2002, str. 24-34.
2. Kroflič, R.: Izbrani pedagoški spisi, Vstop v kurikularne teorije, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 2002.
3. Kurikulum za vrtce: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za šolstvo, Ljubljana, 1999.
4. Marjanovič Umek, L. (ur.): Otrok v vrtcu, Priročnik h kurikulu za vrtce, Založba Obzorja, Maribor, 2001.
5. Marjanovič Umek, L. et al.: Kakovost v vrtcih, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana, 2002.
6. Turnšek, N.: Stališča in pogledi vzgojiteljic na vzgojo in novi predšolski kurikulum – nekaj rezultatov preskusne faze raziskovanja, *Sodobna pedagogika*, 53, št. 3/2002, str. 70-92.

Otroci, starši in knjižnica v vrtcu

Pregledni znanstveni članek

UDK 027.8:371.64

DESKRIPTORJI: okolje, vrtce, starši, predšolski otrok, knjižnica v vrtcu, količina in izbira knjig za branje, pogostnost obiskovanja knjižnice v vrtcu, bralna pismenost

POVZETEK – Prispevek govori o vedno aktualnem vprašanju povezanosti med otroki, starši in vrtcem na področju spodbujanja razvoja pozitivnega odnosa do knjig in s tem razvijanja bralne pismenosti predšolskih otrok. Predstavljena je knjižnica v vrtcu, ki že vrsto let deluje v vrtcu Tezno v Mariboru, ter ugotovitve, povezane z vprašanji o količini in izboru knjig ter obisku knjižnice v vrtcu.

Author review

UDC 027.8:371.64

DESCRIPTORS: environment, kindergarten, pre-school child, kindergarten library, amount and choice of books, frequency of attendance in the kindergarten library

ABSTRACT – The article talks about the topical issue of the role parents and the kindergarten should play in helping children to develop a positive attitude toward books and their literacy. It presents such a library that was opened some years ago in the Tezno kindergarten in Maribor and the findings about the quantity, selection, and kindergarten library visits issues.

1. Uvod

Z Belo knjigo (Krek, 1995) smo tudi v našo pedagoško teorijo in prakso vnesli termin kurikulum/kurikul. Po tem dokumentu je pojmovanje predšolskega kurikula izjemno široko, saj zajema vse dejavnosti, interakcije, izkušnje in učenje, ki so predšolskemu otroku na voljo v vrtcu. Kljub svoji odprtosti in širokosti (morda pa prav zaradi tega) je kurikulum v naše vrtce vnesel veliko nemira in iskanja novega.

Navedene spremembe so sovpadale z drugimi, mnogo širšimi družbenimi pojavi, povezanimi tudi z demografskimi problemi zahodnih civilizacij (zmanjševanje rojstev) in posledično tudi z zmanjševanjem števila vključenih otrok v vrtce. Tako so se vrtci znašli v vrtincu sprememb. Treba je bilo reševati probleme na več ravneh hkrati, iskati nove rešitve in obenem skrbeti za nemoteno vsakdanje delo.

2. Teoretična izhodišča

Pri preučevanju kurikula so mnogi avtorji (Bronfenbrenner, 1985; Kessler, 1992; Katz, McClellan, 1999) poudarili pomen konteksta, v katerem se uresničuje

kurikul. Pri tem so opozorili na množico dejavnikov, ki vključujejo širše družbeno okolje, vrtec, šolo in družino. Bronfenbrenner (1985) v zvezi s tem govori o ekološkem modelu, ki ga predstavlja v koncentričnih krogih. Prvi, ki ga poimenuje mikrosistem, vključuje poleg otroka še družino, vrtec, šolo, cerkev in medsebojne odnose med otrokom in njegovim neposrednim okoljem (družina, vrtec, šola idr.). Pri tem ima pomembno vlogo velikost hiše, v kateri otrok biva, opremljenost vrtca, ki ga otrok obiskuje, in število knjig, ki jih imajo v vrtcu (Vasta, Haith, Miller, 1998). V nadaljevanju Bronfenbrenner (1985) govori o mezosistemu, ki ga identificira kot niz medsebojnih odnosov med dejavniki mikrosistema. Gre za mrežni sistem, ki vključuje medsebojne odnose med starši in vzgojitelji, med brati in sestrami v družini in prijatelji iz sosedstva. Naslednji koncentrični krog, ki sledi, je ekosistem. Gre za splet medsebojnega vplivanja tistih dejavnikov na razvoj otroka, ki sicer niso v medsebojnem odnosu z njim. V tem primeru gre predvsem za vplive lokalne oblasti, ki odloča o plačah vzgojiteljev, o materialnih pogojih za delovanje vrtcev, kamor lahko vključimo tudi denar za nakup igrač, knjig in drugih potrebnih sredstev. Zadnji, četrti koncentrični krog, poimenovan makrosistem, Bronfenbrenner opredeljuje kot sistem, ki vključuje kulturo in subkulturo, v kateri otrok živi. Le-ta vpliva na otroka preko prepričanj, mnenj, stališč, vrednot in tradicije.

Na temelju spoznanj o pomenu zgodnjega socialnega razvoja, na katerega opozarja tudi navedeni ekološki model razvoja, ugotavljamo, da je skrajni čas, da se tradicionalna abeceda vzgojnega diskurza razširi z branja, pisanja in računanja tudi na področje vzpostavljanja odnosov. Gre za oblikovanje odnosov na različnih ravneh: do sebe, do drugih, do predmetov. Strokovnjaki (Bronfenbrenner, 1985; Goleman, 1997) ugotavljajo, da otroci nove dobe večino časa preživijo v vrtcih in šolah, zato bi le-te morale prevzeti novo vlogo v življenju otrok in njihovih staršev.

Pomembno vlogo pri tem ima spodbudno okolje, ne le znotraj igralnice in v koticih, temveč širše v vrtcu.

V predšolski pedagogiki Reggio Emilia neposredno okolje poimenuje kar "tretji vzgojitelj", saj naj bi nudil številne ugodne okoliščine za dejavnosti in učenje. Te prebujajo v otroku radovednost in notranjo motivacijo (Kroftlić, 2002).

Seveda pa zgolj prijazno okolje ni dovolj, pomembno je, da se otrokom v takšnem okolju omogočajo priložnosti za pridobivanje novih znanj, novih spoznanj o sebi in o družbi ter da ob tem razvija svoje socialne spretnosti. Pomembno vlogo pri tem ima lahko tudi knjižnica, ki deluje znotraj vrtca. V tem primeru gre pravzaprav za knjižnico, ki ni čisto prava knjižnica, saj v njej ne delujejo profesionalni knjižničarji, temveč vzgojiteljice in vzgojitelji.

O pomenu zgodnjega uvajanja otrok v svet knjig govorijo ugotovitve različnih strokovnjakov. Tako Haramija (2000a) meni, da je pri otroku treba najprej zbuditi interes po branju, da bi ga lahko kasneje razvil v potrebo po branju, in nadaljuje, da so otroci po naravi radovedni. Njihovo radovednost in željo po znanju pa lahko uporabimo v prid razvijanja poslušalske in bralne spretnosti. Podobno razmišlja

tudi Bucikova (2003, str. 113-114) in dodaja, da "če želimo, da se bo otrok razvil v zavzetega bralca, moramo spodbujati interes za branje in pozitiven odnos do knjige že zgodaj v predšolskem obdobju". V vlogi spodbujevalca se najprej znajdejo starši in drugi ožji družinski člani (npr. starejši bratje ali sestre). Otroka je torej treba čimprej začeti navajati na knjige, seveda pa je pri tem treba imeti pred očmi vedno določen cilj, ki ga s pomočjo knjig želimo doseči. Predvsem gre za to, da poskušamo s knjigo pri otroku vzbuditi interes za knjige in branje, spodbuditi pozitiven odnos do branja, mnogi ambiciozni starši pa si poleg vsega tega želijo še čimprejšnjih bralnih aktivnosti in tudi bralnih dosežkov pri svojem otroku. V zvezi s tem Knafličeva ugotavlja (2003, str. 37), da "za vzgajanje bodočega bralca v družini ni dovolj, da je otrok deležen branja. Otrok mora videti tudi odrasle, kako sami berejo. To bo za otroka znamenje, da je branje pomembno, vredno pozornosti in si bo kmalu želel posnemati odrasle tudi pri branju" in nadaljuje, da "branje je lahko nekaj dobrega, je način za pridobivanje znanja, oblika sprostitve in preživljanje prostega časa. So žal tudi otroci, ki slišijo sporočila o branju kot zapravljanju časa, umiku v brezdelje in svoj odnos do branja gradijo na tem".

Ocenjujemo, da je treba pri otroku čimprej in torej že zgodaj v otroštvu začeti z vzbujanjem interesa do branja in oblikovanja potrebe po knjigah, saj bomo le-tako dosegli vzpostavitev pozitivnega odnosa do knjig pri otroku v kasnejših letih. Ti otroci bodo tudi pokazali večji interes do branja in nasploh knjig. Glinškova (2000) v zvezi s tem še dodaja, da tisti otroci, ki nimajo pozitivnih izkušenj s knjigo, manj radi posegajo po njej, še zlasti ob začetnih težavah z usvajanjem bralne tehnike. Zato se vsi tisti, ki se ukvarjajo z bralno vzgojo otrok, trudijo najti način, s katerim bi knjigo približali vsem otrokom že v predbralnem obdobju. Še vedno pa ostajajo starši tisti, ki s svojim vplivom in vzgojo najgloblje zaznamujejo otrokovo otroštvo. Odnos staršev do problema knjižne vzgoje je različen, saj se nekateri zavedajo njenega pomena za vsestranski in uspešen razvoj njihovega otroka, drugi ne, spet tretji pa kljub zavedanju ne znajo knjige uspešno približati otroku, marsikomu pa se to zdi celo nepotrebno.

Znano je, da prevzema otrok v predbralnem obdobju pretežno vlogo poslušalca. V tej vlogi je po mnenju Haramije (2000b) odvisen od staršev in vzgojiteljev ali, kot jih imenuje avtorica, od posrednikov (profesionalnih in neprofesionalnih), ki namesto otrok odločajo o tem, kaj, kdaj, koliko časa in kolikokrat bodo otroku brali tisto književno delo, ki je otroku všeč. Seveda pa le-ti odločajo tudi o tem, ali bodo otroku sploh brali.

Glede na dejstvo, da predšolski otrok še ne zna brati, da pa bi to nekoč znal, potrebuje pomoč odraslega, v prvi vrsti starše pa tudi druge člane družine in sorodstva. "Vsi otroci potrebujejo odrasle, da jim berejo; jih poslušajo, kako berejo, ko so še majhni; se z njimi pogovarjajo o branju, ko so starejši; jim omogočajo mirne trenutke, primerne za branje; kupujejo ali si izposojajo knjige in drugo gradivo; sodelujejo z njihovimi učitelji in so jim zgled odraslega bralca in zanimanja za knjige." (Kropp, 2000, str. 2) Vse to nakazuje na veliko pomembnost družine,

predvsem staršev. Ti so namreč most med otrokom in zunanjim svetom, tudi knjigami. Brez odraslih otrok namreč ne more spoznavati, kaj šele razumeti knjig. Otrok se namreč ne rodi s sposobnostjo branja in razumevanja književnih del, to se mora šele naučiti.

Po ugotovitvah raziskav, ki jih navaja Kropp (2000), očetje učinkoviteje pomagajo svojim otrokom pri branju, ker so manj potrpežljivi kakor matere. Kadar otrok naleti na neznano besedo, matere raje počakajo, da jo izgovori. Očetje pa mu jo raje povedo oziroma jo preskočijo in nadaljujejo z branjem. Pristop, ki ga uresničujejo očetje, zagotavlja, da zgodba ne zastane. V zvezi s tem navaja Haramija (2000b) ugotovitve študentov Pedagoške fakultete v Mariboru, ki kažejo, da starši svojim otrokom berejo približno deset minut na dan, da zelo malo staršev skupaj z otroki obiskuje knjižnice in da imajo otroci doma v povprečju manj kot trideset knjig.

3. Metodologija

3.1. Opredelitev raziskovalnega problema

Zanimalo nas je, kako pogosto se predšolski otroci, ki imajo v vrtcu *knjižnico*, srečujejo s knjigo, kdo v družini bere otroku in kdo izbira knjige. Prav tako nas je zanimalo, ali prihaja do kvalitativnih razlik med odgovori otrok in njihovih staršev.

V ta namen smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- ☐ Koliko knjig prebere otrok v enem tednu?
- ☐ Kdo bere otroku?
- ☐ Kdo izbira knjige za otroka?

Na zastavljena vprašanja so nam odgovarjali otroci in njihovi starši.

Staršem pa smo zastavili še vprašanje:

- ☐ Kako pogosto gredo z otrokom v *knjižnico v vrtcu*?

3.2. Metoda

Osnovna raziskovalna metoda je bila kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja, ki lahko nastopa v različnih oblikah. V našem primeru je to študija primera (case study). "S študijo primera intenzivno in podrobno analiziramo in opišemo na primer osebo vsako zase, šolske oddelke, šole ali druge vzgojno-izobraževalne institucije vsako zase oziroma neki problem (probleme), proces, pojav ali dogodek v posamezni situaciji ipd. /.../ Pri študiji primera gre za določitev, kaj bo individualni primer, ki ga bomo raziskali /.../. Primerov ne izbiramo po statističnih postopkih za reprezentativne vzorce iz osnovnih populacij, kot je to navada pri preglednih raziskavah. Zato se pri posploševanju ugotovitev,

do katerih pridemo s študijo primera, ne moremo ravnati po enaki logiki statistične indukcije, statističnega sklepanja z vzorci na osnovne populacije /.../." (Sagadin, 1991, str. 31-35)

V vzorec smo zajeli otroke, vključene v vrtec Tezno, Maribor, v šolskem letu 2003/2004. Gre za otroke, ki so vključeni v štiri enote vrtca Tezno, in sicer Pedenjped, Mišmaš, Mehurčki in Lupinica. V vsaki enoti vrtca smo naključno izbrali prisotne otroke, stare od 3 do 6 let, in njihove starše, stare od 26 do 47 let. Skupno število otrok je bilo 42, staršev pa 47.

Pri postopku zbiranja podatkov smo uporabili najprej sondažni anketni vprašalnik, nato pa še definitivnega. Vsa vprašanja so bila zaprtega tipa, prav tako so bila izražena z verbalnimi in stopnjevalnimi odgovori. Upoštevali smo osnovne merske karakteristike anketnega vprašalnika, in sicer veljavnost, objektivnost in zanesljivost. Anketiranje staršev je potekalo v mesecu juniju v šolskem letu 2003/2004.

Glede na razvojno stopnjo otrok in njihovo nesposobnost samostojnega branja smo se odločili, da pri otrocih izvedemo vodeni intervju po vprašanjih iz anketnega vprašalnika. To je prav tako potekalo v mesecu juniju v šolskem letu 2003/2004. Tematika vprašanj je bila enaka kot pri njihovih starših, le besedno prilagojena starosti otrok. Vsakega otroka smo ločeno od drugih intervjuvali v *knjižnici*, kjer smo mu tako zagotovili miren prostor za razmislek o vprašanju in odgovoru, hkrati pa mu je bila zagotovljena anonimnost.

Podatke, zbrane v vprašanji zaprtega tipa, smo obdelali in tabelarično prikazali z navedbo absolutnih (f) in odstotnih (f%) frekvenc. Za preizkušanje odvisnih zvez med spremenljivkami smo uporabili χ^2 -preizkus.

4. Rezultati in interpretacija

Knjižnica v vrtcu deluje v igralnici, ki meri dobrih 37 m² in je razdeljena na dva dela: del za otroke in del za odrasle. V prvem delu, namenjenem otrokom, so štirje kotički: knjižni kotiček, računalniški kotiček, kotiček za glasbo in kotiček za jezikovno ustvarjanje ter osrednji del knjižnice. Za lažje iskanje so vse otroške knjige označene s štirimi barvami, pri čemer ima vsaka barva določen pomen, ki ga poznajo vsi otroci. Tako rumena označuje priročnike, leksikone in drugo, oranžna pravljice in vse leposlovje, zelena živali in vijolična poezijo. Police, na katerih so knjige, so v višini otrok. Otroci si lahko izposodijo neomejeno število knjig. Knjige na policah so razvrščene tudi glede na starost knjig in tako imajo police s starejšimi knjigami, nekje od petdesetih let prejšnjega stoletja dalje, in police z novjšimi knjigami. Otrokom so na posebni polici namenjene tudi videokasete s tematiko živali in nenasilnih risank, ki jih uporabljajo predvsem v skupinah skupaj z vzgojiteljico, lahko pa si jih izposodijo tudi za domov. Število otrokom namenjenih videokaset je 38.

V računalniškem kotičku sta otrokom na voljo dva računalnika. Otroci lahko na računalnikih "igrajo" le vzgojne in poučne igrice, ki jih dobijo v vrtcu. Dostop do internetnega omrežja jim ni omogočen, prav tako tudi ne prinašanje lastnih iger.

V *knjižnici* je poseben prostor namenjen tudi poslušanju kaset in zgoščenk, pri čemer lahko otrok izbira le med otroškimi pesmicami in klasično glasbo, pravljic in drugih popularnih pesmi pa na kaseti ali zgoščenki ne more dobiti oziroma poslušati.

Kotiček za jezikovno ustvarjanje je za otroke izredno zanimiv in priljubljen del knjižnice, saj jim še najbolj dopušča uresničevanje lastne domišljije. V tem kotičku so otrokom na voljo prazni listi papirja, barvice in flomastri za likovno ustvarjanje. Uresničevanje zgodb jim omogočajo posebne vstavljanke, s katerimi lahko oblikujejo pravljice po lastni želji in z lastnimi zaključki. Pa ne samo da si izmišljajo nove pravljice, ampak lahko po prebrani knjigi pravljico tudi obnovijo in s tem pokažejo na razumevanje prebranega oziroma poslušanega. Poleg tega so v tem kotičku otrokom na voljo tudi različne sestavljanke in gradniki.

V osrednjem delu knjižnice je velika blazina, na njej pa mnogo majhnih vzglavnikov. Ta del je namenjen dejavnostim, ki niso strogo vezane na knjižnico. Tukaj otroci posedajo, poslušajo pravljice, listajo po knjigah, se pogovarjajo in medsebojno družijo. Velikokrat se sem zatečejo, ko želijo v miru igrati na kak glasbeni instrument, ali pa pridejo sem z vzgojiteljico in si izmišljujejo pravljice, rime ter tako sestavljajo zanimive zgodbe in pesmi. V tem delu knjižnice občasno gostijo tudi znane in manj znane umetnike (pisatelje, pesnike, slikarje itd). Od leta 2002 do danes so knjižnico obiskali Niko Grafenauer, Marjan Manček, Anja Štefan, Viktorija Zmaga Glogovec, Matjaž Schmith in Jelka Godec Schmitd, koncertna mojstrica violinistka Vita Rošker in trije dijaki Srednje glasbene šole Maribor. Vsi so prišli z namenom predstaviti sebe in svojo dejavnost otrokom ter odgovarjati na njihova vprašanja.

Drugi del knjižnice je namenjen odraslim, tako vzgojiteljem kot staršem otrok. Tukaj so police, na katerih so knjige s strokovno in poljudno tematiko, videokasete s strokovno tematiko, računalnik s skenerjem, tiskalnikom in povezavo na internet. Knjige za odrasle so organizirane po sistemu, kot ga uporabljajo tudi Mariborske knjižnice, in sicer glede na CIP. Knjige so razvrščene po abecednem redu, pri čemer je najprej napisana ustrezna oznaka zvrsti s številko, priimek in ime avtorja (avtorice), nato pa še naslov dela. Oznake zvrsti knjig v *knjižnici* in njihove številke pa so sledeče: *VZ3* (vzgoja in izobraževanje), *VZTH3* (tehnika), *UM7* (umetnost, ki so jo v vrtcu še nadalje razdelili na glasbeno, likovno in plesno umetnost), *Š7* (šport), *NV5* (naravoslovne vede), *Z9* (zgodovina), *P1* (psihologija), *J8* (jezik – pravopis) in *K* (jezik – leposlovje).

Odraslim so namenjene tudi videokasete, pri čemer je le tretjina od približno 70 kupljenih, ostale pa so lasten izdelek vrtca. Nanje so posnete predvsem učne ure, prireditve in aktivnosti vrtca, ki osebju vrtca služijo za samoevalvacijo oziroma

kot povratna informacija o lastnem delu pa tudi kot lep spomin na dogodke, ki so se že zgodili. Zato so videokasete namenjene le osebu vrtca, konkretneje vzgojiteljicam, ki na tak način lahko pripravijo tudi program dela z otroki v vrtcu. Za potrebe snemanja vseh teh dejavnosti ima vrtec tudi lastno kamero in fotoaparat, prav tako pa tudi pisna privoljenja vseh staršev, da se otroka v te namene lahko snema in slika. To izjavo starši podpišejo ob vstopu otroka v vrtec.

Staršem je namenjen tudi poseben informativni kotiček. V njem so različne brošure, letaki in prospekti pa tudi knjižice o aktualnih dogajanjih v vrtcu in okolici z možnostmi iskanja najrazličnejših pomoči ipd. V tem delu knjižnice je tudi tako imenovani revijalni kotiček. V njem so staršem in vzgojiteljicam na voljo mnoge revije, na katere je vrtec naročen.

Otroci obiskujejo *knjižnico* sami, skupaj s starši ali z vzgojitelji. S slednjimi gredo v knjižnico vedno z vnaprej dogovorjenim namenom. Otrokom je na voljo čas za brskanje in iskanje po knjigah, nato pa zberejo vse, kar so našli, izberejo najbolj ustrezne knjige in si jih odnesejo v svojo igralnico ali pa v kotiček za počitek in branje.

Pomembna naloga *knjižnice* v vrtcu je tudi ta, da otroke navaja na princip izposoje in vračanja knjig, zato je možna tudi izposoja knjig ali videokaset na dom. Otrokom je v ta namen knjižnica odprta vsak torek in četrtek dopoldan, njihovim staršem pa vsako prvo in tretjo sredo v mesecu. Seveda pa si je možno izposoditi knjigo tudi izven teh terminov v dogovoru z vodjo knjižnice. Otroci vedo, da morajo kartončke iz knjig oddati vodji knjižnice.

Število vseh knjig v knjižnici je trenutno 1830, pri čemer jih je približno polovica namenjena otrokom, polovica pa odraslim. Seveda pa vrtec ob pomoči sponzorjev in staršev nenehno kupuje nove knjige in s tem bogati svojo zbirko.

Da bi dobili odgovore na zastavljena vprašanja in da bi jih lahko primerjali med seboj (odgovori staršev in otrok), smo vsako vprašanje posebej zastavili tako staršem kot tudi otrokom.

V nadaljevanju so tako najprej prikazani rezultati, ki smo jih dobili na temelju intervjuvanja otrok, nato pa še rezultati, ki temeljijo na podatkih, pridobljenih iz anket, ki so jih izpolnjevali starši otrok.

4.1. Količina tedensko prebranih knjig otroku

Dobljeni rezultati kažejo, da starši otrokom doma kar pogosto prebirajo knjige, saj je kar 66,7% otrok dejalo, da jim starši v enem tednu preberejo več kot dve knjigi. To kaže na dejstvo, da imajo otroci kar precej stika s knjigami.

Na podlagi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da starost otrok ni dejavnik, ki bi kazal na kakršne koli pomembne statistične razlike glede količine prebranih knjig

v enem tednu s strani staršev. To nam namreč pokaže χ^2 -preizkus. Ničelno hipotezo torej obdržimo. Seveda pa v življenju dejanske razlike, čeprav majhne, obstajajo.

Tabela 1: Starost in količina prebranih knjig v enem tednu s strani staršev pri predšolskem otroku

Starost	3 leta		4 leta		5 let		6 let		Skupaj	
Količina prebranih knjig s starši v enem tednu	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Nič	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	25,0	3	7,1
Eno	0	0,0	2	15,4	4	33,3	1	8,3	7	16,7
Dve	0	0,0	2	15,4	1	8,3	1	8,3	4	9,5
Več kot dve	5	100,0	9	69,2	7	58,4	7	58,4	28	66,7
Skupaj	5	100,0	13	100,0	12	100,0	12	100,0	42	100,0
Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 13,735$; g = 9; P = 0,132 $\rightarrow$ P > 0,05									

Podrobnejši pregled frekvenc razkrije, da količina prebranih knjig v enem tednu z leti upada. Vsi triletni otroci (100%) so namreč dejali, da jim starši v enem tednu preberejo več kot dve knjigi. Med štiriletniki je takšnih 69,2%, med pet in šest let starimi otroci pa le še 58,4%. Ta trend se z leti najbrž nadaljuje, kar pa ne pomeni, da imajo otroci manj stika s knjigo. Ocenjujemo namreč, da z leti otroci postajajo vse manj odvisni od staršev, kar se kaže tudi na področju branja knjig. Vedno bolj se otroci lahko zanesejo sami na sebe in na druge ljudi v svoji okolici (vrtec, domače igrišče), prav tako začno z leti sami spoznavati črke, kar jim omogoča samostojnejše listanje in kasneje tudi prebiranje knjig. Torej, mlajši kot so otroci, več jim berejo starši, in obratno, starejši kot so, več berejo in listajo po knjigah sami.

Le trije šestletniki (25,0%) so dejali, da jim starši na teden ne preberejo nobene knjige, kar pa po vsej verjetnosti ni le odraz tega, da je otrok starejši in lahko lista in deloma bere knjige že sam. Bolj verjetno je, da se staršem teh otrok knjige ne zdijo pomembne in jim ne posvečajo dovolj pozornosti. Kakšni so vzroki za to, je težko reči, lahko pa jih morda iščemo med izobrazbo staršev, trajno odsotnostjo staršev, nezainteresiranostjo za branje, vplivom drugih medijev ipd. Vendar lahko to samo ugibamo, saj tega nismo podrobneje preučevali.

Na vprašanje, kolikokrat na teden berete otroku knjige, je največ staršev odgovorilo, da otroku berejo knjige prav vsak dan (48,9%), najmanj pa je tistih, ki otroku berejo le 1- do 2-krat na teden (21,3%). Zanimivo je odstopanje z odgovori otrok, ki so v 7,1% dejali, da jim starši v enem tednu ne preberejo niti ene knjige,

medtem ko pa starši tega odgovora niso izbrali niti enkrat. Ocenjujemo, da je resnica bolj na strani otrok.

Tabela 2: Starost in količina tedensko prebranih knjig otroku

Starost	Do 30 let		Od 31 do 35 let		Od 36 do 40 let		Več kot 41 let		Skupaj	
Količina tedensko prebranih knjig otroku	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Nikoli	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
1 do 2-krat na teden	5	35,7	2	9,5	0	0,0	3	75,0	10	21,3
3 do 4-krat na teden	4	28,6	8	38,1	2	25,0	0	0,0	14	29,8
Vsak dan	5	35,7	11	52,4	6	75,0	1	25,0	23	48,9
Skupaj	14	100,0	21	100,0	8	100,0	4	100,0	47	100,0
Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 14,553$; g = 6; P = 0,024 $\rightarrow$ P < 0,05									

Podatki kažejo, da je za razliko od spola starost pomemben dejavnik, ki pokaže na statistične razlike glede tega, koliko knjig preberejo v enem tednu odrasli različnih starostnih skupin svojim otrokom. Tako lahko na osnovi χ^2 -preizkusa ničelno hipotezo zavržemo.

Podrobnejši pregled frekvenc pokaže, da vsakodnevno branje knjig otroku postopoma narašča vse do 40. leta starosti staršev, saj je v starostni skupini od 36 do 40 let največ staršev, ki otroku berejo vsak dan, in sicer kar 75%. Med starši, starimi od 31 do 35 let, je takšnih 52,4%, med tistimi, starimi do 30 let, pa je le-teh 35,7%. Podatki kažejo, da po dopolnjenem 41. letu staršev vsakodnevno branje upade, saj otroku vsak dan bere le 25% vprašanih staršev. Slednji v večini berejo svojim otrokom le 1- do 2-krat na teden. Dobljene rezultate pojasnujemo s pomanjkanjem interesa staršev za vsakodnevno branje. Vzrokov za takšno ravnanje staršev je veliko. Svojo vlogo pri tem pa imajo prav gotovo tudi drugi mediji.

Podatki kažejo, da je med starši, starimi do 31 let, najmanj tistih, ki berejo svojim otrokom 2-3 krat na teden (28,6%). V skupini staršev, starih od 31 do 35 let, pa je takih kar 38,1%. Med slednjimi jih je najmanj (9,5%) tistih, ki berejo otroku 1- do 2-krat na teden. Na podlagi dobljenih rezultatov ocenjujemo, da preživljajo največ časa ob knjigi in s knjigo starši, stari med 31. in 35. letom, ter tisti, stari od 36 do 40 let. Pri teh dveh starostnih kategorijah staršev smo namreč ugotovili kar največ vsakodnevnega branja. Razveseljiva pa je tudi ugotovitev, da je večina anketiranih staršev uvrščena prav v ti starostni skupini.

Na podlagi dobljenih rezultatov o količini prebranih knjig otrokom v enem tednu ocenjujemo, da starši otrokom pogosto prebirajo knjige, saj je več kot

polovica vprašanih otrok odgovorila, da jim starši v enem tednu preberejo več kot dve knjigi. To potrjuje tudi ugotovitev, da večina staršev bere svojim otrokom prav vsak dan. Res pa je, da vloga staršev – posrednikov z leti upada, kar lahko razumemo kot težnjo otrok po samostojnosti, kar pa je posledica njihovega razvoja. Glede na rezultate o količini prebranih knjig v enem tednu lahko povzemamo, da starši kot neprofesionalni posredniki med knjigo in otrokom v celoti opravljajo svojo vlogo spodbujevalca bralnih navad in razvijanja interesa za knjigo.

4.2. Bralec knjig predšolskemu otroku

Na podlagi podatkov ocenjujemo, da so matere povečini tiste, ki berejo svojim otrokom (64,3%), čeprav tudi delež očetov pri tem ni povsem zanemarljiv, saj je po podatkih, dobljenih z intervjuvanjem otrok, delež očetov, ki jim berejo, 28,6%. Marsikje oba starša izmenično ali pa celo skupaj bereta otroku, kar kaže na to, da se oba starša zavedata pomembnosti branja in nasploh seznanjanja otroka s knjigami. Zaskrbljujoč pa je podatek, da trem anketiranim otrokom ne bereta niti mama niti oče.

Tabela 3: Spol in bralec knjig predšolskemu otroku

Spol	Ženski		Moški		Skupaj	
Bralec knjig otroku	f	f%	f	f%	f	f%
Mama	17	68,0	10	58,8	27	64,3
Ata	7	28,0	5	29,4	12	28,6
Nihče	1	4,0	2	11,8	3	7,1
Skupaj	25	100,0	17	100,0	42	100,0
Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 0,977$; g = 2; P = 0,613 $\rightarrow$ P > 0,05					

Na osnovi χ^2 -preizkusa lahko ugotovimo, da ničelno hipotezo obdržimo, kar pomeni, da obstajajo statistično značilne razlike med spoloma glede na to, kdo bere otroku knjige. Seveda pa natančnejši pregled frekvenc razkrije zelo zanimivo sliko, kdo komu bere. Na podlagi rezultatov ugotavljamo, da mame pogosteje berejo deklicam (68,0%) kot pa dečkom (58,8%), medtem ko očetje pogosteje berejo dečkom (29,4%) kot deklicam. Razlike niso velike, opozarjajo pa na tradicionalno vlogo spolov tudi na tem področju. Nadaljnje preučevanje dobljenih odgovorov pa kaže na dejstvo, da tako dečkom (58,8%) kot deklicam še vedno najpogosteje berejo mame, kar pa je po vsej verjetnosti posledica že omenjene tradicionalne vloge spolov ne le pri branju, temveč v vzgoji otrok nasploh.

Podatki kažejo, da najpogosteje bere otroku anketiranec sam (65,9%). Zanimivo je, da starši tukaj niso niti enkrat izbrali odgovora, da nihče ne bere otroku, čeprav so trije otroci dejali ravno to (tabela 3).

Tabela 4: Spol in bralec knjig otroku

Spol	Ženski		Moški		Skupaj	
Bralec knjig otroku	f	f%	f	f%	f	f%
Jaz sam(a)	28	82,4	3	23,1	31	65,9
Moj partner/mož	4	11,7	0	0,0	4	8,6
Moja partnerica/žena	2	5,9	10	76,9	12	25,5
Nihče	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Skupaj	34	100,0	13	100,0	47	100,0
Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 24,907$; g = 2; P = 0,000 $\rightarrow$ P < 0,05					

Na osnovi χ^2 -preizkusa ničelno hipotezo zavrnilo, kar pomeni, da obstajajo statistično značilne razlike med spolom in tem, kdo bere otroku knjige. Pričakovali smo, da bodo to predvsem matere in takšna predvidevanja so se potrdila. Podrobnejši pregled frekvenc namreč pokaže, da so se anketiranke kar v 82,4% odločile za prvi odgovor, torej da one same berejo otroku. Le 11,7% jih je dejalo, da je to njihov mož oziroma partner. Moški pa so, kar je bilo prav tako pričakovano, v večjem številu (76,9%) za bralke svojim otrokom izbrali ženo oziroma partnerko. Takšna situacija kaže na dejstvo, da so matere tiste, ki veliko več časa preživijo z otrokom, v tem primeru predvsem s knjigo in ob njej. Dobljeni podatki se ujemajo s podatki, ki smo jih dobili od otrok, saj je kar 64,3% otrok dejalo, da jim bere mama. To, da je odstotek pri otrocih nižji od tistega, ki smo ga dobili pri starših, pa lahko pojasnimo s tem, da si otroci najbrž želijo več branja očetov.

Zanimiva je ugotovitev, ki se je pokazala tudi kot statistično pomembna, o tem, kdo v družini bere otroku. Naša pričakovanja so v celoti potrjena, saj večina mater bere svojim otrokom in hkrati večina očetov ocenjuje, da so njihove partnerice tiste, ki berejo knjige otrokom. Rezultati se v tem segmentu ujemajo tudi z oceno otrok, saj jih več kot 60% pritrjuje, da jim berejo mame. Ugotavljamo, da imajo torej matere vodilno vlogo na tem področju. O vzrokih za to nismo spraševali, zato lahko o njih le uginamo.

4.3. Predlagatelj knjig predšolskemu otroku

Pridobljeni podatki razkrivajo precej visoko samostojnost otrok v predšolskem obdobju pri izbiri knjig, saj jih je kar 59,5% odgovorilo, da si knjige izberejo sami. Koliko je to resnično, ne vemo zagotovo, zanimiva pa je vsekakor primerjava z odgovorom staršev. Le 38,4% jih je namreč dejalo, da si otrok izbira knjige sam, po lastni želji (tabela 6). Odstopanje je kar precejšnje, kateri izmed odstotkov pa je bližje resnici, je težko reči. Možno je tudi, da je pri starših na tak odstotek vplival pomen drugih možnih, podanih odgovorov.

Seveda otroci povedo, da jim knjige predlagajo oziroma izbirajo tudi drugi in tako je kar 21,4% otrok dejalo, da jim knjige izbere mama, le 11,9% otrokom pa knjige izbira oče. Najredkeje je predlagatelj knjige vzgojiteljica v vrtcu, kar lahko potrdimo tudi z odgovori vzgojiteljic, ki so se vsekakor strinjale, da si otroci v njihovi knjižnici knjige izbirajo po svojih trenutnih željah, idejah, zamislih.

Tabela 5: Starost in predlagatelj knjige otroku.

Starost	3 leta		4 leta		5 let		6 let		Skupaj	
Predlagatelj knjige otroku	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Sam(a)	2	40,0	7	53,8	7	58,3	9	75,0	25	59,5
Mama	1	20,0	4	30,8	2	16,7	2	16,7	9	21,4
Ata	2	40,0	1	7,7	2	16,7	0	0,0	5	11,9
Vzgojiteljica	0	0,0	1	7,7	1	8,3	1	8,3	3	7,2
Skupaj	5	100,0	13	100,0	12	100,0	12	100,0	42	100,0
Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 7,715$; g = 9; P = 0,563 $\rightarrow$ P > 0,05									

Starost otrok ni dejavnik, ki bi kazal na velike statistične razlike glede tega, kdo otroku predlaga knjigo. Ničelno hipotezo na podlagi χ^2 -preizkusa obdržimo. Seveda pa dejanske razlike, čeprav majhne, obstajajo in vsekakor niso zanemarljive.

Podrobnejši pregled frekvenc razkrije, kar smo predpostavljali, in sicer, da je posledica izbire knjige s strani staršev ali vzgojiteljev v veliki meri odvisna od starosti otrok oziroma da ocenjujejo, da so otroci še premajhni. To se lepo pokaže pri podatkih v tej tabeli, kjer se z leti kaže očitno naraščanje samostojnosti otrok oziroma padanje vpliva staršev. Medtem ko 3 leta starim otrokom kar v 60% izbirata knjige mama (20%) in oče (40%), ta odstotek z leti upada, in sicer je pri štiriletnih 38,5%, pri petletnih 33,4% in pri šestletnih le še 16,7%. Po drugi strani pa seveda narašča samostojnost otrok, saj jih je med šestletniki kar 75%

dejalo, da si knjige izbirajo sami. Slednjih je med triletniki le 40%, med štiriletniki 53,8% in med petletniki 58,3%.

Zanimivo je, da pa z leti narašča (in ne pada) vpliv vzgojiteljev, kar kaže na vedno večje zaupanje vzgojiteljem, morda tudi zato, ker otroci z leti spoznavajo vzgojitelje kot pomembne vire informacij in znanja, ki jim lahko pomagajo in ustrezno svetujejo. Medtem ko 3 leta starim otrokom vzgojitelji sploh ne izbirajo knjig, pa pri šestletnikih to naraste na 8,3%. Med očetom in mamo pa ni opaziti konstantnega naraščanja ali padanja z leti, gre bolj za nihanja v posameznih obdobjih.

Tabela 6: Starost in izbira knjige za otroka.

Starost	Do 30 let		Od 31 do 35 let		Od 36 do 40 let		Več kot 41 let		Skupaj	
Količina tedensko prebranih knjig otroku	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Izbiram otrokovi starosti primerne knjige	4	28,6	11	52,4	4	50,0	3	75,0	22	46,8
Izbiram tiste s poučno vsebino	3	21,5	2	9,5	0	0,0	0	0,0	5	10,6
Izbiram tiste z zabavno vsebino	1	7,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,1
Vzamem kar prvo, ki mi je všeč na pogled	1	7,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,1
Otrok si izbira knjige sam, po lastni želji	5	35,7	8	38,1	4	50,0	1	25,0	18	38,4
Skupaj	14	100,0	21	100,0	8	100,0	4	100,0	47	100,0
Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 10,981$; g = 12; P = 0,531 $\rightarrow$ P < 0,05									

Podatki kažejo, da največ staršev (46,8%) izbira otrokovi starosti primerne knjige, kar 38,4% pa jih je dejalo, da si otrok izbira knjige sam, po lastni želji. Slednje se ne sklada popolnoma z rezultati, ki smo jih dobili pri enakem vprašanju, zastavljenem otrokom. Le-ti so namreč v 59,5% (tabela 5) dejali, da si knjige izbirajo sami. Zakaj prihaja do takšne razlike v odgovorih staršev in otrok, je težko reči, saj ne moremo zagotovo trditi, kdo govori resnico – otroci ali starši. Ko knjige kupujejo, je velika verjetnost, da je izbira res na strani staršev, medtem ko pa v knjižnici (predvsem tisti v vrtcu) otroci v večji meri sami posegajo po knjigah. Po vsej verjetnosti gre tukaj za razlike v razumevanju glede izposoje ali kupovanja knjig, zato pa tudi prihaja do tako velike razlike med starši in otroki.

Najmanj staršev (2,1%) izbira knjige z zabavno vsebino ali pa kar tiste, ki so jim všeč na prvi pogled. Izbiri knjig s poučno vsebino pa daje prednost 10,6% staršev, kar je vsekakor razveseljav podatek.

Na osnovi χ^2 -preizkusa ničelno hipotezo zavržemo, kar pomeni, da obstajajo statistično značilne razlike med starostjo staršev in izbiro knjig za otroka. Podatki namreč kažejo, da s starostjo staršev narašča zavedanje, da je treba otroku izbirati knjige, ki so primerne njegovi starosti. Medtem ko jih je med starši, starimi do 30 let, takšnega mnenja 28,6%, jih je med tistimi, ki so starejši od 41 let, že kar 75%. Starejši starši, že nekoliko bolj izkušeni, namreč ugotavljajo pomembnost branja ustreznih knjig že v otroštvu, saj lahko le tako otrok vzpostavi pravilen, pozitiven odnos do knjig.

Ocenjujemo, da največ svobode pri izbiri knjig dopuščajo otrokom starši, stari med 36 in 40 let (50%), najmanj pa starši, ki so stari več kot 41 let (25%). Knjige s poučno vsebino izbirajo starši, stari do 30 let (21,5%), in starši med 31. in 35. letom (9,5%), medtem ko po knjigah z zabavno vsebino posegajo le starši do 30. leta starosti (7,1%). Enak je tudi delež staršev, ki vzamejo kar prvo knjigo, ki jim je všeč na pogled. Le-ti so ponovno med mlajšimi, do 30 let.

Glede izbiranja knjig se rezultati med starši in otroki nekoliko razlikujejo. Kar 60% vseh vprašanih otrok je namreč odgovorilo, da si knjige izbirajo sami, medtem ko je med starši takih manj kot 40%. Pri starših je še vedno prisotna težnja po svetovanju morda tudi po prikitem nadzoru nad otroki ali pa morda v želji, da bi knjiga postala otrokova sopotnica in prijateljica, saj jih še vedno več kot polovica izbira knjige, ki so po njihovem mnenju primerne za otrokovo starost. Zanimiva pa je ugotovitev o statistični pomembnosti med starostjo staršev in izbiro knjig. Tako lahko na podlagi dobljenih podatkov ocenjujemo, da večina staršev, tistih, ki so stari več kot 41 let, meni, da je treba otroku izbirati knjige, ki so primerne njegovi starosti.

4.4. Pogostnost obiskovanja knjižnice v vrtcu

Na osnovi χ^2 -preizkusa ničelno hipotezo obdržimo, kar pomeni, da ne obstajajo statistično značilne razlike med spoloma in pogostnostjo obiskovanja knjižnice v vrtcu. Kljub vsemu pa do dejanskih razlik prihaja.

Najpogostejše, 2- do 3-krat na teden, knjižnico obiskujejo moški (7,7%), z enkrat tedenskim obiskom pa jim sledijo ženske (8,8%). Več žensk (35,3%) kot moških (30,8%) obiskuje knjižnico 1- do 2-krat na mesec, vendar je ta razlika med spoloma zanemarljivo majhna. Na podlagi tako majhnih razlik ni smiselno iskati vzrokov med spoloma, saj jih po vsej verjetnosti ni.

Do zelo majhne razlike prihaja tudi pri odgovoru, da knjižnice v vrtcu nikoli ne obiskujejo. Medtem ko je takšnih žensk 55,9%, je moških kar 61,5%. Torej več moških kot žensk ne obiskuje knjižnice v vrtcu, res pa je, da je odstotek obojih precej

velik in za samo knjižnico neugoden. Na podlagi podatkov iz tabele torej lahko ugotovimo, da mnogo staršev (57,4%) sploh ne obiskuje knjižnice v vrtcu. Nekateri izmed njih so celo dejali, da sedaj (v sami anketi) prvič slišijo, da ima njihov vrtec lastno knjižnico. To so dejali predvsem starši iz drugih enot vrtca Tezno, ki prostorsko niso blizu sami upravi vrtca (kjer se knjižnica nahaja). Prostorska oddaljenost od uprave je namreč pomemben razlog, zakaj mnogi starši knjižnice tudi nikoli ne obiskujejo, saj jim je s poti. Je pa veliko staršev poudarilo, da obiskujejo lokalno knjižnico (knjižnico Tezno) in mnogi kar večkrat na teden, saj jim je bližje od tiste, ki se nahaja v upravi samega vrtca Tezno.

Tabela 7: Spol in pogostnost obiskovanja knjižnice v vrtcu

Spol	Ženski		Moški		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%
Pogostnost obiskovanja knjižnice v vrtcu						
Nikoli	19	55,9	8	61,5	27	57,4
1 do 2-krat na mesec	12	35,3	4	30,8	16	34,1
1-krat na teden	3	8,8	0	0,0	3	6,4
2 do 3-krat na teden	0	0,0	1	7,7	1	2,1
Vsak dan	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Skupaj	34	100,0	13	100,0	47	100,0
Izid χ^2 -preizkusa	$\chi^2 = 4,623$; g = 3; P = 0,202 → P > 0,05					

Obisk knjižnice v vrtcu s strani staršev je v veliki meri odvisen tudi od spodbud, ki jih starši in otroci dobijo s strani svojih vzgojiteljic. Ni nujno samo prostorska oddaljenost vzrok (je pa res najpogostejši vzrok), da starši ne obiskujejo knjižnice v vrtcu, pač pa morda tudi pomanjkljiva seznanjenost staršev, kar je lahko posledica njihovega slabega poslušanja na sestankih ali pa zavračanje propagandnega materiala, morda pa tudi premajhna spodbuda vzgojiteljic v drugih vrtcih.

Vzrok takšnim podatkom pa je tudi dejstvo, da je v času izvajanja anket mnogo otrok že zapustilo vrtec, predvsem starejših otrok, ki se jeseni odpravljajo v šolo in so po besedah vzgojiteljic največji uporabniki knjižnice. To so otroci, ki že samostojno listajo in prebirajo knjige, nekateri že dejansko tudi sami berejo, zato jim je obisk knjižnice in izposoja knjig v toliko večje veselje.

5. Sklep

Sodobne tendence v preučevanju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti čedalje bolj poudarjajo interakcijsko-komunikacijski vidik vzgojno-izobraževalnega procesa. Gre za proces, ki temelji na medsebojnih odnosih med udeleženci. Tak odnos seveda ni izoliran in namenjen samemu sebi, temveč je vpet v širše okolje. Pomembno vlogo ima lahko pri tem *knjižnica*, še posebej če gre za *knjižnico*, ki je kar se da prilagojena predšolskemu otroku in njegovim staršem.

Pomen knjige in branja za otroka in njegov razvoj potrjujejo različni strokovnjaki. Pomen knjige za predšolskega otroka je močno odvisen od tega, zakaj otroci posegajo po knjigah, zakaj si jih ogledujejo in jih želijo brati. Ko enkrat ugotovimo, zakaj otrok želi brati, potem bomo vedeli, kakšen pomen ima knjiga zanj: ali mu predstavlja le preživljanje prostega časa ali pa se želi česa naučiti. Knjiga lahko otroku torej pomeni razvedrilo ali pa vir, kjer lahko najde vse informacije. Ta pomen otrok zavestno izoblikuje šele kasneje, med šolanjem, medtem ko pa temelje za to postavijo starši in ostali odrasli otroku že v predšolskem obdobju. Lahko pa si te temelje na nek način začrta tudi otrok sam, s tem ko izbira, kaj želi brati in kako želi to slišati. Seveda pa še vedno potrebuje posrednika, ki mu bo to omogočil.

Strokovni delavci vrtca Tezno so si ves čas prizadevali, da bi bila njihova *knjižnica* čimbolj podobna pravi knjižnici, čeprav so se ob tem zavedali svojih omejitev. Zato so na pomoč pri strokovnem delu v *knjižnici* povabili knjižničarje Mariborske knjižnice, enota Tezno, Maribor, ki so jim pomagali pri klasifikaciji knjig. Ker v vrtcu nimajo zaposlenega knjižničarja oziroma knjižničarke, naloge le-te opravlja pomočnica ravnateljice. Kljub temu lahko ugotovimo, da ima knjižnica svojo vlogo v vrtcu in s tem tudi pri vzgoji otrok, o čemer nenazadnje govorijo tudi predstavljene ugotovitve.

LITERATURA

1. Bronfenbrenner, U.: Ekološka dječja psihologija, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1985.
2. Bucik, N.: Motivacija za branje, V: Blatnik Mohar, M. (ur.), Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja, Mladinska knjiga, Ljubljana, 2003.
3. Glinšek, M.: Predšolska bralna značka, V: Saksida, I. (ur.), Bralna značka v tretjem tisočletju: zbornik ob 40-letnici bralne značke, Rokus, Ljubljana, 2000.
4. Goleman, D.: Čustvena inteligenca, Založba Mladinska knjiga, Ljubljana, 1997.
5. Haramija, D.: Posredniki pri branju otrokom, V: Bezenšek, J. (ur.), Družina, otrok, vrtec, Vrtec, Slovenske Konjice, 2000a.
6. Haramija, D.: Otrokov "branje" v predšolski dobi, V: Babić (ur.), Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta, Sveučilište J.J. Strossmayera, Visoka učiteljska škola, Osijek, Sveučilište, Visoka učiteljska škola, Rijeka, 2000b.
7. Katz, G.L., McClellan, E.D.: Poticanje dječje socijalne kompetencije, Educa, Zagreb, 1999.

8. Kessler, S.: The Social Context of Early Childhood Curriculum, V: Kessler, S. in Swadener, B.B. (ur.), Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum, Teachers College Columbia University, New York, 1992.
9. Knaflič, L.: Vzgoja bralca v družini, V: Blatnik Mohar, M. (ur.), Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja, Mladinska knjiga, Ljubljana, 2003, str. 34-39.
10. Krek, J.: Bela knjiga o izobraževanju, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1995.
11. Kroflič, R.: Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije, Zavod za šolstvo, Ljubljana, 2002.
12. Kropp, P.: Vzganjanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje, Učila, Tržič, 2000.
13. Sagadin, J.: Razprave iz pedagoške metodologije, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana, 1991.
14. Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A.: Child Psychology. The Modern Science. Second Edition, John Wiley & Sons, New York, 1995.

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec (1954), docentka na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Ul. Nadgoriških borcev 32, 1231 Ljubljana Črnuče, SLO; Telefon: (+386) 01 537 46 32

E-mail: jurka.lepicnik@uni-mb.si

Maja Kreslin, Pedagoška fakulteta Maribor.

Naslov: Ul. Šercerjeve brigade 9, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 461 14 55

E-mail: maja.kreslin@gmail.com

Neenotnost med konceptom, identifikacijo in edukacijo nadarjenih

Pregledni znanstveni članek

UDK 37:159.9

DESKRIPTORJI: identifikacija nadarjenih učencev, edukacija, procesna diagnostika

POVZETEK – V tej deskriptivni raziskavi smo kritično analizirali identifikacijski program izbire kandidatov za Zoisove štipendije. Raziskovalno smo osvetlili psihometrično sporno rabo klasičnega MFBR testa za identifikacijo nadarjenih učencev, poudarjen monodisciplinarni pristop, neenotnost med koncepcijo, identifikacijo in edukacijo in identifikacijo na osnovi statičnih in transferzalnih pristopov.

Author review

UDC 37:159.9

DESCRIPTORS: identification of gifted pupils, education, process diagnostics

ABSTRACT – The descriptive research analysed the identification program for the selection of candidates for Zois' scholarship (Scholarship for the Gifted in Slovenia). We elucidated the controversial psychometrical use of the classical MFBR test for the identification of gifted pupils. Further research was then aimed at analyzing the emphasized monodisciplinary approach, the disunity in the conception, identification and education, and the identification on the basis of statistical and transfer approaches. The constructive synthesis includes suggestions of up-to-date possibilities of solving the mentioned problem.

1. Uvod

Obravnavana deskriptivna raziskava je nastala na osnovi uradnega izvedenskega mnenja za višje upravno sodišče v zadevi pritožbe staršev zoper "krivično" izvedbo identifikacijskega postopka izbire kandidatke za Zoisovo štipendijo. Omenjeno dolgoletno pozitivno prizadevanje Zavoda za zaposlovanje v izbiri nadarjenih učencev za Zoisove štipendije smo postavili v koordinatni sistem sodobne teorije in prakse interdisciplinarne znanosti o nadarjenosti. Pri tem smo se osredotočili zlasti na kritično refleksijo omenjenega identifikacijskega programa (Navodila za izvajanje pravilnika o štipendiranju – Zoisove štipendije).

Danes se v svetu in pri nas razvijajo različni programi in strategije identifikacije nadarjenih učencev, bodisi v šolskem sistemu ali izven njega.

Hkrati pa se v svetu polagoma in vztrajno rojevajo konstruktivna raziskovalna prizadevanja preprečevanja negativnih posledic strokovno spornih programov identifikacije nadarjenih učencev. Na 16. svetovni konferenci o nadarjenih učencih

v New Orleansu je avtor J. Webb celo predstavljal knjigo z naslovom Napačne in dvojne diagnoze nadarjenih otrok in odraslih.

Najprej teoretično in konceptualno nove raziskave spreminjajo pojmovanja o absolutnem in nespremenljivem statusu nadarjen – nenadarjen, "biti nadarjen" in ga nadomeščajo s pojmom razvijanje nadarjenosti pri nekaterih učencih, v določenem času in v določenih okoliščinah (Renzulli, Reis, 1985).

Strokovno znanstveno vzeto poteka danes identifikacija nadarjenih učencev, Zoisovih štipendistov, transversalno, med tem ko so bili pred mnogimi leti vsaj deloma longitudinalno, v smislu večkratnega zaporednega psihološkega testiranja (Test *DOMINO*, v petih razredih osnovne šole). Izbira kandidatov za Zoisove štipendije poteka predvsem z uporabo *MFBR* testa v osmem razredu devetletne osnovne šole. Deloma se pri izbiri upošteva učni uspeh in javno priznan uspeh ter izjemni dosežek na tekmovanjih. Vse kasnejše odločitve kandidatov za Zoisove štipendije v srednjih šolah ali na fakultetah temeljijo na tem statičnem podatku ocen inteligentnostnih testov.

Novejša teorija in praksa različnih programov identifikacije nadarjenih učencev na osnovi novejše fenomenologije pa izpostavlja potrebo po kontinuiranem spremljanju razvoja nadarjenih učencev, potrebo po spremljanju identificiranih ali še neidentificiranih ter potrebo po ponavljanju identifikacijskih postopkov.

Sodobna težišča na tem področju prehajajo od identifikacije nadarjenih kot enkratnega preizkusa v identifikacijo nadarjenih kot dolgotrajen proces, saj se lahko različne vrste nadarjenosti pri posamezniku in iste vrste pri različnih posameznikih izražajo v različnem času. Fenomen nadarjenosti je kvantitativno in kvalitativno spremenljiva entiteta, ki se spreminja v skladu z pozitivnimi in negativnimi družbenimi podkrepitevami.

Glede na vse dosedanje raziskovalne ugotovljene pomanjkljivosti "trde" identifikacije (s pomočjo inteligentnostnih testov) bi tudi pri identifikaciji kandidatov za Zoisove štipendije kazalo enakovredno zajeti "mehkejšo", fleksibilnejšo postopke identifikacije (opazovanja učiteljev, staršev, sošolcev), predvsem pa v smislu enotnosti med koncepcijo, identifikacijo in edukacijo, njihovo vključevanje v "obogateno učno izkustvo". Večja nevarnost, da ne bi odkrili nadarjenih učencev, je pri enkratnih, enodimenzionalnih, enoznanstvenih, izključno kognitivnih merilih identifikacije. Predvsem pa bi se bilo mogoče izogniti napakam pri izvedbi identifikacije nadarjenih s širšim zajetjem različnih področij razvoja, torej informacij iz več virov. Med temi ima danes vse pomembnejšo vlogo interes, zavzetost, učne navade, angažiranost in druge konativne poteze osebnosti. V prid temu govori konceptualno razumevanje, če pojmujeemo nadarjenost kot razvojno kapaciteto in potencialne dosežke na širšem področju dejavnosti, potem v skladu z enotnostjo med definicijo, identifikacijo in edukacijo zahteva odkrivanje nadarjenih širši študij in gradnjo celostne podobe o otroku (Hildreth, 1966, 1986).

Prav tako bi se identifikacijski program kandidatov za Zoisove štipendije, glede na koncepcijo nadarjenosti, moral razširiti od prevladujočega inteligentnostnega testnega v širše razpoznavnega, kot na primer:

- ☐ ugotavljanje vrste nadarjenosti in ciljev programske podpore,
- ☐ postopki nominacij,
- ☐ postopki ocenjevanja,
- ☐ evalvacija identifikacijskega programa.

Zlasti pri evalvaciji bi bilo najpomembnejše, da bi identifikacijski program moral temeljiti na ugotovljeni veljavnosti, dobljeni s korelacijo instrumentov s kriteriji programske uspešnosti (uspeh v učenju, študiju in na delovnem mestu).

Elemente pozitivnih prizadevanj v programu identifikacije in spremljanja Zoisovih štipendistov je mogoče mestoma najti v kombiniranju z edukacijo odkritih nadarjenih učencev v učnih delavnicah, taborih, kolonijah, ki jih organizirajo posamezne enote zavoda za zaposlovanje.

Da bi v identifikacijo nadarjenih učencev lahko v večji meri zajeli tudi analizo mentalnih procesov, torej poleg kvantitativnih tudi kvalitativne ocene, bi identifikacijski program izbire kandidatov za Zoisove štipendije moral biti vsebinsko in organizacijsko zgrajen longitudinalno.

Glede na pretežno enodisciplinarno organizacijo tega študija, to je dominantno psihološkega testiranja, bi iz konceptualnih, metodoloških in interdisciplinarno timskih organizacijskih razlogov, pa tudi zaradi povečanja veljavnosti identifikacijskega programa, kazalo vključiti enakovreden samostojni pedagoški študij učencev. S povezovanjem identifikacije kandidatov za Zoisove štipendije z različni prizadevanji edukacije in učnoprogramskimi izzivi bi bilo mogoče procesno neprekinjeno spreminjati začetne diagnoze v smeri vse večje veljavnosti. V tem smislu bi bilo vgrajeno v proces identifikacije stalno dokazovanje nadarjenosti in stalna korektura razpoznav diagnostičnih postopkov, kajti procesna diagnostika je danes vse bolj uporabljana v razvitem svetu. Tako bi se lahko postopek identifikacije in ustrezna pedagoška stimulatívna obravnava vzajemno prepletali. Ali kot je že v devetdesetih letih prejšnjega stoletja v okviru poklicnega usmerjanja govoril dr. Ivan Koren, da bi se identifikacija nadarjenih in vzgojne spodbude med seboj prežemale in vzajemno izmenjavale. V večini identifikacijskih programov za nadarjene učence se premalo spoštuje dejstvo, da je nadarjenost tudi rezultat vzgojno-izobraževalnih spodbud. Kot rečeno, v koherentni celoti koncepcije-identifikacije in edukacije podoba nadarjenih v neki šolski populaciji bolj določa bogastvo vzgojno-izobraževalnih vplivov kot uporaba še tako obsežnih, najpreciznejših identifikacijskih postopkov (Koren, 1989).

V idealnem pogledu naj bi bile koncepcija, identifikacija in edukacija enoten proces. Tako zasnovan identifikacijski program bi omogočil izenačevanje razvojnih možnosti sposobnejših učencev iz nižjih družbenih slojev ter odpravljal na področju identifikacije nadarjenih učencev socialne krivice in družbene neenakosti. V luči

takšnega identifikacijskega programa rešujemo tudi etično dilemo, da ne bi smeli nikogar opredeliti za nenadarjenega za neko specifično področje, dokler mu nismo dali možnosti, da se izkaže.

K identifikacijskemu programu zavoda za zaposlovanje za izbiro kandidatov za Zoisove štipendije sodi koristna Renzullijeva misel: "Poudariti moramo, da inteligentnost ni posamezna enopomenska in enodimenzionalna kategorija, temveč njen obseg vsebuje širok razpon kognitivnih, konativnih in drugih sposobnosti. Naš namen pri tem bi moral biti, da definiramo, katere so te sposobnosti, kako jih najbolj oceniti in razvijati, ne pa se izčrpavati s poskusi računanja in kombiniranja v posamezno, morebiti nepomembno številko." (Renzulli, Reis, 1986)

Ali zgodovina bolj pomni ljudi, ki so bili zgolj visoko točkovani na inteligentnostnih testih ali inventivne preoblikovalce misli na določenih področjih človeških prizadevanj?

2. Znanstvena aplikacija raziskovalnega problema

Multifaktorska baterija testov *MFBT* izhaja izpred druge svetovne vojne iz ameriškega psihološkega testa *GATB* (General Aptitude Test Battery) in se po izjavi prof. dr. Jamesa Webba v ZDA že dolgo ne uporablja več. Gre za multifaktorsko baterijo testov, ki merijo različne sposobnosti. *MFBT* uporabljamo v okviru šolskega in poklicnega usmerjanja ter svetovanja pri zaposlovanju. Torej omenjeni test ni bil standardiziran na populaciji nadarjenih učencev za namene, za katere ga sedaj uporabljamo v našem obravnavanem primeru. Cilj psihološkega testiranja v okviru poklicnega svetovanja je oceniti, kako se bo učenec v določenem času razvil, kaj bo dosegel v zvezi s šolanjem in poklicem. Z multifaktorsko baterijo testov je mogoče dobiti podobo o obsežnem številu osnovnih sposobnosti, ki se v različnem sklopu izražajo pri velikem številu poklicev. Takšen multifaktorski profil poudarja tisti najbolj optimalen sklop sposobnosti, v katerih je posameznik najbolj razvit in v katerem ima komparativne prednosti glede določenih poklicev. Za omenjeni test je značilna nekoliko večja splošnost in manjša prognostična veljavnost (Ferbežer, 1992).

Torej, kar je sedaj bistveno, omenjeni psihološki test ni bil standardiziran za namene, za katere ga sedaj uporabljamo, to je za izbiro kandidatov za Zoisove ali kakršnekoli druge štipendije za nadarjene oziroma za identifikacijo intelektualno nadarjenih učencev. V Slovenskem priročniku tudi ni statističnih parametrov prognostične veljavnosti v ta namen, kljub izvedeni reviziji v letu 2003. Danes, ko se celo v laični javnosti ostri ostrokovljeno razmišljanje o psihološkem in pedagoškem testiranju, je jedro dileme v tem, ali so testirane osebe primerljive oziroma identične s tistimi, na katerih je bil test standardiziran.

Vsi podtesti *MFBT* temeljijo pretežno na tradicionalnih konvergentnih sposobnostih, zato je mogoče, da so divergentno misleči kognitivno stilni kreativni misleci prikrajšani in bi bilo analogno s konceptom Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli Ministrstva za šolstvo in šport nujno – če že ne pri prvem, pa vsaj pri dvomih – z dodatnim psihološkim testiranjem preveriti učenca s testom kreativnosti. Sicer pa po mnenju avtorja Torrancea izgubimo skoraj 75% talentov (Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli, 1999).

Primerljivi domači in tuji kriteriji za podeljevanje štipendij za nadarjene učence, za razliko od našega primera Zoisovih štipendij, v pravilniških oziroma v tabelarnih določilih enakovredno ocenjujejo merila šolskih ocen, učiteljeve sodb, rezultate inteligentnostnega testiranja in celo najvišje rezultate dosežkov. To pa se ujema tudi s sodobnim Renzullijevim pojmovanjem nadarjenosti v konceptualnem, identifikacijskem in edukacijskem pomenu.

Teoretski izvor definicije "intelektualna nadarjenost", kakor je definirana v sistemu Zavoda za zaposlovanje, v pravilniško in izvedbeno vsebinski pojmovni strukturi, je podoben stališču avtorja L. Termana iz leta 1947, da je "inteligentnost to, kar merijo inteligentnostni testi". To je poenostavljena logična tautologija, ki je bila resda več kot 40 let operacijska definicija nadarjenosti (Terman, Oden, 1947). Razen tega omenjeno opredeljevanje omejuje nadarjenost izključno na inteligentnost.

Po sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je ameriška zvezna vlada sprejela v zakonodaji tako imenovano Marland definicijo nadarjenosti, ki so jo dolgo uporabljale ne le ZDA, temveč večina razvitih držav (Marland, 1972).

Omenjena Marland definicija nadarjenosti prišteva v obseg in vsebino pojma nadarjenih tiste subjekte z izraženimi visokimi dosežki in potencialnimi zmožnostmi na šestih področjih:

- splošni intelektualni dosežki,
- specifične šolske zmožnosti,
- kreativno in produktivno mišljenje,
- voditeljske sposobnosti,
- umetniške sposobnosti,
- psihomotorične sposobnosti.

Omenjena, ponekod še danes uporabljana definicija je večstranska, ne pa enodimenzionalna, pretežno po kategoriji splošne inteligentnosti, saj zajema mnogotere specifične potenciale in sposobnosti. Marland definicijo nadarjenosti uporabljamo skupaj z identifikacijo in edukacijo (individualizirani programi) tudi v Sloveniji v okviru koncepta Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999).

Omenjena definicija ima za identifikacijo in oblikovanje še dve važni karakteristiki:

- bistveno razširja obseg pojma nadarjenost,
- vključuje tudi znotraj osebne potenciale za nadarjenost.

S tem pa se že bližamo Sternbergovem konceptu nadarjenosti.

Četudi to ni najsodobnejše pojmovanje nadarjenosti, se vse bolj uveljavlja Renzullijeva definicija nadarjenosti, a ima vendarle dve temeljni značilnosti, ki v Pravilniku o Zoisovih štipendijah niso prisotne:

- definicija izhaja iz empiričnih raziskav o značilnostih nadarjenih učencev,
- je vodilo pri odkrivanju nadarjenih v kompatibilnem širokotračnem študiju.

Omenjena širokotračnost operativno tudi pomeni enakovrednost virov informacij šolskih ocen, rezultatov inteligentnostnih testov, učiteljevih sodb, rezultatov dosežkov z enakim ponderjem. Sistem točkovanja ter ponderiranja v Navodilih za izvajanje pravilnika o štipendiranju (Zoisove štipendije) Zavoda za zaposlovanje je izrazito monodisciplinaren, saj v točki 2.2 determinira kvaliteto nadarjenosti dominantno po eni kategoriji, imenovani "intelektualna nadarjenost" in po enem viru, po psihološkem testu. Vedno je identifikacija nadarjenosti, če smo tega zavestni ali ne, izhajala iz take ali drugačne definicije nadarjenosti. Najhujša zmeda pa nastane, kakor je v Navodilih za izvajanje pravilnika o štipendiranju (Zoisove štipendije), če sta to dve različni pojmovni entiteti, nadarjenost in inteligentnost. Omenjene formalno klasifikacijske težave nimajo samo akademskih vzlovov, ampak tudi pedagoško praktične posledice in operativne reperkusije, saj iz tega sledijo pravični ali krivični edukativni programi in štipendijski programi iz državnega proračuna. V svetovni perspektivi gre za globalni paradoks, v eni državi obstaja "srače gnezdo" vsebinsko in po obsegu nekompatibilnih koncepcij (ali za vsako ministrstvo drugačno?), identifikacij in edukacij nadarjenih učencev. To opravičeno sproža zmedo in nezadovoljstvo pri talentih, starših, učiteljih in vzgojiteljih.

Primerjalno vzeto je drugačen, uspešnejši in veljavnejši identifikacijski program, ki ga uporabljamo v osnovni šoli, Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, že v organizacijskem smislu, saj je interdisciplinarno timski. Prav tako se le-ta varuje dolgo časa prevladujočih diagnostičnih ožin psihologizacije problematike nadarjenosti. Uspešen študij nadarjenih učencev je mogoč le v tesni povezanosti z vsemi drugimi strokovnimi vidiki in zasnove šolskega študija nadarjenega otroka, to je v timskem sodelovanju in interdisciplinarni vzajemnosti. Področje vprašanj nadarjenosti namreč ne leži v mejah ene same stroke, temveč prestopa meje različnih strok in antropoloških znanosti, ki se ukvarjajo z vprašanji nadarjenih otrok. Konceptualno glede nadarjenosti gre torej za to, da je nosilec identifikacije in edukacije interdisciplinarna skupina ali tim različnih strokovnjakov z učiteljem kot enakovrednim strokovnim sodelavcem (v osnovni šoli šolski pedagog, psiholog, defektolog, predmetni profesorji), vsekakor pa ne "komisija" samo ene psihološke znanosti, kakor je v primeru Območne službe in Centralne službe Zavoda za zaposlovanje. V konceptu Pravilnika o Zoisovih štipendijah so učitelji samo predlagalci in ne pa enakovredni razpoznavalci ter ocenjevalci nadarjenosti v strokovnem timu. Timsko delo bi bilo interdisciplinarno tedaj, ko bi ga opravljali ljudje, ki so sposobni razumeti strokovne vidike drugih strok in ko so posamezni

strokovnjaki kot člani timov sposobni povezovati različne strokovne vidike in ustvarjalno sodelovati. Temeljni pogoj interdisciplinarnega dela sta strokovni etos in sposobnost posameznih članov skupine za medsebojno prilagajanje in interdisciplinarno adjustacijo. Vse to pa je v birokratsko in monodisciplinarno zasnovani komisiji Območne in Centralne službe (sami psihologi) Zavoda za zaposlovanje v funkciji ugotavljanja pogojev za Zoisove štipendije strokovno sporno.

Vsi sodobni sistemi identifikacije nadarjenih učencev v svetu že dvajset let predpostavljajo enakovredno strokovno sodelovanje večjega števila subjektov različnih kvalifikacij, metodah več znanosti in njihovih uporabnih disciplin (Koren, 1987).

Pomen enakovrednega šolskopedagoškega študija nadarjenih učencev dokazujejo že tudi naše sicer redke empirične raziskave, ki ugotavljajo obstoj visokih korelacij med učiteljevimi opazovanji nadarjenih učencev in rezultati *MFBR* testa (Ferbežer, 1992). Torej je lahko učiteljev večletni študij nadarjenih učencev enakovreden vsem drugim metodam in tehnikam identifikacije talentov, zlasti če so bili učitelji z opazovalnimi skalami in seminarji instruirani. V našem obravnavanem primeru, pri izbiri Zoisovih štipendistov, pa so učiteljeve razpoznavne upoštevane le v fazi prijave, ne pa enakovredno kot tehtane vrednosti v procesu oblikovanja diagnoze.

Ravno učiteljev longitudinalni študij nadarjenih učencev bi v več pogledih prispeval k veljavnejši izbiri kandidatov za Zoisove štipendije. Ta študij je po svoji strukturi zasnovan tako, da zajame učenca bolj v celotnih konkretnih življenjskih okoliščinah, ker je odprt za spoznavanje s strani staršev, ki doma po nasvetih učiteljev opazujejo svojega otroka. S tem se uresničujejo v razvitem svetu že potrjena spoznanja, kar v našem obravnavanem pravilniku o Zoisovih štipendijah še posebej pogrešamo in za kar se zavzema sodobna interdisciplinarna znanost o nadarjenosti, da "nihče ne ve toliko o otroku kot njegovi starši" (Ferbežer, 1992). Razpoznavna vloga staršev je v konceptu Pravilnika o Zoisovih štipendijah povsem izključena, ravno nasprotno od sodobnih prizadevanj dviga starševskega opazovalnega samozaupanja. Še več kot to, sodobno zasnovan učiteljev opazovalni študij nadarjenih otrok računa na to, da je za ta študij odgovoren vsakdo, ki pride v stik z otrokom: starši, učitelji, šolski svetovalni delavci, ravnatelji, mentorji, učenčevi vrstniki in tako naprej. Skratka, najširše vzeto, so v identifikacijo nadarjenih učencev vključeni vsi pedagoško delujoči ljudje na šoli in izven nje. Na ta način se torej uresničuje tudi psihometrično veljavnejša zahteva po vzdolžnem ali longitudinalnem študiju učenca, za razliko od prečnega, transverzalnega, normativnega pristopa z uro do dve trajajočim inteligentnostnim testom v umetnih okoliščinah, kakor je primer koncept izbire Zoisovih štipendij. Med mnogimi sodobnimi koristnimi pridobitvami vključevanja enakovrednega učiteljevega opazovalnega študija nadarjenih učencev v programu identifikacije je tudi strokovna pomoč pri oblikovanju predlogov za ves sistem družbene pomoči nadarjenim učencem (edukacijski programi, krediti, štipendije).

Na preveliko zaverovanost in absolutiziranje psiholoških testov pri identifikaciji nadarjenih učencev je že v davnih osemdesetih letih prejšnjega stoletja opozarjal starosta jugoslovanske psihologije I. Ivić. Omenjeni avtor je prav tako že tedaj začutil neko zadrego v identifikaciji nadarjenih učencev s transverzalnim oziroma normativnim pristopom, saj pravi, da problema identifikacije nadarjenih ne moremo rešiti enkrat za vselej (Ivić, 1988).

Zanimivo, premalo znano in zelo pomembno misel je povedal pionir koncepta identifikacije nadarjenih učencev na Zavodu za zaposlovanje Republike Slovenije J. Makarovič že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Dejal je, da med osemdesetimi indikatorji (tudi rezultati psiholoških testov) ni niti enega takega, na osnovi katerega bi lahko z gotovostjo sklepali, da je učenec nadarjen. Njegov pomen pozitivne selekcije je ravno v tem, da ne prezremo nobenega indikatorja, ki bi utegnil kaj pomeniti. Omenjeni avtor izrecno pravi, čeprav so posamezni indikatorji negotovi (neveljavni), se z višanjem njihovega števila povečuje verjetnost, da se nam ne bo izmuznil noben talent. Dalje pravi, da so v bistvu standardne skupinske metode testiranja šele prva faza odkrivanja talentov. Talenti, ki jih odkrijemo na ta način, so samo potencialni talenti, ki jih je treba šele preveriti s poglobljeno individualno obravnavo. Množični standardni procesi pozitivne selekcije se morajo po Makaroviču dopolniti z individualno klinično obravnavo, ki jo predvsem uporabljamo v negativni selekciji. To pa na primeru izbire kandidatov za Zoisove štipendije večinoma ni bilo opravljeno.

J. Makarovič naravnost pravi, da je nedopustno, da poklicni svetovalec predlaga šoli (ali za Zoisovo štipendijo) kandidata kot nadarjenega samo na osnovi skupinskih psiholoških testov. Šola mu lahko v tem primeru vrne "milo za drago" in predlaga lastnega kandidata samo na osnovi šolskih ocen. "Izolirani testni rezultat je karikatura psihologije, kot je izolirana šolska ocena karikatura šole. Oba podatka dobita globlji in veljavni pomen šele v širšem procesu in v interdisciplinarni timski obravnavi." (Makarovič, 1978)

Absolutiziranje inteligentnostnega testa *MFBR* pri pojmovanju in izbiri kandidatov za Zoisove štipendije je naslednja spoznavnoteoretska sporna logika razmišljanja. Že leta 1929 je Thorndike iz ZDA, prvi pedagoški psiholog, dejal: "Ni idealnega načina za merjenje inteligentnosti, zato se moramo posloviti od psihološko tipične prakse v prepričanju, da če poznamo posameznikov IQ, da poznamo njegovo inteligentnost."

Že davno pred tem je celo Terman svaril zoper absolutno zanašanje na teste: "Varovati se moramo tega, da bi definirali inteligentnost samo v terminih sposobnosti iz uporabljenih testov." (Terman, 1926) Thorndike je celo ponovil Termanovo zaskrbljenost s stališčem: "Domneva, da smo izmerili neko generalno silo, ki pripada osebi, ki je bila testirana in ki določa njegovo sposobnost pri različnih nalogah v njihovi celovitosti, nasprotuje temu, kar je znanega o organizaciji intelekta." (Thorndike, 1927) Strokovno in znanstveno sporno je v primeru izbire kandidatov za Zoisove štipendije podcenjevanje širine izstopajočih izvenšolskih

dosežkov, ki so izven tabele, ki določajo indeks *TEKM*. V svetu je znanstveno ugotovljeno, glede prognostične veljavnosti, da dosežki odraslih niso v tesni medsebojni zvezi s testnimi dosežki in šolskimi storitvami. Dosežki odraslih so bolj povezani s primerljivimi nešolskimi ekstrakularnimi ali izvenšolskimi aktivnostmi. Isto je empirično ugotovila avtorica S. Maksić v Beogradu (1998).

Kakor je že na več mestih strokovno problematizirana prognostična veljavnost rezultatov *MFBR* testa za študijsko uspešnost, je mogoče generalno ugotoviti, da psihometrično v obravnavanem konceptu odkrivanja predlogov za Zoisove štipendije, torej intelektualne nadarjenosti, ne najdemo empiričnih korelacij med rezultati instrumenta identifikacije in definiranimi kriteriji programske uspešnosti. Zato ima celotna obravnava metodologije izbire Zoisovih štipendistov, identifikacije nadarjenih, zgolj navidezne objektivne, sicer pa subjektivno plavzibilne osnove. Zato tudi ni čudno, da že celo kritična civilna družba preko različnih medijev (Mladina) problematizira birokratsko pristranost, znanstveno pomanjkljivost in strokovno neverodostojnost kriterijev, ki so osnova za podeljevanje Zoisovih štipendij (Mladina, 21. 12. 2003, str. 1-4). V tej zvezi je bilo v nekem mediju postopkom za izbiro Zoisovih štipendij izrecno očitano: "Zatrt nadarjen otrok bo bržkone odraščal v zavestno ali nezavestno zamero do družbe, ki mu je storila nepopravljivo krivico in njegova potlačena ustvarjalna nadarjenost se lahko sprevrže v nadarjenost za maščevanje. Če oziroma ko se to zgodi, je to dvojna tragedija – za prizadetega posameznika in za družbo, ki ga oblikovalno omejuje."

Podobno kritično se do postopkov za izbiro Zoisovih štipendij opredeljujejo bralci v forumu spletne strani Matkurja z naslovi: "Pomoč nadarjenim šolarjem in študentom ali korupcija šolskega sistema?" Zoisove štipendije, po mnenju bralcev, ki naj bi pomagale nadarjenim šolarjem pri njihovem študiju, so postale korupcija šolskega sistema. Starši na položajih z zvezami na nepravilen način svojim otrokom preskrbijo to štipendijo. Podeljevanje Zoisovih štipendij največkrat nima veliko opravka z znanjem in nadarjenostjo, ampak predvsem z zvezami (Iz gradiva sodnega spisa staršev, ki se pritožujejo).

V skripti z naslovom Identifikacija nadarjenih učencev sem leta 1996 opozarjal na sporne in največje pomanjkljivosti standardiziranih merskih instrumentov za odkrivanje nadarjenih učencev. To so nereprezentativnost za resnične življenjske okoliščine, v katerih se uresničujejo kvalitete nadarjenosti. Tam sem že izpostavljal tezo, da bi morala biti identifikacija nadarjenih vedno specifična, torej povezana z vsebino programa. To pa v našem primeru Zoisovih štipendij ni, saj je *MFBR* test izvorno uporabljen za drug namen kakor načrtovani programi. Prav tako je tam opozarjano, da so nevarnosti, da ne bi odkrili nadarjenosti, večje pri enkratnih, enodimenzionalnih in izključno kognitivnih zasnovanih instrumentov identifikacije (Ferbežer, 1996).

Namesto tega sem usposabljal bodoče učitelje za alternativne identifikacijske strategije, kot na primer:

- identifikacija skozi razvijanje (Johnson),
- akcijska informacija (Renzulli),
- multidimenzionalnost nadarjenosti, izogibanje izključnemu ali prevelikemu poudarku zgolj na intelektualno nadarjenost (Delcourt).

Glede na to, da ima v osnovni, srednji šoli in na fakulteti uporaba *MFBR* testa pri izbiri Zoisovih štipendistov resne posledice za testirance in njihove skrbnike (naraščajoče število tožb na upravnih sodiščih) se moramo smiselno ozreti po standardih za psihološko testiranje in na etično plat problema (Standardi za pedagoško in psihološko testiranje, Educa, Zagreb 1992). Glede omenjenih standardov so v našem primeru vprašljiva zgolj kratkotrajna testiranja in interpretacije merjenih sposobnosti, ki se razvijajo v daljšem časovnem obdobju in se postopoma skozi čas spreminjajo (prav tam, str. 86).

Prav tako je glede omenjenih standardov v našem primeru včasih vprašljiva realizacija standarda števil. 8-6. Rezultate testov moramo dostaviti vsem zainteresiranim stranem, vključno s preučevanci, starši in morebiti celo učitelji. Ustrezno poročilo mora vsebovati opis testa, predmet merjenja, zaključke in odločitve, izvedene iz rezultatov, obvestilo o načinu interpretacije in vse mejne rezultate uporabljene v klasifikaciji.

Po standardu št. 11.5, kar je redko poprej opravljeno, želimo, da kandidatom sporočimo pravila in postopke kombiniranja rezultatov ali drugih ocen, ki jih uporabljamo za določanje končne rešitve (prav tam, str. 106).

Prav tako je v okviru identifikacijskega programa za izbiro kandidatov za Zoisove štipendije včasih vprašljiva uresničitev standarda št. 16.9. Preučevancu in njegovemu zastopniku bi morali posredovati dokaze, ki lahko privedejo tudi do nasprotnih odločitev, ter upoštevati pri odločanju o pravilnosti rezultata. Torej bi morala biti dana enaka informacijska možnost tistim dokazom, ki govorijo v prid nasprotni rešitvi.

V vseh podobnih primerih v omenjenih standardih svetujemo, da pri retestiranju ne uporabljamo isti test, temveč alternativne oblike testa. S tem je mišljeno več podobnih oblik testa, zlasti na močnih področjih, ki so prvotnim vsebinsko podobne in imajo dokazane podobne psihometrične karakteristike.

Izvajalci in ocenjevalci testiranja premalo upoštevajo dejstvo, da je *MFBR* test za izbiro kandidatov za Zoisove štipendije uporabljen specifično na nadarjenih učencih. Skoraj vse psihološki testi, ki so veljavni v večini standardnih okoliščin, lahko povzročajo naslednje probleme pri populaciji nadarjenih učencev:

- Učinek stropa – kar pomeni pomanjkanje ustreznega razpona možnih rezultatov na zgornjem koncu distribucije.
- Neustrezne norme – v procesu normiranja testa niso bili ustrezno zajeti učenci z višjimi sposobnostmi. Izdelovalci testa so v glavnem namenjali instrument za

uporabo na poprečnih učencih. Zatorej niso bili dovolj vestni okoli vključevanja določenega števila otrok najvišjih sposobnosti. Potemtakem ni dovolj reprezentativnega vzorca sposobnejših otrok, da bi lahko oblikovali norme, ki bi razširile določene standardne odklone navzgor od povprečja. Pretvorbe "surovih" rezultatov so torej lahko zasnovane na nezanesljivih ekstrapolacijah iz normnih podatkov. To pa ima za posledico nezanesljive rezultate na zgornjem delu distribucije.

- Neenakost proceduralnih enot pomeni, da so lahko percentilni rezultati, ki dajejo videz enakomernih rezultatov nastali na osnovi "surovih" rezultatov, ki so dokaj izkrivljeno nesimetrični (Ferbežer, 1997).

3. Sklep

Kadar gre za tako pomembne odločitve, kot je identifikacija nadarjenih učencev z edukacijsko programskimi in finančnimi posledicami s strogimi kriterijskimi zahtevami, je lahko problematična dominantna izbira na osnovi izključno enega skupinskega inteligentnostnega testa. Saj se tudi nobeden od staršev otroka s posebnimi potrebami (motnjami v razvoju) ne bi strinjal, da je njihov otrok diagnosticiran samo na osnovi skupinskega merskega instrumenta. Ravno to pa je tisto, kar se pri identifikaciji nadarjenih učencev počne (Kreger Silverman, 2005). Nekateri avtorji (Jenkins) v takih primerih odsvetujejo togo rabo "plafonsko" odsekanih rezultatov v normalni distribuciji. Identifikacija, niti sitenje niti selekcija, naj ne bi bila zasnovana na mejnem dosežku tradicionalnih skupinskih testov. V stresnih okoliščinah, ko gre za usodne posledice, naj identifikacija nadarjenega otroka poteka z individualnim testiranjem, z najmanjšo odkrenljivo pozornostjo, z jasnimi in nedvoumnimi navodili, z ustreznim in zadostnim časom za reševanje (raje testi moči kot testi hitrosti). Še bolje pa je, če so testni rezultati uporabljeni znotraj konteksta interdisciplinarno in timsko zbranih podatkov o učencu. Samo tedaj je gotovo, da so nevarnosti napačne rabe in pristranosti močno zmanjšane (Ferbežer, 1991).

Identifikacija nadarjenih samo z enim merskim instrumentom, kakor je v našem primeru z *MFBR* testom, je sporna tudi v luči raziskav L. Kreger Silverman, ki je testirala in ocenjevala skoraj pet tisoč nadarjenih otrok. Avtorica je na lanski 16. svetovni konferenci o nadarjenih otrocih poročala, "da dosega nadarjeni otroci dramatično različne rezultate na različnih inteligentnostnih testih, med tem ko poprečni in razvojno zaostali običajno dosega konsistentne rezultate na različnih instrumentih" (Kreger Silverman, 2005). Na tem simpoziju so raziskovalci poročali celo o učinkovitosti identifikacije nadarjenih pri vsakem psihološkem testu posebej. Na tej konferenci je bilo potrjeno, da je danes v ZDA najveljavnejša in najbolj popularna raba Wechslerjeve inteligentnostne lestvice za otroke pri identifikaciji nadarjenih učencev z najbolj veljavnima podtestoma za nadarjene, Besedno razumevanje in Zaznavno razmišljanje.

Skratka, predstavljenih je dovolj razlogov za potrebo po spremembi in aktualizaciji identifikacijskega programa izbire kandidatov za Zoisove štipendije, zlasti v smeri homogene enotnosti med koncepcijo-identifikacijo in edukacijo. V nasprotjem to ni odkrivanje nadarjenih učencev.

LITERATURA

1. Ferbežer, I. (1992). Veljavnost in zanesljivost ocen učiteljev pri odkrivanju in spremljanju nadarjenih učencev, Filozofska fakulteta Zagreb.
2. Ferbežer, I. (2005). Celovitost nadarjenosti, Educa, Nova Gorica.
3. Ferbežer, I. (1997). Vrednotenje učnih programov za nadarjene učence, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Kongres pedagoških delavcev Slovenije, Portorož.
4. Ferbežer, I. (1991). Nekateri testne dileme v identifikaciji kulturno prikrajšanih nadarjenih otrok, *Sodobna pedagogika*, št. 1-2.
5. Ferbežer, I. (1996). Identifikacija nadarjenih učencev, Pedagoška fakulteta Maribor, skripta.
6. Hildreth, G. (1966) *Introduction of the gifted*, Mc Graw Hill Book Company, New York.
7. Ivić, I. (1988). Identifikacija i obuhvat obdarenih, v: *Uspostavljanje sistema rada sa talentovanom decom i omladinom*, Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd.
8. Koren, I. (1987). Interdisciplinarni pristup identifikaciji i tretmanu nadarene omladine, *Psihologija u vaspitno obrazovnom procesu*, 6. Kongres psihologa Jugoslavije, Sarajevo.
9. Koren, I. (1989). Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika, *Školska knjiga*, Zagreb.
10. Kreger Silverman, L. (2005). A Symposium on the comparison of assessment techniques in the identification of gifted learners, 16 th Biennial Conference World Council for Gifted and Talented Children, New Orleans.
11. Makarović, J. (1978). Pozitivna in negativna selekcija pri odkrivanju nadarjenih, v: *Nadarjen učenec v vzgojno-izobraževalnem procesu*, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor.
12. Maksić, S. (1998). Darovito dete u školi, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
13. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999), *Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje*, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
14. Pravilnik o štipendiranju nadarjenih dijakov Mestne občine Maribor (2002 in 2003). *Medobčinski uradni vestnik* št. 14/2002 in 21/ 2003, Maribor.
15. Renzulli, J.S., Reiss, S.M. (1985). *The schoolwide enrichment model*, Creative Learning Press, Inc., Mansfield Center.
16. Renzulli, J.S., Reiss, S.M. (1986). *The Reader*, Creative Learning Press, Inc, Connecticut.
17. Standardi za pedagoško i psihološko testiranje (1992). Educa, Zagreb.
18. Terman, L.M., Oden, M. (1926). *Genetic Studies of Genius*, *The Gifted Child Graw up*, Vol 4, Stanford, California University Press.
19. 21. Webb, J. (2004). *Misdiagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children and Adults*. Great Potential Press Inc., Scottsdale, Arizona.

Dr. Ivan Ferbežer (1944), izredni profesor za pedagoško psihologijo, raziskovalec s področja nadarjenosti.

Naslov: Bistrica ob Dravi, Mirna ul. 6, 2341 Limbuš, SLO; Telefon: (+386) 02 661 19 31

E-mail: ivan.ferbezer@siol.net

Rizičnost pojava nadarjenosti

Pregledni znanstveni članek

UDK 159.9:37

DESKRIPTORI: starši, učitelji, nadarjeni učenici, nasilje

POVZETEK – Avtorica v članku razpravlja o nekatereh destimulativnih in neprimernih oblikah obnašanja staršev in učiteljev, kar postavlja nadarjene otroke v rizično skupino. Različne oblike pritiskov in prisile, ki so jim nekateri otroci izpostavljeni, obravnava v kontekstu nasilja nad otroci in kršitev elementarnih pravic otroka do harmoničnega razvoja. Skozi primere iz pedagoške in družinske prakse opozarja starše in učitelje na rizičen položaj nadarjenih otrok v šolskem sistemu. Glede na številna dejstva, ki nas usmerjajo v zaključek, da številni starši v specifičnih in vsakodnevnih situacijah neprimerno reagirajo, posebej izpostavi vlogo šole pri njihovem educiranju in vzpostavljanju medsebojnega sodelovanja

Author review

UDC 159.9:37

DESCRIPTORS: parents, teachers, gifted students, violence

ABSTRACT – The article discusses some of the destimulating and inappropriate behaviours on the part of parents and teachers, which can represent risks for gifted children. Various forms of pressure and force experienced by some of the children are discussed within the context of violence against children, which can be seen as a violation of fundamental rights of children to harmonious development. The cases of teaching and family practice serve as a reminder for parents and teachers about the risks gifted children are exposed to within the school system. The fact that in specific and everyday situations numerous parents react inappropriately requires the schools to help them by educating them and by establishing mutual cooperation.

1. Uvod

Ponašanje u djetinjstvu i mladosti mnogih ljudi koji su “na svoj način” u znanosti ili umjetnosti izvršili revoluciju i izmijenili dotadašnji svijet, opisano je i kao vrijeme neposluha, nepoštivanja autoriteta, (samo)izoliranosti, te im se često pridjeljuju etikete problematičnog i od rođenja “čudnog” djeteta. Rjeđe se govori o “pametnom djetetu” ili pak o “čudu od djeteta” (za razliku od “čudnog djeteta”), koje u jeziku laika na svoj osobit način predstavlja sintagmu “darovitosti”. Spomenimo samo Einsteina, Edisina, Teslu ili Picassa kao osobe koje nisu voljele limite, teško su pristajali na kompromise, snažno su vjerovali u sebe i ulazili u različite rizike. Ljudi su oduvijek bili fascinirani neobičnim. Povijesno gledano o darovitima kao “posebnim” i “kontroverzним” ljudima raspravljalo se i prije 400. godina prije nove ere (Platon, Aristotel i dr.). I u suvremeno vrijeme, početkom 21. stoljeća zbog “neobičajenih” pitanja ili ponašanja, “posebnih” ideja i stavova, “nerazumljivih” reagiranja, egzistiraju različiti stereotipi i predrasude o darovitoj djeci kao što su:

biti darovit znači biti čudan, posebnog ponašanja, socijalno neprilagođen, ne adaptiran, “naporan”. Njih često ne razumiju roditelji, vršnjaci, ali niti neki učitelji.

Do danas ne postoji univerzalni odgovor što darovitu djecu čini “drugačijom” od druge djece kao što ne postoji univerzalna definicija o darovitosti. J. Freeman i sur. (1995) nalazi više od stotinu definicija u kojima se ističu različite psihološke konstrukcije darovitosti, a visok IQ ne garantira istovremeno i uspješnost. Kao glavnu posebnost darovitih M. Čudina-Obradović navodi iznimnost njihovih potencijala i izuzetnost rezultata (1991, 7).

U različitim teorijskim i metodološkim pristupima darovitosti (Gardner, Sternberg, i dr., u kojima su relevantni osobnost, socijalizacija, utjecaj obitelji, škole kao i utjecaji tercijarnih socijalnih grupa (Nickel i sur., 1992; u Blažič, 2003, 70), posljednjih pedesetak godina prevladavaju i dvije vrste konflikata. Jedni zastupaju stav da su daroviti općenito uspješniji od svojih “nedarovitih” vršnjaka i zaštićeniji od neuspjeha. Polazi se od činjenica da daroviti pokazuju visoke sposobnosti, imaju bolje kognitivne kapacitete i postižu bolji uspjeh u različitim područjima (Baker, 1995; Neihart, 1991; Kaiser, Bernd i Stanley, 1987; Jacobs, 1971, Ramasheshan, 1957; u Neihart, 1999, 1-12). Drugi govore o darovitima kao skupini visokorizične djece koja su vrlo senzitivna u interpersonalnim konfliktima i podložnija stresu od svojih vršnjaka. Zbog njihovih osobnih karakteristika kao što su: emocionalna osjetljivost, snažan osjećaj za pravdu, visoka moralna načela, neprihvatanje rutine, nekonformizam, sposobnosti opažanja, preciznost i perfekcionizam, izražena senzitivnost kao i zbog nekih drugih karakteristika ova djeca nerijetko su predmetom kritike, socijalne neprihvaćenosti, nerazumijevanja, ljubomore, ljutnje, osuđivanja i bijesa (Davies, 2005; Silverman, 1993, i dr.). Obje teze nalaze uporišta u rezultatima studija koje su se provodile na velikim uzorcima, od 500 do 1000 ispitanika (Neihart, 1999, “Nadarjeni i dobrobit”). Rezultati istraživanja, studije slučaja, opažanja učitelja i drugih stručnjaka pokazuju značajan broj darovitih kao specifične skupine djece u riziku (Hanninen i sur., 1990).

Darovita djeca ne predstavljaju homogenu skupinu i ova činjenica za neku djecu postaje izvorom različitih problema u obitelji i školi. Za mnogu darovitu djecu (i ne samo njih) djetinjstvo je bolno, žive u socijalnoj izolaciji, stresu, jer nisu “isti” kao i njihovi vršnjaci ili ne žive u skladu s nečijim očekivanjima. Intenzivne se rasprave o zanemarivanju interesa darovite djece provode tek u posljednjih desetak godina.

2. Darovita djeca u riziku

U Konvenciji Ujedinjenih naroda o pravima djeteta (Unicef, 1990, 41-67) navedena su elementarna prava djece, a između mnogih i pravo na emocionalnu i tjelesnu sigurnost, uvažavanje, socijalne kontakte, pravo na informacije, primjere-

no školovanje i razvoj potencijala. Elementarna prava djece trebala bi se ostvarivati u svim životnim sredinama.

Predmet interesa u ovome radu prvenstveno usmjeren je na razmatranje nekih situacija i neprimjerenih odnosa prema darovitoj djeci u obitelji i školi zbog kojih se može govoriti o nasilju nad djecom i o kršenju elementarnih dječjih prava. Nasilnici kao i žrtve mogu biti bilo koje dobi, spola, obrazovanja i zanimanja. U jednoj od mnogih definicija nasiljem se smatra: bilo koji oblik psiholoških ili tjelesnih pritiska na dijete da bespogovorno izvršava naredbe roditelja, učitelja ili drugih osoba, zapaža njihova raspoloženja i želje, te da se bez osobne volje pokori posebnim ponekad i okrutnim normama ili zahtjevima, izlažući ga poniženjima, emocionalnoj ili tjelesnoj boli, asocijalnim i nemoralnim postupcima ili drugim rizicima po zdravlje, razvoj i život djeteta, uz neprekidni osjećaj nelagode, straha i opasnosti ukoliko postavljene zahtjeve ne ispuni (Zloković, 2005).

S obzirom na neke uočene oblike nasilja razmatranje problema darovitih kao djece u riziku u obitelji i školi jedan je u nizu relevantnih pedagoških problema.

2.1. Škola i daroviti u riziku

Daroviti učenik koji iznosi mnoge ideje i osjećaje, traži objašnjenja, informacije, koji ima razvijen širok spektar spoznaja, razvijenu senzibilnost i osjećaj za pravdu, kojemu je potrebno uglavnom malo vježbe za uspješno učenje ili je dominantan u diskusiji, može biti frustriran uz naizgled odsutnost logike i aktivnosti u dnevnim događajima škole, može mu biti dosadno za vrijeme "beskonačnih" i "suhoparnih" ponavljanja i repetitivnih aktivnosti, pa zbog svojih reakcija, nestrpljivosti ili samoinicijativnog prelaska na sljedeću razinu zadatka, može predstavljati i izvor učiteljeve (i roditeljeve) "frustracije" i "bijesa", prekidajući tako inače "dobro uhodanu svakodnevnu rutinu" (Heward i Orlansky, 1984, u: Lewis, Doorlog, 1987, 313).

Koliko god se povremeno odrasli pa tako i učitelji "opirali" promjenama, djeca se posebice darovita, gotovo uvijek opiru kada ih se pokušava kontinuirano situirati u stanje pomirljivog mirovanja, opće "anemije", neprepoznatljivosti, "utapanja u prosječnost", opiru se tradicionalnom pristupu kao izvoru "sigurnosti" onih koji ih poučavaju, te pokazuju otpor kada ih se "priprema na neizvjesnu budućnost" koristeći se "jezikom prošlosti". Za mnogu darovitu djecu i adolescente ne razumijevanje njihova ponašanja i ne prihvaćenost od strane vršnjaka izvor je visokog stresa, što se nastavlja i u kasnijem životu. Oni kao da stalno i u obitelji i školi i među vršnjacima primaju destimulativne poruke: *"U redu je biti pametan, ali je bolje ako prihvatiš ono što je prihvatila većina!"*; *"Ostavi se svojih potencijala i konformiraj, lakše je, nećeš imati problema!"*; *"Daj već jednom budi kao i drugi. Budi normalan!"*; *"Budeš li se tako ponašao ostati ćeš posve sam!"* i sl.

U želji za socijalnom prihvaćenošću kao prirodnom potrebom svakog čovjeka, izbjegavanjem "konflikata" i etikete "posebnosti" neka djeca iznalaze različite

kompromise i pod pritiskom socijalne okoline "samoinicijativno" se opredjeljuju za "prisilnu uprosječenost" na štetu kvalitete svog rada, napretka, osjećaja zadovoljstva i mentalnog zdravlja. Drugi, koji se odluče da ipak nastave "svojim" putem i budu nadalje "drugačiji", "samo pametni" ali i socijalno neprihvaćeni, ulaze u konfliktnu situaciju sa školom, prijateljima i s obitelji. U tom će se cilju povlačiti od izvora konflikta, izolirati ili pretjerano samo kontrolirati prikrivajući simptome stresa što ih još više stavlja u skupinu visokog rizika.

Nedostatak razumijevanja, empatije i podrške kod djece može stvarati anksioznost i depresivnost, vodi slabijem postignuću, samoizolaciji, neaktivnosti, poremećajima spavanja, kompulzivnom ponašanju, ovisnosti o psiho aktivnim supstancama, samo destruktivnosti pa sve i do krajnjih posljedica suicida (Schmitz, Galbraith, 1985, 25). Samo u državi Texas među adolescentima koji su počinili suicide nalazilo se 16% darovitih (Harvey i Seeley, 1984, 73-79).

U tom posljednjem "izboru" okolina nerijetko sebi daje za pravo da konstatira kako je bila u pravu tvrdeći da s njime "nije nešto u redu", ni ne pomišljajući da u tome ima i sama dobar dio odgovornosti. Darovita djeca nailaze na brojne probleme u obitelji i školi. Mnogi od njih izloženi su i različitim oblicima nasilja. U pedagoškoj praksi između učitelja i učenika najbrojniji su verbalni konflikti. Posljedice koje takvo nasilje može izazvati kod djece ponekad se ne razlikuju od onih koje izaziva tjelesna agresija. Takvi konflikti izazvani su najčešće uslijed: vrijeđanja, prijetnji, posramljivanja, izrugivanja, ignoriranja, ponižavanja, omalovažavanja, iskazivanja bijesa, kritiziranja, etiketiranja, zastrašivanja, prisiljavanja na aktivnosti koje služe kao kazna i sl.. Uočava se i prešućivanje važnih saznanja o djetetovim sposobnostima, interesima ili teškoćama života djeteta u obitelji, podcjenjivanje sposobnosti, obeshrabrivanje, prozivanje djeteta brojem ili pogrdnim imenima, pretjerano isticanje čak i povremenih manjih propusta, kao i drugi oblici neprimjerenih ponašanja koje je opravdano razmatrati u kontekstu psihološkog zlostavljanja. Brojne situacije koje se događaju između učitelja i darovitih (kao i drugih) učenika mogu upućivati na negativni emocionalni odnos kojim se verbalno, neverbalno ili drugim postupcima prema djetetu iskazuje bijes, mržnja, nerazumijevanje, namjerno mu se nanosi emocionalna bol i potiče kontinuirani osjećaj straha, bezvrijednosti, neželjenosti, nesigurnosti, nezaštićenosti i druga ponašanja kojima se može potencirati anksioznost, gubitak samopouzdanja i neurotski poremećaji (Zloković, 2005).

K tome učitelji imaju različite osobne koncepte i sustave pomoću kojih djecu "svrstavaju" u intelektualne, socijalne ili razne druge psihološke skupine kao što su "prosječni", "prilagođeni", "kooperativni" ali i u "problematične" skupine koje prema subjektivnom mišljenju ponekad izlaze iz rigidnih okvira "prosječnosti", "prihvatljivosti" ili "normalnosti". S obzirom na moguća "netipična" ponašanja darovitih kao djece sa specifičnim sposobnostima i potrebama valja istaknuti kako u nekim tradicionalnim i patrijarhalnim sredinama još uvijek egzistiraju i spolni stereotipi čime su posebno ugrožene djevojčice, djeca za zdravstvenim poteško-

ćama, daroviti s AdHd-om i poteškoćama učenja, daroviti koji zbog niza mogućih razloga ne postižu bolji školski uspjeh kao djeca iz nekih alternativnih obitelji. Prema nekim studijama učitelji uspijevaju identificirati tek mali broj darovitih učenika (od 10 do 50%), dok ostale ne percipiraju kao darovite (Tomilson-Keasey, Little, 1990; DeLeon, Vanden Bos, 1985; u: Zloković, 1998, 45).

Zablude o "nedarovitosti" ponekad vrijede i za učenike koji pripadaju nekoj od etničkih manjina ili djecu sa "socijalnim problemima", djecu iz siromašnih obiteljskih i kulturno-depriviranih sredina pa čak i za djecu bez jednog ili oba roditelja. Stoga "ne začuđuje" kao jedan u nizu primjera, da se tijekom vrlo gledane televizijske emisije na nacionalnoj televiziji (HTV 1, Brisani prostor, 2004) u zasebnom prilogu kao posebna zanimljivost izdvaja dječak romskog porijekla koji je postigao izvrstan uspjeh (tj. prvo mjesto na državnom natjecanju) na području informatike. Zbog svojeg uspjeha televizijski donatori nagrađuju ga osobnim računalom (do tada se koristio računalom u školskoj učionici) kojeg treba "odraditi" tromjesečnim poučavanjem osnovama informatike svojih sunarodnjaka. Koliko god bila pohvalna inicijativa da dječak dobije osobno računalo dostupno mu u svakom trenutku, te da tijekom tri mjeseca poučavanja primi i novčanu naknadu, ostaje dojam prije svega da se ovaj dječak pojavio kao senzacija u "društvu darovitih učenika", te umjesto da se sljedeća tri mjeseca intenzivno posveti svom daljnjem razvoju on ga "treba pošteno" podijeliti s drugima.

Cijeneci pozitivne efekte metode vršnjačke pomoći i razrednog zajedništva (Bilić, Zloković, 2004, 116-118) zapravo nije rijetkost da zadaće koje se postavljaju pred darovite učenike proizlaze iz mišljenja o dobroj "prilici" da se učenika dodatno opteretiti i "preduhitri" možebitna "dosada" ili "besposlica", a ujedno da bude "neke koristi od njih i za druge učenike". Činjenica je kako se učenici razlikuju po svojim mentalnim sposobnostima, interesima, zahtjevima, potrebnom vremenu i energiji, te je teško ali ne i neizvedivo svima dati priliku onakvu kakvu njihove sposobnosti i interesi zahtijevaju.

Pritisci na dijete i brojne stresne situacije u kojima se neka djeca nalaze proizlaze i iz ne uvažavanja spoznaja o postojanju različitih specifičnih oblika darovitosti. Neprepoznavanje darovitosti i njenih specifičnih oblika te rigidni i objektivistički pristup prema djeci ilustrirati ćemo tek s nekoliko primjera koje smo zabilježili iz pedagoške prakse u vremenskom razdoblju od 2001. do 2004. godine, a odnose se na danas troje uspješnih mladih ljudi. U kraćem opisu slučajeva navodimo samo neke temeljne činjenice do kojih se došlo neposrednim razgovorom sa mladim ljudima (prva dva slučaja, a u drugom slučaju proveden je i razgovor sa razrednicom i predmetnom profesoricom), podaci o trećem slučaju dobiveni su od trenera učenika nekada polaznika jedne u nas "poznatije" srednje škole.

1. Prvi primjer (2001. godina) odnosi se na: školskog "muzikanta" (kako su ga neki učitelji u školi nazivali, a što je on osobno doživljavao kao izrugivanje) koji je tijekom četiri školske godine (od 5 do 8 razreda) "za svoju školu" na domaćim i međunarodnim nastupima dobio brojna priznanja i nagrade, svirajući uglavnom

klasična i moderna glazbena djela. Iako su svi ponosni kada se njihova škola spominje za vrijeme dječakova sudjelovanja na natjecanjima, ipak on ne može biti i nagrađen od strane Nastavničkog vijeća, jer...: "još uvijek nije temeljito savladao sve sadržaje fizike i matematike". Zapravo učitelji su smatrali (prema obrazloženju koje je dobio učenik i njegovi roditelji) da bi se od njega trebalo očekivati odličan ili barem vrlo dobar uspjeh iz oba "sporna" nastavna predmeta. Ocjena dobar "kvari" sveukupan dojam o učeniku koji "ipak treba biti u svemu uzor drugim učenicima, a ne samo u glazbi". Danas "muzikant" i nadalje je vrlo uspješan "samo" u glazbi, polazi jednu od vrhunskih glazbenih akademija u inozemstvu, a povremeno poučava i druge mlade talente. Vrijeme koje je proveo u osnovnoj i srednjoj školi smatra periodom trauma i nerazumijevanja svojih profesora. Misli kako su ga vršnjaci ponekad zadirkivali, jer su im to učitelji dopustili, a ponekad kako mu se činilo i uživali u tome. (skraćeni izvod iz neposrednog razgovora s učenikom)

2. Niti djevojčica (2004.) koja je: prema mišljenju razrednice "zbilja pametna" i originalna u izradi projekata iz područja prirodnih znanosti, posebice biologije, zbog svog često "nekonvencionalnog" načina ponašanja, brojnih upadica i demantiranja mišljenja učitelja, nikada tijekom srednjeg školovanja nije javno pohvaljena, pa čak niti na završetku srednjoškolskog obrazovanja koje je tijekom sve četiri godine završila sa uspjehom izraženim ocjenom 5.00. Njezino "neprimjereno" ponašanje "korigiranja profesora u izlaganju" (kada bi profesor evidentno pogriješio), reagiranje na nepravdu ili na nepotrebne prijetnje, zbog burne reakcije učitelja kod ostalih učenika izazivalo je smijeh ili druge negativnim emocijama izazvane reakcije, što su profesori smatrali drskošću i namjernim izazivanjem nereda. Zbog slučajnog "otkrivanja" kako je ista "učenica problem" neke dijelove nastavnih sadržaja kemije naučila "unaprijed", profesorica kemije smatrala je opravdanim kazniti takvo "drsko" ponašanje i u imeniku upisala dvije negativne ocjene (jednu iz zalaganja, a drugu iz znanja!). Razloge takvog postupka profesorica pred razredom argumentira: "Pa nećemo učiti unaprijed, ako to ja ne tražim! Što ćemo se i ovako praviti važnima?". Zbog "čudnog" i "abnormalnog" ponašanja prema mišljenju razrednice učenici i njejoj majci rečeno je kako bi trebali potražiti i mišljenje psihijatra! Skupljajući tijekom srednjoškolskog obrazovanja slična negativna i traumatična iskustva koja je nesumnjivo opravdano promatrati u skupini nasilja, učenica je odlučila studij otpočeti u jednom drugom gradu i drugoj državi od koje uskoro očekuje i stipendiju. Vrijeme koje je provela u srednjoj školi opisuje kao period u kojem je zajedno sa svojim vršnjacima doživjela brojne nepravde, vrijeđanja, zastrašivanja i maltretiranja. Ukoliko na bilo koji način profesori nisu bili verbalno ili tjelesno nasilni uglavnom su ih prema riječima ove učenice doživljavali kao neosjetljive robote s titulom. (skraćeni izvod iz neposrednog razgovora s učenicom još tijekom njena srednjoškolskog obrazovanja, nakon kojeg je obavljen razgovor sa razrednicom i predmetnom profesoricom kemije. Obje profesorice bile su uvjerenе u ispravnost svojih postupaka i izjava)

3. Nesnalaženje u radu s darovitom djecom ilustrira i slučaj koji se dogodio 2003. godine danas sportašu koji pokazuje neke od vrhunskih rezultata.

Unatoč evidentnih uspjeha koje je šesnaestogodišnji mladić u plivanju postizao, zbog svakodnevnih treninga i povremenih izostajanja iz škole za vrijeme natjecanja (koja su bila opravdana od roditelja i od strane kluba i trenera) uslijed nerazumijevanja svojih srednjoškolskih profesora odlukom Nastavničkog vijeća mladić se morao "odlučiti" hoće li tri tjedna sudjelovati na jednom od značajnih međunarodnih natjecanja u Americi i za to vrijeme "zaraditi" neopravdane sate (tako se tretirao njegov izostanak za vrijeme natjecanja) ili biti redovito prisutan u školi. Razlozi ovakvoj odluci "pojačani" su dosadašnjim neopravdanim izostancima nakon kojih je slijedila kazna "pred isključenjem iz škole". Roditelji i trener "sporne" izostanke pokušali opravdati intenzivnim treninzima i natjecanjima na kojima je mladić sudjelovao (i dobivao neka od priznanja i medalja).

Mladić je odlučio sudjelovati na natjecanju na kojem je postigao u svojoj kategoriji zavidan uspjeh – treće mjesto. Istovremeno broj "neopravdanih" sati u školi bio je dovoljan za novu "odgojnu" mjeru isključenja iz škole. Reakcije i negodovanja njegovih roditelja i učenika osobno u školi su se tumačile kao razlogom više da ovaj učenik "bespogovorno" napusti školu. Iako se nakon žalbi učenika i njegovih roditelja (upućenih školi i drugim nadležnim institucijama) ustanovilo pravo učenika na nastavak školovanja mladić je školovanje nastavio u Americi gdje je dobio i stipendiju. Trenutno kako povremeno možemo doznati od njegova donedavnog trenera ali i javnih medija mladić i nadalje postiže vrhunske rezultate za jedan od poznatijih američkih klubova. (izvod iz neposrednog razgovora s trenerom)

Spomenuli smo neke destimulativne situacije u radu s darovitima, koje se uz poštovanje truda velikog broja učitelja, ipak pojavljuju. Ovo nažalost svakodnevnu odgojno-obrazovnu praksu čini ne samo udaljenom od "optimalnih" uvjeta za razvoj darovitosti, već se mnoga ponašanja mogu svrstati u kršenja elementarnih prava djeteta, kao i u neke oblike prikrivenog i manifestnog nasilja. Posljedice takvog stanja su dalekosežne. Jedna od njih je i "prilagodba na nasilje", koje neka djeca počinju prihvaćati kao uobičajeno i normalno ponašanje bilo zbog njegova ne prepoznavanja ili osjećaja nemoći da se situacija može promijeniti i poboljšati. Prilagođavajući se na neke oblike i izvore nasilja mnogi se i nadalje prepuštaju i drugim izvorima.

Zbog različitih razloga o darovitoj djeci može se govoriti i kao o djeci u riziku, a neki od istaknutih primjera i argumenata upućuju na potrebu rekonceptualizacije svakodnevnih odgojno-obrazovne prakse. Škola promiče razvoj, ali najčešće kroz aseptički kurikulum gdje je osobno-socio emocionalno obrazovanje zanemareno. Glavna kritika koja se može uputiti školi s motrišta obrazovanja darovitih učenika (ali i ostalih učenika), jest nedovoljno shvaćanje važnosti njihova potencijala, njihovo "ujednačavanje" izravnim rigidnim poučavanjem, autoritarna praksa, gušenje slobode, sigurnosti i prava na posebnost te diskontinuiranost rada s tom populacijom. Unatoč sustavu osnovnog obrazovanja koji je postavljen kao obvezatan standard, pojednostavljeno interpretirano – da pod jednakim uvjetima daje jednake mogućnosti – pravo je svakog djeteta da prema različitim kurikulumima

napreduje "tako brzo" i tako "daleko" kako ono to može, umjesto da mu se pri tom postavljaju unaprijed zadani okviri "jednaki za sve". Mnoga ispitivanja upozoravaju na činjenice koje govore o školi, a ne samo o obitelji, kao izvoru nedovoljne brige i nasilja (verbalnog, neverbalnog i tjelesnog), gušenja osjećaja sigurnosti, slobode i pravde (Mušanović, Vrcelj, Zloković, 2003; Hyman, 1999, 267, i dr.).

Problemi i nesnalaženje u radu s darovitima problem je koji se pojavljuje i u drugim sredinama koje se ponekad predstavljaju kao uzor brige o djeci i mladim ljudima. Tako u knjizi "*Nijekanje genija: kako zaustaviti rasipanje sjajnog uma mladih ljudi*" (Davison i sur., 2004) na temelju osobnog iskustva, ističe se općenito slaba briga društva o darovitima očekujući od njih mnogo, a ne pružajući im ništa ili samo minimalne standarde. U knjizi se navodi niz primjera nebrige o darovitima. Spominje se i slučaj kada je u 2003. godini vlast Illinoisa prestala financirati obrazovanje darovitih čime je 165.000 mladih talentiranih ljudi koji su polazili različite škole ostalo bez stipendije i to ne što su pravili probleme ili konzumirali krak već što su i onako dostigli "plafon". Autori navode i druge činjenice neprimjerene brige o darovitima, primjerice kako se u obrazovanju na svakih 100\$ za darovite izdvaja 2 centa. Knjiga obiluje primjerima nedovoljne poučenosti učitelja, rigidnog poučavanja, fokusiranosti na grupni, uprosječeni sistem obrazovanja i općenito primjerima koji upućuju čitatelja na zaključak kako je obrazovanje na labavim nogama posebice što se tiče darovitih. Stoga Davidson i suradnici opisuju darovite kao visoko rizičnu skupinu djece i mladih ljudi posebice što se tiče depresivnog stanja, napuštanja škole (ali i izbacivanja iz škole) i općenito slabe socijalne prihvaćenosti. Mnogi daroviti napuštaju ili mrze ići u školu. U jednoj alternativnoj srednjoj školi u Washingtonu, 13% studenata koji su u nju došli iz drugih škola, prepoznati su kao daroviti, a prethodno su bili izbačeni iz škole ili su je sami napustili. Jedno od američkih Nacionalnih izvješća pokazuje da 17,6% darovitih koji su napustili školu više se nije uključivalo u formalne oblike obrazovanja (Marland, 1972). Navodi se i podatak kako je 18% mladih koji su bili u sukobu sa zakonom i počinili neki prekršaj bilo darovito (Harvey, Seeley, 1984, 73).

2.2. Roditelji i daroviti u riziku

Brojne se djetetove aktivnosti događaju u obitelji i izvan škole, stoga su neki problemi koji bi se mogli pripisati djelovanju škole ili njenim neispunjenim obavezama prema darovitom djetetu ponekad neosnovani. Mnogi roditelji u nekim specifičnim ali i gotovo svakodnevnim situacijama ne znaju kako postupiti ili kako pomoći svome djetetu. Neki roditelji kroz darovitu djecu nametljivo i neprimjereno projiciraju svoje želje čineći dijete ovisnim o odraslima i sve manje kreativnim. Roditelji postaju dominantni, odlučuju kako će dijete učiti, gdje će odlaziti, čime će se baviti i s kime družiti. Pretjerani pritisak na dijete koji nije u skladu s djetetovim interesima, inicijativom, dobi ili zdravljem, kao i krajnje pretjerana bojazan za dijete (prezaštićivanje "posebnosti"), "specifični" su oblici neprimjere-

nog ponašanja i često nasilja od strane roditelja ne odustajući od zahtijeva ni u slučaju (ili samo u slučaju) kada se pojave negativne posljedice po dijete uočljive i tijekom duljeg vremena (Zloković, 2005). Umjesto želje za "super djetetom", neki roditelji stvaraju "super probleme" (Elkind u: Liebert i sur. 1986, 267).

Navodimo primjer iz 2003. godine, djevojke koja je tijekom osnovne i srednje škole bila izložena brojnim pritiscima svojih roditelja nakon što su im učitelji najavili njenu moguću darovitost. Izdajamo manji dio iz ovog razgovora no koji jasno pokazuje kako su pretjerani pritisci roditelja na stalno "ekstra" postignuće svoje darovite kćeri i do danas ostavili negativno, traumatično iskustvo:

"Ja sam najsretnija na svijetu jer već treću godinu studiram u gradu koji je dosta daleko od moje obitelji, pa se rijetko vidamo. Inače kad sam tamo poludim. Ne znam kako sam to do sada izdržala, ali ipak mislim da me to zdmalo za čitav život. Najezim se na pomisao opet živjeti s njima. Žao mi je ali je tako".

Djevojka čiji smo primjer spomenuli s uspjehom polaže ispite, a unatoč tome što je do sada imala nekoliko izdavačkih ponuda da objavi svoje pjesme odbila ih je uz komentar koji upućuje na zaključak o njenom strahu od novih pritisaka od strane obitelji i moguće socijalne izoliranosti svojih vršnjaka:

... "Ma nema šanse! Nema šanse...! To mi je hobi. Uživam u svom miru... a konačno i svi bi mislili da se pravim važna. A tek moji roditelji što bi iz mene opet radili! Nema šanse!. Oprostite, ali ja više ne bih o tome..."

S druge strane neki roditelji nisu uvijek svjesni potrebe razvijanja djetetovih potencijala pa njihovu "različitost" od druge djece "ne ohrabruju", dok je nekima gotovo neugodno što njihovo dijete "nije isto kao i druga djeca". Zbog niza mogućih neprimjerenih ponašanja roditelja koji su "nepripremljeni" na specifične potrebe i ponašanja darovite djece, roditelji "čine sve" da svoje dijete "uprosječe" ili pak "unormale", ne shvaćajući važnost svoje uloge u poticanju razvoja djece. Neki roditelji "jednostavno" nemaju "energiju", nisu motivirani i nije im jasno što bi oni kao roditelji mogli učiniti ili promijeniti.

Mogli bismo navesti i niz drugih primjera koji ukazuju na potrebu pružanja stručne pomoći ne samo djeci već i njihovim roditeljima kako bi bolje razumjeli svoje dijete, njegove potrebe i interese, uspostavili bolje međusobne odnose i općenito kako bi najbolje što to mogu pomogli djetetu u nadilaženju svakodnevnih problema. Suradnja škole i roditelja pokazuje se bitnim čimbenikom na različitim planovima djetetova funkcioniranja. Ipak svi programi "partnerstva" škole i roditelja ukoliko nisu prilagođeni realnim potrebama roditelja i djece ne ohrabruju i ne potiču međusobnu suradnju.

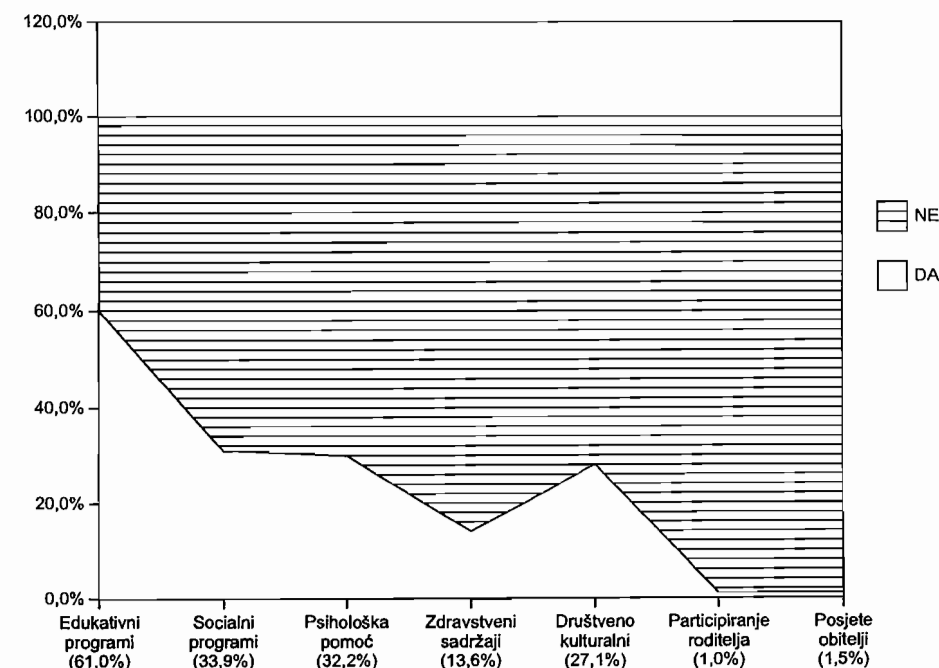
2.3. Rezultati ispitivanja – samoiskaz učitelja o nekim oblicima suradnje škole i roditelja

Budući daroviti i njihovi "prosječni" vršnjaci polaze iste razrede i imaju iste učitelje pokušali smo ispitati i neke dimenzije suradnje između škole i roditelja.

Jedan od ciljeva bio je ustanoviti u koje su programske sadržaje i aktivnosti škole bili uključeni roditelji učenika trećih i četvrtih razreda osnovne škole. Uzorak ispitivanja činilo je 83 učitelja (razrednici) 15 osnovnih škola Primorsko-goranske županije.

Mjerni instrumenti i metode obrade podataka: Za potrebe šire znanstvene studije (Zloković, 2001) konstruiran je omnibus upitnik koji je obuhvaćao i različite pedagoške aspekte i programske sadržaje suradnje učitelja s roditeljima. Jedno od postavljenih pitanja bilo je: "Kao dio programa suradnje škole i roditelja koje ste sadržaje roditeljima ponudili i jesu li roditelji u njih uključeni?". Ponudeni su sljedeći relevantni sadržaji: a) edukativni, b) socijalni, c) psihološki, d) zdravstveni, e) društveno-kulturalni, f) participacije roditelja u aktivnostima škole, g) posjete obitelji, h) neki drugi, koji _____?

Grafikon 1: Programski sadržaji škole namijenjeni roditeljima



Odgovori na pitanje o uključenosti roditelja u neki od programskih sadržaja bili su potvrdni (Da) i negativni (Ne). Svi rezultati dobiveni ovim ispitivanjem obrađeni su standardnim statističkim postupcima.

Rezultati dosadašnjih znanstvenih ispitivanja ukazuju na važnost rane uključenosti roditelja u poticanju razvoja djece, donošenju odluka o edukaciji darovite djece i dobivanju relevantnih informacija o svakom djetetu ponaosob (Benito, 1994, 13, i dr.).

Prema rezultatima ispitivanja razvidno je kako 39% roditelja tijekom tri i četiri godine školovanja njihove djece, nije bilo uključeno u niti jedan od programa edukativnog sadržaja kojima se inače mogu zadovoljiti različite potrebe i interesi velikog broja roditelja posebice u stjecanju spoznaja i vještina potrebnih u podizanju razine kvalitete brige i poticanju razvoja djece (grafikon 1).

Za razliku od edukacijskih programa veću nezastupljenost roditelja u socijalnim programima (66,1%), programima psihološke pomoći (67,8%) ili zdravstvene skrbi (86,4%) moguće je eventualno objasniti i trenutnim potrebama za nekim od ovih specifičnih sadržaja. Posjeta obitelji također specifičan je oblik uspostavljanja suradnje s roditeljima koji se primjenjuje u slučajevima teškog tjelesnog invaliditeta roditelja, dugotrajnih kroničnih bolesti, neprimjerene skrbi o djetetu i sl. U ovaj oblik suradnje bilo je uključeno 1,5% roditelja, što se prema nekim pokazateljima dobivenim u sklopu šireg ispitivanja (Zloković, 2001) može također smatrati nedovoljnim posebice s obzirom na probleme koji su upućivali na roditeljsku neprimjerenu skrb.

Prema samo iskazu ispitanika veliki broj roditelja (99%) ne participira niti u nekoj od drugih aktivnosti škole što može između ostaloga biti i pitanje slabe motivacije roditelja za bilo koji oblik suradnje sa školom ili nekih dotadašnjih negativnih iskustava.

Na pitanje zbog čega se u nekim školama na formalnoj razini zadovoljavaju kriteriji "partnerstva" škole i roditelja, samo dijelom odgovor se može iznaći i u činjenicama o nedostatku stručnih službi, preopterećenosti učitelja i prostornoj limitiranosti. Škole koje nisu imale mogućnosti da učitelji i stručno-razvojna služba škole surađuju zajedno nisu provodile niti jedan od inače relevantnih programa za roditelje ($-0.46 < p < .01$), a upotpunjenost stručno-razvojne službe pokazala se važnom pretpostavkom i za rad na različitim problemima i potrebama učenika ($.40 < p < .01$).

U mnogim istraživanjima došlo se do zaključaka kako su prve godine osnovnog obrazovanja ključne u postizanju jednog od bitnih općih ciljeva odgoja i obrazovanja – optimum razvoja svakog djeteta. Nesumnjivo, da je to i vrijeme potrebne podrške roditelja u čemu suradnja sa učiteljima i edukacija imaju respektabilno mjesto. Ne umanjujući vrijednosti i neke bitne pozitivne efekte najčešćih i ponekad jedinih oblika "suradnje s roditeljima", "skupnih" roditeljskih sastanaka i potrebe kratkih "dvominutnih" susreta učitelja i roditelja na školskim hodnicima, uspoređujući optimalno i realno stanje koje se nalazi u praksi (Rosić, Zloković,

2003, 19-79) pokazuje se potreba za izmjenom tradicionalnih oblika i formi rada, koje će biti više usmjerene na edukaciju roditelja u malim skupinama i individualan rad. Ovi oblici rada uglavnom osiguravaju kontinuitet, povećavaju učinkovitost i atraktivnost suradnje i onda kada je riječ o različitim strukturama roditelja i potrebama u pružanju zaštite i poticanju razvoja djece.

3. Zaključak

Razmatranje fenomena "darovitih u riziku" pokazuje se jednim u nizu aktualnih pedagoških problema kojem je potrebno posvetiti širu znanstvenu i stručnu pozornost. S obzirom da se u istom razredu nalaze djeca s različitim potrebama, što podrazumijeva i darovite čija fenomenologija nije identična, ovo aktualizira niz pitanja u svezi rekonceptualizacije pedagoške prakse koja nedovoljno potiče razvojne potencijale djeteta kao i što nedovoljno respektira važnost suradnje škole i roditelja.

Recentni radovi usmjereni na humanistički pogled prema potrebama djece upućuju i na činjenicu da se često kod darovitih (ali i druge djece) pojavljuje kontrast između potreba za individualnošću i kontrole njihova života u obitelji, školi, susjedstvu, kasnije i na poslu. Djeca pokazuju potrebu za individualnim pristupom, istraživanjem i prihvaćanjem novoga, dok istodobno od odraslih doživljavaju pritisak za zadržavanjem stereotipnih, ustaljenih i "dobro" provjerenih ponašanja i aktivnosti. To upućuje na potrebu nalaženja kompromisa između aktivnosti darovite djece i adolescenata, temeljnih uvjeta zdravog razvoja, kvalitete života i onoga što se može smatrati ponašanjem kojim se krše društvene norme i pravila te nanosi šteta zajedničkim ciljevima i interesima grupe.

Svjesni činjenice kako nije moguće dati jedan ili tek nekoliko univerzalnih savjeta kako ostvariti uvjete za djetetov maksimalno mogući razvoj, osobno zadovoljstvo i postignuće, zahtjeve suvremenog koncepta odgoja i obrazovanja darovitih (i druge djece) teorijski je moguće situirati u konstruktivističke teorije koje podrazumijevaju uključenost kognitivnih, socijalnih, emocionalnih i fizičkih konstrukata. Humano orijentirana škola osigurava uvjete za efikasnije učenje, osjećaj emocionalnog zadovoljstva, tjelesne sigurnosti i socijalno prihvatljivog ponašanja. Napredovanje djece i smanjivanje rizika moguće je očekivati ukoliko razumijemo dijete, respektiramo "posebnost" svakog djeteta, pokazujemo da cijenimo učenje i ono što dijete radi, prihvaćamo i raspravljamo o njegovim idejama, osiguravamo posebne izvore znanja, potičemo njegove aktivnosti i ohrabrujemo ga na nove, pažljivo ga slušamo i iskazujemo interes i poštovanje spram djeteta. Dijete mora znati da je i u školi i obitelji cijenjeno i da ima podršku i učitelja i roditelja kad god mu je ona potrebna. Takve škole usredotočene su ne samo na visoke akademske standarde već pružaju snažnu potporu učenicima u razvijanju pozitivnih odnosa među svim sudionicima odgoja i obrazovanja.

Ukazujući na važnost ne samo obitelji već i na važnost uloge pozitivnog razrednog miljea počevši od učenika koji su tek školovanje otpočeli pa nadalje, M. Troffa Tuomi (2001, 1-17) razvija teoriju "ljudskog dostojanstva" (The Human Dignity Paradigm) kroz koju upozorava na važnost balansa međusobnih odnosa koji se odvijaju između učitelja i učenika, te učenika međusobno. Holistička teorija o ljudskom dignitetu i kroz poštivanje različitosti ukazuje i na neka neprimjerena ponašanja roditelja, učitelja ili djece međusobno kao posljedice netolerancije različitosti (intelektualne, socijalne, emocionalne, fizičke, religijske, spolne i dr.).

Priklanjajući se humanističkom stavu o različitim potrebama djece i mladih ljudi čini se potrebnim pokušati odgovoriti na jedno u nizu otvorenih pitanja – je li život neke darovite djece i u suvremeno vrijeme možemo smatrati "teretom" ili pak "paklom" zbog kojeg bi i sami željeli da se "nikada i po ničemu nisu izdvojili iz svoje okoline"?

Ako je Gardner bio u pravu kada je ustvrdio kako je svako dijete za nešto darovito, svako dijete je rođeni genij, ostaje otvoreno niz pitanja ne samo s područja pedagogije, psihologije, etike već i pravnih pitanja o (de)stimuliranju i ignoriranju prava djece na razvoj potencijala. U kontekstu humanih pristupa suvremene pedagogije i dječjih prava nesumnjivo darovitost je jedno od temeljnih prava svakog djeteta.

LITERATURA

- Benito, Y.: Intervencion psicoeducativas en alumnos superdotados, Amaru Ediciones, Salamanca, 1994, 13.
- Bilić, V., Zloković, J.: Fenomen maltretiranja djece – Oblici pomoći obitelji i školi, Ljevak, d.o.o., Zagreb, 2004.
- Blažić, M. (ur): Nadarjeni med teorijo in prakso, Zbornik prispevkov, Mednarodni znanstveni simpozij, Otočec, 5-6, junij, 2001, Novo mesto, 2003, 70.
- Čudina-Obradović, M.: Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje, Školska knjiga, Zagreb, 1991, 7.
- Davidson, J., Davidson, B., Vanderkman, L., Schuster, S.: Genius Denied: How to Stop Wasting Our Brightest Young Minds, Parenting book reviews, Chicago, 2004.
- Davies, L.: Gifted Children, Kelly Bear Press, New York, 2005.
- Freeman, J., Span, P., Wagner, H. (ur), Actualizing Talent, A Lifelong Challenge, Cassel, London, i: www.5.anninen.htm, 1995.
- Hannien, G., Fascilla, P., Anderson, J.: Curriculum in Context, Gifted Students are at Risk Too, www.donet.com/eprice/, 1990.
- Harvey, S., Seeley, K.R.: An Investigation of the relationships among intellectual and creative abilities, extracurricular activities, achievement and giftedness in a delinquent population, Gifted Child Quarterly, 28, 2, 1984, 73.
- Highman, S.J., Buescher, T.M.: What young gifted adolescents understand about feeling "different". I (ur) Understanding gifted and talented adolescents p.p. (26-30). The Center for Talented Development, Evanston, 1987.
- Hyman, I.A. (Ur): Dangerous Schools: What We Can Do About the Physical and Emotional Abuse of Our Children, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999, 267.

- Konvencija o pravima djeteta: Djeca prije svega, Unicef, New York, 1990, 41-67.
- Lewis, R.B., Doorlog, D.H.: Teaching Special Students in the Mainstream, Merrill Publishing Company, Columbus, 198, 313.
- Liebert, R.M., Nelson, R.W., Koie, R.V.: Development psychology, Prentice-Hall, London, 1986, 267.
- Mušanović, M., Vrcelj, S., Zloković, J.: Pleasantness and unpleasantness in school environment – the children's perspectives / Teaching and Learning for Intercultural Understanding, Human Rights and Culture of Peace / Lasonen, Johanna ; Lestinen, Leena (ur.), Institute for Educational Research, Jyväskylä, 2003.
- Rosić, V., Zloković, J.: Modeli suradnje obitelji i škole, Tempo d.o.o., Đakovo, 2003, 19-79.
- Schmitz, C.C., Galbraith, J.: Managing the Social and Emotional Needs of the Gifted: A Teachers, MN: Free Spirit, Minneapolis, 1985, 25.
- Silverman, L.K. (Ur): Counseling the gifted and talented, Love Publishing, Denver, 1993.
- Skourtes, S.: The Adoption of a Constructivist Framework Towards the Treatment of Social problems, State University Michigan, Michigan, 2000.
- Zloković, J.: Učeničko poimanje sigurne i humane obitelji i škole, Izlaganje na International Conference of Education, 10-14.05.2004, Chile, 2004.

Dr. Jasminka Zloković (1964), docentka za područje predškolske vzgoje in družinske pedagogike na oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete na Reki, avtorica številnih člankov in znanstvenih monografij.

Naslov: Omladinska 14, 51000 Rijeka, HR; Telefon: (+385) 051 345 046

E-mail: jzlokovic@fri.hr

Bolonjski proces in njegove implikacije: nujnost holističnega pojma kompetentnosti

Pregledni znanstveni članek

UDK 378

DESKRIPTORJI: cilji, bolonjski proces, rezultatski pristop

POVZETEK – Bolonjski proces z "rezultatskim pristopom" oziroma "pristopom izidov" prinaša "novo" izobraževalno paradigmo, za katero pa lahko ugotovimo, da je kontroverzna. Prispevek obravnava implikacije te nove paradigme za naše izobraževanje na splošno in tudi za didaktiko. Po eni strani se pristop kaže ne le kot koristen, ampak tudi nujen, hkrati pa številne kritične razprave po svetu opozarjajo na skrben razmislek o načinu implementacije temeljnih načel. Ko se visokošolski prostor loteva teh sprememb, je vredno opozoriti tudi na že obstoječa uvajanja nove paradigme, ki so na določen način v našem prostoru navzoča že od uvedbe mednarodne mature pred več kot desetletjem in pol. Tako bi bilo smiselno te izkušnje resno raziskati, da bi ugotovili, ali so v tem procesu in specifikah našega kulturnega prostora lahko koristne tudi za visokošolsko izobraževanje.

Author review

UDC 378

DESCRIPTORS: objectives, Bologna process, outcome-based approach

ABSTRACT – The outcome-based approach as a "new" educational paradigm of the Bologna process seems not only to be useful but also inevitable for the current Slovenian higher education area. While ongoing discussions about our education call our attention to inappropriate aims and objectives, and to the incongruity between objectives and methods, the article directs our attention to the conceptual ground of curriculum design. However, there are other problematic aspects of this approach, especially in its indiscriminate implementation. There are numerous scientific discussions showing that the approach is highly controversial. It would therefore make sense to join Europe in a more reflective way. On the other hand, we already have the experience of the new paradigm, i.e. of the International Baccalaureate, which was introduced in our country ten years ago. It would therefore be reasonable to explore these experiences and consider the question whether on our way to Europe higher education can learn something from pre-university education as well.

1. Uvod

Spremembe izobraževalnega sistema, ki jih prinaša bolonjski proces, imajo tako za visokošolsko izobraževanje kot tudi za celoten izobraževalni sistem izjemno daljnosežne posledice. Zato je pred implementacijo bolonjskih načel treba temeljito razmisliti tako o njihovih filozofskih predpostavkah kot tudi o implikacijah, zlasti v specifikah našega zgodovinskega, kulturnega in političnega konteksta.

Ob razmišljanjih na poti v Evropo je smiselno vprašanje, kje pravzaprav smo: z rezultati, ki jih dosegajo naši učenci in dijaki, bi se z vidika mednarodnih raziskav

želeli videti višje, kot se uvrščamo. Tudi ko sledimo kritikam naše mature, ugotavljamo, da si večina želi drugačno srednje šolstvo, vendar ostaja odprto vprašanje, kako se problema lotiti. Prispevek je zato spodbuda najprej za razmislek na konceptualni ravni s paradigmo, ki jo prinaša bolonjski proces, za razmislek o že obstoječih izkušnjah s to paradigmo in slednjič o kontroverznosti paradigme.

Kramar (2001) na podlagi empirične raziskave ugotavlja, da "se ohranja pouk kot posredovanje, sprejemanje in reprodukcija sprejete (usvojene) učne vsebine", kar kaže, da transmisijsko usmerjen izobraževalni proces prevladuje nad procesno usmerjenim. Razlog za to (vpliv) vidi v pojmovanjih pouka predvsem kot prenašanja znanja, ki so razvidna iz temeljnih dokumentov prenove vzgoje in izobraževanja.

Marentič Požarnik (2000) vidi problem naše mature v "pretiranem poudarjanju nižjih spoznavnih ciljev, kot so zapomnjevanje izoliranih podatkov, dejstev, pojmov, postopkov, na račun višjih spoznavnih ciljev, na primer: globlje razumevanje pojavov, tudi v njihovi vzročni in sistemski povezanosti, primerjanje, sklepanje, uporaba znanja v novih situacijah, kritično in samostojno razmišljanje, argumentiranje, vrednotno presojanje, ustvarjalnost in domiselnost" (str. 11). Ob teh kritikah mature zasledimo tudi predlog rešitve:

Če bi tako dijaki kot učitelji od samega začetka vedeli, da bodo morali znati utemeljevati, kritično presojati, razlagati nove primere, potem bi se njihova pozornost med poukom bolj uravnoteženo usmerila tudi v to. Vendar se učitelju nikakor ni lahko iz tradicionalne vloge "prenašalca znanja" preusmeriti v vlogo spodbujevalca aktivnega učenja in samostojnega razmišljanja (Marentič Požarnik, 2000).

Ali je torej problem v ciljih? Ni nujno, saj na podlagi empiričnih raziskav drugje (Marentič Požarnik, 2001) avtorica ugotavlja, da se na primer kritično mišljenje pojavlja v ciljih precejšnjega števila maturitetnih predmetov, ni pa tega zaslediti niti pri opazovanju samega pouka niti v preverjanju (str. 16). Zato sledi vprašanje, ali je problem v neskladju med deklariranimi cilji in metodami dela. Avtorica ponuja po Johnu Biggsu odgovor z vidika treh sklopov dejavnikov (subjektivne teorije, akcijska kompetenca, okoliščine), kjer dobimo kompleksnejšo sliko (str. 13). Še vedno pa ostaja vprašanje, kje bi bilo mogoče začeti.

Poskusimo, do kakšne mere si lahko pomagamo z "novo edukacijsko paradigmo", ki jo kot svoj temelj ponuja bolonjski proces.

2. Paradigma bolonjskega procesa kot alternativa

Ali naši dokumenti sledijo trendom razvoja kurikularnega načrtovanja? Ali ne bi bilo smiselno postaviti pod vprašaj tudi tradicionalne distinkcije med splošnimi in operativnimi cilji (aims objectives), ki se opušča hkrati z izrazom *objectives*, ki naj bi vnašal zmedo, ker lahko pomeni tako učiteljevo *intenco* kot pričakovane *rezultate*. Nova distinkcija, ki želi to dvojje jasno razmejiti, zato uvaja izraz učni

rezultati (*outcomes*), kjer nas zanima dosežek (*performance, achievement*) na koncu učnega procesa (Goosling in Moon, 2001, str. 19). Izraz učni rezultati je "izjava o tem, kar na koncu učnega procesa od učenca pričakujemo, da bo vedel, razumel in/ali bo zmožen demonstrirati".

Bistveno in nedvoumno pri tem je dvojje:

- da je tisto, kar preverjamo, dosežek oziroma vnaprej postavljen rezultat in
- da je načrtovanje ter izvedba pouka temu tudi namenjena.

To ima seveda tudi daljnosežne implikacije: da so vsebina in metode temu podrejene in seveda niso dane vnaprej. Vsebina in metoda oziroma kaj in kako bo učitelj delal, je sicer zelo pomembno in ključno, vendar pa odvisno od tega, kaj bo s tem želel doseči. Če so ti rezultati predvsem določene sposobnosti, potem je malo verjetno, da je to mogoče s "kopičenjem snovi" ali "natrpanostjo programov". Konceptualna jasnost se kaže kot nujen, ne pa tudi zadosten pogoj. Verjetno je smiselna odločitev oziroma konsenz, ali postavljamo cilje kot zahtevane rezultate, ki jih bomo tudi preverjali (in mogoče ugotovili, da so po Biggsu z vidika subjektivnih teorij, akcijske kompetence ali okoliščin mogoče nerealni, ter jih spremenili), ali pa so cilji zgolj subjektivna (neobvezujoča) naravnost.

S to alternativo in njenim opisom smo na kratko povzeli bistvo nove edukacijske paradigme. Temeljni koncept te paradigme je "učni izid, rezultat", zaradi česar se je za celotno paradigmo uveljavil izraz pristop, osredotočen na rezultate *outcome-based approach* ali tudi *competence-based approach*, v širši obliki pa tudi *Competence-based approach to Education and Training (CBET)*. Izraz, ki ga nekateri prevajajo kot pristop izidov, *pogojno in začasno imenujemo rezultatski pristop – RP*.

Novost paradigme se kaže v osredotočenosti na učni rezultat, izid oziroma v premiku iz inputa na output, kar narekuje tudi premik v poučevanju od osredotočenosti na poučevanje k osredotočenosti na učenje in podreditev učne vsebine kompetencam. Zato je nujen tudi premik v osredotočenosti izobraževanja z učitelja na učenca in razvijanje njegovih zmognosti. To slednjič narekuje *drugačno vlogo učitelja, ki vednosti ne prenaša, ampak jo strukturira, učencu pa je supervizor in ga vodi in spremlja na poti h kompetentnosti* (Tuning, 2002, str. 18).

2.1. Iskanje poti v Evropo

Ker jo to temeljna ideja nove paradigme, ki jo prinaša bolonjski proces, so to prvi koraki na tej bolonjski poti v evropsko družino. Zdi se samoumevno, da bi to pot kazala univerza. Delam sicer na univerzi kot specialni didaktik, vendar sem dve desetletji delal tudi na srednji šoli (šest let v programu mednarodne mature), zato bi si upal postaviti malce provokativni pomislek o tem, kdo naj bi komu kazal pot. Nisem namreč prepričan o samoumevnosti univerze kot avantgarde, saj bi lahko univerzo lahko razumeli tudi kot rigidni del izobraževalnega sistema. Če namreč

sledimo spremembam, ki se dogajajo, smo pogosto priča spremembam bolj formalne prilagoditve kot pa paradigmatiskim spremembam. Na drugi strani pa se pojavljajo spremembe v osnovni in srednji šoli, ki že imajo paradigmatске poteze.

Moje osebne izkušnje segajo v sredino osemdesetih let, ko sem kot srednješolski učitelj filozofije obiskal kolega fizika, ki je nekaj let učil na devinskem kolidžu (United World of Adriatic), kjer so dijaki iz vsega sveta delali po programu mednarodne mature (odslej MM). Opazil sem marsikaj, kar me je navdušilo in spodbudilo v razmislek. Vsekakor pa sem po obisku pouka filozofije navezal stik s profesorjem, se temeljito informiral o načinu dela in izkušnjah pri dijakih, si priskrbel njihovo učno gradivo, temeljne izobraževalne dokumente MM in se navdušen lotil preučevanja tega, kar so počeli. Že v naslednjem šolskem letu sem temeljito spremenil vsebino in način svojega poučevanja. Dijakom sem prinesel sodobna in aktualna filozofska besedila, ki smo jih brali in o njih razpravljali, na koncu pa so dijaki napisali problemski esej. Spustil sem se v neznano, v iskanje. Z današnjega vidika sem uvažal zametke problemsko naravnane pouka. Začel sem z drugačno vsebino in neizdelano metodo brez jasnih ciljev. Ko je leto kasneje šola začela z načrtovanjem in pripravi za MM, sem se z navdušenjem priključil, hkrati pa sem se zavedel odgovornosti. Odločil sem se za podiplomski študij v Veliki Britaniji, saj sem se zavedal razkoraka med svojimi trenutnimi sposobnostmi in zahtevnostjo naloge. Izkušnja, ki sem jo dobil, ni bila toliko v znanju, kot v bistveno drugačnem pogledu na stvari in v soočenju z načinom dela, ki ga pred tem nisem poznal.

V delu z dijaki MM so mi bile moje "akcijske kompetence" pomembna opora, vendar pa so imele ravno tako zelo pomembno vlogo "okoliščine" (poleg spodbudnega okolja in nadpovprečno sposobnih in motiviranih dijakov tudi dokumenti s cilji, ki jih je bilo treba za eksterno preverjanje doseči). "Subjektivne teorije in pojmovanja" so se oblikovala šele z izkušnjami – trajalo je nekaj let, preden so kot povratna informacija prišli taki rezultati, s katerimi sem bil zadovoljen tako jaz kot tudi dijaki. Izoblikovala se mi je tudi potreba po jasnejši konceptualni zasnovi predmeta, po sposobnosti konceptualizacije učnega procesa in možnosti načrtovanja in doseganja zastavljenih ciljev z ustrezno možnostjo izbiranja ustreznih intervencij. Vsekakor pa mi je postalo jasno, kaj je moja naloga: skupaj z dijaki doseči, da bodo na maturi sposobni (med drugim) rešiti filozofski problem, kar pomeni razviti sposobnost filozofskega razumevanja vprašanj, občutljivost za različne pristope reševanja, zmognost analize in argumentacije in občutljivost za pomembnost zaključkov. Pri tem je jasno, da je vednost le sredstvo in ne cilj sam na sebi (Subject Reports, 1995, str. 174). Za primerjavo si oglejmo še, kakšne so zahteve pri predmetu zgodovina v MM: pokazati zgodovinsko razumevanje; predstaviti jasne relevantne in dobro podprte argumente; uporabiti, interpretirati in vrednotiti zgodovinske vire; obravnavati zgodovinske dogodke z različnih perspektiv; pojasniti vzroke in posledice zgodovinske kontinuitete.

Ko smo kasneje ob uvajanju nacionalne mature skušali uporabiti izkušnje iz MM, so se dogajale zelo zanimive stvari. Republiške predmetne komisije so bile različno odprte za "novotarije" MM. V primeru filozofije je (vsaj v dokumentih) konceptualna zasnova filozofije kot maturitetnega predmeta po zgledu MM ohranila temeljne poteze problemske zastavitve in naravnosti v razvijanje sposobnosti, kjer je vednost sredstvo in ne cilj. Tako ali bolj dosledno so načela in izkušnje MM upoštevali pri nekaterih drugih predmetih, večinoma pa je bilo zaznati odpor do kakršnihkoli načelno drugačnih pristopov. Učitelji, ki so že imeli izkušnje z MM ali so se kasneje vključevali v program MM so ugotavljali, da je bila najpomembnejša izkušnja za njih ta "drugačnost", ki je ni bilo mogoče zvesti na metodo ali jo izraziti v teh terminih. Obsežne in temeljite predpriprave ter obiski na seminarjih v tujini in šolah s programom MM so pripomogli k temeljnemu uvidu, ki ga je večina lahko kot takega prepoznala šele z lastno izkušnjo in za nazaj. Vodstvu obeh šol, ki sta se na lastno iniciativo, z entuziazmom in motiviranostjo učiteljev in seveda s selekcionirano populacijo motiviranih dijakov, lotili tveganega projekta, sta s tem naredili pomemben korak v smer, ki jo danes ponuja bolonjski proces. Danes ugotavljata, da je bil ta projekt tudi izjemno pomembno investiranje v kadre, brez česar take spremembe ne bi bile mogoče.

Zakaj vse to omenjam, sploh pa kot osebno izkušnjo? Prvič zato, ker menim, da zgoraj omenjene kritike naše mature in našega izobraževanja ne veljajo za program MM. To bi bilo treba sicer empirično preveriti in ravno to je drugi razlog. Dejstvo je, namreč, da razen enega osamljenega primera psihološke raziskave ni bilo empiričnih raziskav v zvezi z MM v našem prostoru. Raziskave bi lahko bile koristne in pomembne z vidika ugotovitev o naši maturi (v čem je problem, zakaj neskladje med cilju in metodami dela in tako naprej), hkrati pa bi bile izkušnje o MM dragocena podlaga za raziskovanje uvajanje vrednot bolonjskega procesa v našo kulturo, bodisi na univerzitetni ali preduniverzitetni ravni. Marsikaj je bilo med tem že zamujenega, ni pa še vse. Lahko bi rekli, da je to, kar nam ponuja bolonjski proces s svojo novo paradigmo, že obstoječa realnost, ki pri nas obstaja od uvedbe MM v letu 1990. Lahko celo postavimo že enkrat omenjeno vprašanje v eksplicitnejši in drznejši obliki: Če bolonjski proces Univerzi narekuje novo edukacijsko paradigmo, ali lahko pri njeni morebitni odprtosti za paradigmatske spremembe (za razliko od zgolj formalnih prilagoditev) srednja šola pokaže del prehojene svoje poti Univerzi?

2.2. Kontroverznost nove paradigme

Če se spet vrnemo na izhodiščni problem, je videti, da se kot koristen nauk MM pokaže pomembnost konceptualne jasnosti dokumentov in tega, kaj se dejansko preverja, kar implicira nujnost ustreznih metod dela. Poleg tega se kaže, da je rešitev možna le na sistemski ravni. Primer: v pogovoru z osebo, ki na seminarjih spodbuja učitelje, da z dijaki razvijajo kritično mišljenje, me je zanimalo, kako se

to kaže na rezultatih mature. Dobil sem odgovor, da v učnem načrtu tega ni in se dijaki za maturo zato pač pripravljajo drugače, torej zgolj za reprodukcijo naučene vednosti. Lahko bi rekli, da ne gre le za težave v zvezi s spreminjanjem ciljev v dokumentih, ampak vrednot, ki so vgrajene v celoten sistem.

Vse to kaže, da bolonjski proces prinaša marsikaj koristnega ali celo nujnega in seveda neproblematičnega. Vendar pa bi lahko našli tudi problematične plati. Čeprav dokumenti bolonjskega procesa govorijo o novi paradigmi, pristop seveda ni rezultat tega procesa, ampak je precej razširjen v razvitem svetu. Večina avtorjev (Barratt Pugh, 1995; Bates, 2002; Hyland, 1997; Kerka, 1998) soglaša, da je začetek pristopa v modelih izobraževanja učiteljev v ZDA v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja (*Performance Based Teacher Education*), sama ideja učnih ciljev pa seveda sega v gibanje kurikularnega načrtovanja na podlagi behaviorističnih učnih ciljev po znani Bloomovi taksonomiji (Bloom, 1956). Obsežna reforma srednješolskega sistema v ZDA, ki jo je teoretsko utemeljil Carroll leta 1963 z izrazom *mastery learning*, je bila podlaga za to, kar je nastalo kot *outcome-based education* in se potem v Veliki Britaniji in drugih državah uveljavilo kot RP. Ni nepomembno, da se je v Veliki Britaniji začel pristop uveljavljati najprej na področju poklicnega izobraževanja in je trenutno podlaga celotnega nacionalnega kvalifikacijskega ogrodja (NVQ) in "izdelan za vsa poklicna področja od avtomehanike do medicine" (Bates, 2002). Ideja kvalifikacijskega ogrodja s pripadajočo izobraževalno paradigmo prihaja torej v bolonjski proces (kjer se problematiki sicer posvečajo z veliko pozornostjo in občutljivostjo) iz Velike Britanije. Stephen Adam (2003) v svojem poročilu na kopenhagenskem "Bologna follow-up" seminarju omenja, da so britanske izkušnje z rezultatskim pristopom, ki jih ima za pionirske na tem področju, "visoko razvite in kontroverzne" (str. 33) in jih mnogi posnemajo. Adam te kontroverznosti ne pojasni, prav tako v dokumentih, ki spremljajo bolonjski proces ne zasledimo problematizacije te "nove paradigme". In vendar je dejstvo, da se je na to temo v devetdesetih letih v Veliki Britaniji odvijala burna polemika. Ko gre za pojem kompetence v angleškem poklicnem izobraževanju, teoretiki soglašajo, da gre za nereflektirano behavioristično razumevanje, kar je tudi podlaga sklepu, da ima celoten, na tem pojmu utemeljen pristop tako resne pomanjkljivosti, da je ne le vprašljiv ali neustrezen, ampak celo škodljiv (Bridges, 1996; Hyland, 1997, 1998). Razlike se pokažejo, ko gre za vprašanje, ali je ta pojem možno razumeti drugače oziroma, kako ga je mogoče spremeniti, da bi RP lahko ohranili. Bates (2002) navaja nekaj alternativ, kjer pojem kompetence dobiva širši pomen: postaja integriran, holističen in relacijski. Tako interpretirana kompetenca ni trenirano obnašanje, ampak premišljena zmožnost in razvojni proces (Bates, 2002). Še vedno pa je za nekatere vprašljiv celoten pristop kot tak. Hyland (1997) namreč vztraja, da nebehavioristični pojem kompetence ni mogoč (str. 492).

Ta problematizacija nas lahko vodi še korak dlje. V literaturi in dokumentih pogosto zasledimo sklicevanje na globalizacijske izzive izobraževanju, bodisi v politično nevtralnem diskurzu, kot so dokumenti bolonjskega procesa, ali pa v

diskurzu političnih opcij od leve do desne. Tako lahko rečemo, da bolonjski proces kot del evropskih integracijskih procesov postavlja v ospredje potrebo po kvaliteti študija, primerljivosti in kompatibilnosti izobraževalnih sistemov posameznih držav. Lahko pa tudi rečemo, da "standarde kompetentnosti poganjajo močni politični vplivi kot način usposabljanja delovne sile za konkurenčnost globalnega gospodarstva" (Kerka, 1998). S slednje perspektive se nam začenja porajati vprašanje, če gre pri izobraževanju, ki je osredotočeno na rezultat, še za proces poučevanja oziroma učenja. Kot pravi Kerka, je za nekatere to "mit ali vsaj vljudna fikcija", saj pri tem izobraževanju ne gre za "pedagoško metodo, ker je to v bistvu pristop politike" (Jackson po Kerka, 1998). Taka stališča utemeljujejo z dejstvi, da so bili v zadnjem desetletju "ekonomski faktorji čedalje bolj kriteriji za politiko izobraževanja in merilo uspešnosti" (Harris po Kerka, 1998). V Veliki Britaniji, Avstraliji, Novi Zelandiji in ZDA naj bi bili "izobraževalni standardi, ki temeljijo na kompetencah tesno povezani s političnimi iniciativami za globalno konkurenčnost" (Chappell, Jackson po Kerka, 1998). Obstaja celo dokaj široko soglasje, da "ima uvajanje pristopa, temelječega na kompetenci podporo v politični ideologiji nove desnice" (Armstrong, 1997). Kot implikacija teh razmišljanj se pojavi pomembno vprašanje političnega nadzora nad izobraževanjem. Ni naključje, da se je med teoretični izobraževanja v Veliki Britaniji zelo povečalo zanimanje za Michela Foucaulta.

3. Sklep

Je RP torej rešitev? Odgovor nikakor ni enoznačen, še več: je paradoksalen. V razmerah tranzicije, ko opazamo razkorak med cilji in metodami, je konceptualna jasnost rezultatskega pristopa lahko dramilo ali celo nujnost, ki pa z nereflektiranim pristopom lahko postane nevarno. Pristop je lahko soočenje s trenutnim stanjem akcijske kompetentnosti in okoliščin, hkrati pa spodbuda in izziv za preseganje tega stanja. Pri tem je pomembno, da se zavedamo mogočih posledic. Ker številne znanstvene razprave v svetu opozarjajo na kontroverznost pristopa, je skrben razmislek na poti v Evropo na mestu. Zato je toliko bolj smiselno raziskati izkušnje mednarodne mature in preveriti provokativno vprašanje, ali se na poti v Evropo tudi univerza lahko kaj nauči od srednje šole. Če načela bolonjske prenovе postajajo nujnost, potem je nujnost ali naša dolžnost do prihodnjih generacij, da razvijamo holistični pojem kompetence. Toda v tem primeru se moramo (na videz) paradoksalno odreči kompetencam in vztrajati pri kompetentnosti kot holističnem pojmu (več o tem v Kotnik, 2005).

LITERATURA

1. Adam, S. (2003) Danish Bologna Seminar 27-28th March 2003 Qualification Structures in European Higher Education. Pridobljeno 6.12.2003, iz: <http://www.vtu.dk/fsk/div/bologna/BasicReportforSeminar.pdf>
2. Armstrong, P. (1997) From 1995 Conference Proceedings, pp. 6-11. SCUTREA 1997. Pridobljeno 6.12.2003, iz: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002988.htm>
3. Barratt Pugh, L. (1995). The competence approach: Constricting development or the freedom to learn? In Summers, L. (Ed), A Focus on Learning, p13-19. Proceedings of the 4th Annual Teaching Learning Forum, Edith Cowan University, February 1995. Perth: Edith Cowan University. <http://cea.curtin.edu.au/tlf/tlf1995/barratt-pugh.html>
4. Bates, I.M. (1997, 2002) The competence and outcomes movement: the landscape of research, 1986-1996. Education-line. Pridobljeno 6.12.2003, iz: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002216.htm>
5. Bloom, B. S. et al (1956) Taxonomy of Educational Objectives, I: Cognitive Domain. London, Longman.
6. Bridges, D. 1996. Competence-based Education and Training: Progress or Villainy? Journal of Philosophy of Education, Vol. 30, No. 3, 1996.
7. Chappell, C. "Quality & Competency Based Education and Training." In The Literacy Equation, pp. 71-79. Red Hill, Australia: Queensland Council for Adult Literacy, 1996.
8. Gosling, D. in Moon, J. (2001) How To Use Learning Outcomes and Assessment Criteria. London: SEEC.
9. Hyland, T. (1997) Reconsidering Competence. Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain. Vol 31 no.3. p. 491-503.
10. Hyland, T. (1998) Exporting Failure: the strange case of NVQ and overseas markets. Educational studies, Vol. 24, No. 3. p. 369- 380.
11. Kerka, S. (1998) Competency-Based Education and Training. Education Resources Information Center. Pridobljeno 6.12. 2003, iz: <http://ericacve.org/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>
12. Kotnik, R. (2005) Predpostavke kompetenčnega pristopa. V: Vzgoja in izobraževanje, 2005 (1).
13. Kramar, M. (2001) "Spreminjanje didaktične paradigme in prenova izobraževalnega procesa". V: Kramar, M.; Duh, M. (ured.) Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor, str. 21-30.
14. Marentič Požarnik, B. (2000) Kako matura krmari šolsko ladjo, Delo (Ljubl.), 28. feb. 2000, str. 11.
15. Marentič Požarnik, B. (2001) Ali učiteljeva avtonomija v izbiri metod že zagotavlja aktivno učenje, potrebno za doseganje pomembnih ciljev prenove? V: Kramar, M.; Duh, M. (ured.) Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor, str. 9-19.
16. Subject Reports – May 1995. Geneve: International Baccalaureate Office. Tuning Educational Structures in Europe. Pridobljeno 6.12.2003, iz: <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>
17. Zgaga, P. Bolonjski proces terja mnogo več kot "mehansko" spremembo strukture študija. Teze za posvet "Modeli študija in uresničevanje bolonjskega procesa" M.Z. in Služba za programe EU, CPI, Ljubljana, 4. junij 2003.

Dr. Rudi Kotnik (1953), asistent za didaktiko filozofije na oddelku za filozofijo Pedagoške fakultete v Mariboru.

Naslov: Studenca 4, 1241 Kamnik; Telefon: (+386) 02 229 36 00

E-mail: rudi.kotnik@guest.arnes.si

Spol in uporaba računalnikov

Strokovni članek

UDK 004-055.1/.3

DESKRIPTORJI: razlike med spoloma, stereotip, računalnik, IKT, vzor

POVZETEK – V pričujoči razpravi avtor osvetli razlike v uporabi računalnikov med dečki in deklicami kot eno izmed številnih razlik med spoloma. Predstavljena je raziskava PISE (2003), ki je preučevala razlike v evropskem prostoru. V naši družbi velja stereotipno prepričanje, da imajo dečki raje kot deklice delo z računalniki, zato se vse, kar je v povezavi z računalniško tehnologijo, označuje za "moški" svet. Raziskovalci ponujajo različne strategije, kako povečati interes deklet za delo z računalniki, saj v zgodnji starosti označujejo računalniške igre za dolgočasne in nesmiselne, kasneje pa se tudi malo deklet odloči za študij računalništva, kar vodi v spolno segregacijo v znanstvenih poklicih. Najpogostejši kritiki se nanašata na "naravno" računalniških iger, pri katerih programerji upoštevajo predvsem interese dečkov, ter na pomanjkanje ženskih vzorov na področju računalništva.

1. Uvod

O tem, kje so vzroki za razlike med spoloma, je bilo napisanih že mnogo razprav, ki so v glavnem empirično zasnovane. Večina teorij poskuša razložiti, kako se pojavi spolno tipizirano vedenje oziroma, kako se ga naučimo. Kljub temu, da se razlage perspektiv, kot so psihodinamična teorija, teorija socialnega učenja in kognitivna razvojna teorija, močno razlikujejo med seboj, pa vse predpostavljajo, da je prav zgodnje učenje spolno tipiziranega vedenja najpomembnejši vzrok razlik med spoloma na večini področij vedenja (Avsec, 2000/01, str. 4). Tako se razlike med spoloma pojavljajo že v zgodnji otrokovi igri, v odnosu z vrstniki, in podobno. In se nato s starostjo le še povečujejo. Vemo, da se otrok z opazovanjem nauči, katero vedenje je primerno in katero ni za posamezni spol, ter posnema in se identificira z "ustreznim". Katera so ta obnašanja oziroma značajnostne karakteristike za posamezni spol, je odvisno od stereotipov v določeni kulturi. Analiza specifičnih

Professional paper

UDC 004-055.1/.3

DESCRIPTORS: gender differences, stereotype, computer, ICT, role model

ABSTRACT – The article illuminates the differences in the use of computers between boys and girls as one of numerous gender differences, and presents the research of Pisa (2003), which investigated the differences in the European environment. There is a stereotypical assumption in our society that computer work is more popular with boys than girls. Consequently, all that bears any relation to computer technology is marked as "men's" world. Researchers propose different strategies for increasing the interest of girls for computer work because at an early age girls tend to find computer games boring and meaningless, and are thus later in life less likely to study computer science. Such an attitude leads to gender inequality in scientific professions. Most frequent criticisms apply to the "nature" of computer games which cater mostly for the interests of boys, as well as to the lack of female models in computer science.

prepričanj, ki sestavljajo dimenzijo moškosti, je pokazala, da se večina značilnosti nanaša na asertivnost (npr. agresivnost, ambicioznost, dominantnost, učinkovitost, voditeljsko vedenje) in neodvisnost od drugih ljudi. Dimenzija ženskosti pa se primarno nanaša na skrb za dobro drugih. Dominirajo lastnosti, kot so skrbnost in negovanje, vdanost, sposobnost popolne posvetitve drugim, želja po umirjanju napetosti in negativnih čustev, pripravljenost pomagati, prijaznost in sočutnost, ljubezen do otrok (Avsec, 2000/01). Pri tem je treba omeniti, da spolne razlike (kot pojem) ne pomenijo istega kot spolni stereotipi. Spolni stereotipi so namreč mnenja o spolnih razlikah in imajo ponavadi bolj malo skupnega z resničnimi razlikami med spoloma. Eden od tovrstnih spolnih stereotipov v družbi je tudi prepričanje, da je področje računalniške tehnologije – IKT domena moških.

2. Spolni stereotipi o uporabi računalnika

Zavedati se je treba, da so že otroci v zgodnjem šolskem obdobju prepričani, da uporabljajo računalnike predvsem dečki oziroma moški, kar pomembno vpliva na nezainteresiranost deklet za računalniško tehnologijo. Prav uporaba računalnikov pa ima v današnjem času velik pomen v izobraževanju in na številnih delovnih mestih. Raziskave kažejo, da veliko otrok meni, da računalniška tehnologija pripada "moškemu" svetu kot na primer. tudi nogomet, zanimanje za avtomobile in podobno (GREAT, 1998). To "omejeno" razmišljanje povzroči, da dekleta ne kažejo zanimanja za tehnologijo v taki meri kot dečki, računalniške igre vrednotijo za nasilne, nepotrebne in dolgočasne (AAUW, 2000). Kvalitativna raziskava v Nigeriji (1996), ki se je osredotočila na otroške računalniške igre, je pokazala, da tudi otroci verjamejo, da so računalniške igre narejene za dečke, ki naj bi imeli radi "akcijo" in "nasilna" dejanja. Iz raziskave lahko povzamemo:

- dečki so bolj zainteresirani za računalniške igre kot deklice,
- dečki imajo več časa za igro z računalnikom, ker nimajo nobenih domačih opravil,
- deklice porabijo veliko časa za domača opravila in pisanje domačih nalog, zato nimajo časa za igre na računalniku,
- računalniške igre so prirejene dečkom,
- dečki imajo radi igre, kjer je "akcija" in kjer so nasilna dejanja,
- igre imajo pretežno moške like, junake in
- dečki bolje operirajo z računalnikom kot deklice (Ulomata, 1996).

Killpack meni, da imajo tovrstni spolni stereotipi pomemben vpliv na odnos deklet do računalniške tehnologije in do vsega, kar je z njo povezano. Imajo drugačne vrednote, so veliko bolj družabna kakor dečki ... in ta njihova družabnost se kaže tudi v njihovi rabi računalnikov. Killpack (2003, str. 5) tako poudarja, da je

trditev, da se deklice ne zanimajo za računalnike, neresnična, in trdi, da dekleta in ženske uporabljajo računalnike v drugačne namene kakor dečki in moški.

2.1. Vpliv socializacije

V eni izmed raziskav je bilo ugotovljeno, da so si 3 do 6 let stari dečki že priučili spolno stereotipni pogled na uporabo računalnikov (Fletcher-Flinn in Studden-dorf, 1996). Na splošno so deležni tudi večje podpore oziroma spodbude pri uporabi računalnikov s strani staršev in učiteljev ter so hkrati tudi najpogostejši uporabniki domačih računalnikov (Becker in Sterling, 1987). Pri tem je treba omeniti dejstvo, da se dečki socializirajo predvsem preko različnih iger (športnih, "istospolnih" – igre z avtomobili, računalniške igre itd.), deklice pa bolj preko družabnih iger in iger vlog (Zabukovec, 1991).

2.2. Skupinsko delo pri delu z računalnikom

Ideji o skupinskem delu učencev s pomočjo enega samega računalnika se v zadnjem desetletju posveča vedno več pozornosti. Čeprav se računalnike tradicionalno gledano uporablja večinoma individualno, tudi pri šolskem delu, je pri tovrstni ideji pomemben ravno namen, da delajo učenci in učenke kot skupina na enem računalniku – na enem zaslonu, z eno miško, z eno tipkovnico in podobno (McKenzie, 2002, str. 5). To idejo podpira tudi Inkpen (Inkpen et al. 1995), ki trdi, da tako učno okolje omogoča edinstvene interakcije med učenci, ki pripomorejo tudi k boljšim učnim dosežkom. Hunt in Alford (1992) zagovarjata podobno in poudarjata, da se rezultati skupinskega dela opazijo v večjem številu pravilno rešenih težje zastavljenih problemskih nalogah.

Tudi v tem kontekstu lahko omenimo določene razlike med spoloma. Kvalitativna raziskava (2002) je pokazala, da so pri skupinskem delu z enim računalnikom imeli dominantno vlogo dečki. Opaziti je bilo mogoče, da so prevzeli večinski nadzor nad upravljanjem z miško in tipkovnico. Dekleta pa so prevzemala dela, ki niso bila neposredno vezana na delo z računalnikom; na primer izpolnjevala so delovne liste, prepisovala z računalniškega zaslona in podobno – lahko bi rekli, da je bilo njihovo delo bolj administrativne narave (McKenzie, 2002, str. 9). Pri tem se mi zastavi vprašanje, ali lahko trdimo, da nudi skupinsko delo z računalnikom enake možnosti za razvoj (v smislu računalniškega opismenjevanja) obema spoloma. Morda bi lahko čisto upravičeno rekli, da so dekleta pri delu z računalniki deprivilegirana. S to mislijo se srečamo tudi v nadaljevanju in poskušali jo bomo bolj natančno argumentirati.

2.3. Računalniška programska oprema

Neka študija se je osredotočila na glavne like v računalniških igrah in odkrila, da močno prevladujejo moške podobe, ženske podobe pa predstavljajo večinoma le kraljice in princeze kot stranske vloge. Plunkett (1997) trdi, da je 80% računalniških iger prirejenih dečkom, manj kot 2% pa dekletom in njihovim interesom (Anderson, 1999, str. 2). Chappel (1996) je pri analizi računalniških iger opazil, da se proizvajalci iger držijo naslednjega koncepta: vedno starejšim otrokom so namenjene igre, pri katerih se število moških karakterjev povečuje, število ženskih karakterjev zmanjšuje, hkrati pa se povečuje tudi število "akcijskih" in "nasilnih" iger. To dejstvo pa ima lahko pomembno vlogo pri oblikovanju posameznikovega odnosa do računalnikov na splošno, saj se ponavadi prve izkušnje z računalnikom povezujejo ravno z igranjem računalniških iger (Papert, 1993). Če torej upoštevamo dejstvo, da so le-te bolj prilagojene dečkom, morda lažje razumemo, zakaj kažejo dečki pozitiven odnos do računalniških iger in do dela z računalnikom na splošno, pri dekletih pa je mogoče opaziti bolj zadržan pristop. McKenzie (2002, str. 8) meni, da programska oprema, ki ni spolno nevtralna, aktivno spodbuja dečke, da jo uporabljajo, med tem ko za dekleta velja ravno nasprotno. Zdi se, kot da dajemo prednost dečkom že v zgodnjem starostnem obdobju, kar se pozna tudi kasneje v življenju v njihovem odnosu do računalniške tehnologije.

3. Deklice in računalnik

Taylor, Gilligan in Sullivan (1995) poudarjajo, da dajejo dekleta prednost dejavnostim, ki vključujejo "sodelovanje, povezanost in medsebojno vplivanje" (Taylor, Gilligan, Sullivan, po McKenzie, 2002, str. 7). To mnenje se povezuje tudi s prepričanjem, da dekleta s svojim vedenjem nastopajo nasprotno dečkom, ki imajo radi medsebojno tekmovanje (Chiasson, 2000).

Nekateri so mnenja, da imajo dekleta v primerjavi z dečki relativno negativen odnos do računalnikov, ki se oblikuje predvsem na podlagi izkušenj dela z računalniki v šoli (Sian et al, 1990), drugi pa trdijo, da se te izkušnje pridobijo oziroma oblikujejo predvsem v času proste igre z računalnikom, ko se zanj potegujejo tako dečki kakor deklice. Od posameznega učitelja je nato odvisno, ali bo privilegiral dečke in jim ponudil več časa za prosto igro z računalnikom kot deklicam ali pa bo nudil enake možnosti obema spoloma (Jackson et al, 1986). Pomembno vlogo pri vzpostavljanju pozitivnega oziroma negativnega odnosa do računalnikov pri dekletih ima predvsem njihova interakcija z dečki pri usmerjenem skupinskem delu z računalnikom (Powney, 1996).

3.1. Vloga ženskega vzora

Myers, direktor SCWIST-a, meni, da je mogoče iskati razloge za nezanimanje deklet za IKT tudi v pomanjkanju ženskih vzorov na tem področju (Gilligan, 1999, str. 4). Coupalova poudarja, da je delež žensk, ki diplomira na področju računalništva, zelo majhen in se iz leta v leto še zmanjšuje. Zelo malo učiteljev računalništva v osnovni šoli je ženskega spola – približno 3%. Prepričana je, da še tiste ženske, ki uspejo nekaj doseči na področju računalniške tehnologije, jih mediji ne izpostavljajo v taki meri kot njihove moške kolege. Tudi v domačem okolju vidijo otroci predvsem odraslo moško osebo, ki se ukvarja z IKT, zato naj bi imeli dečki več možnosti, da vzljubijo to področje kakor deklice. Istospolno posnemanje (predvsem znotraj družine) naj bi imelo pri tem zelo pomembno vlogo, poudarja Davies (Davies et al., 2000, str. 3).

V nekaterih razvitih deželah Indije pa je stanje ravno nasprotno – računalniška znanost je bolj primerna za ženske kot za moške. Kandaswamy (2002) pravi, da je veliko žensk zaposlenih v IKT in drugih znanstvenih poklicih. V zadnjih dvajsetih letih se je delež žensk v IKT povečal s 5 na 45%; 90.000 žensk diplomira na področju računalništva v štirih zveznih državah vsako leto in vedno pogostejše se govori o računalniški tehnologiji kot o "ženskem" polju (Kandaswamy, po Huyer, 2003, str. 108). Tako imajo že mlada dekleta v svojem okolju tudi ženske vzore na področju računalništva.

3.2. Razlike v uporabi računalnikov med dečki in deklicami v Evropi

V raziskavi, ki jo je naredila PISA leta 2003, je zajeta populacija učencev, starih 15 let. Ugotovljale so se razlike med spoloma v odnosu do IKT. Najpomembnejše ugotovitve povzemamo s spletne strani Eurydica. Razlike med dečki in deklicami so predvsem v pogostosti uporabe IKT; v tem, kako se naučijo uporabljati IKT; v računalniških dejavnostih, ki jim dajejo prednost, ter v samovrednotenju.

Skorajda vsi otroci (99,31%) so že uporabljali računalnik – doma, v šoli ali kje drugje. Povprečje je nekoliko nižje na Slovaškem (okoli 96%) in v Grčiji (98%). V vseh državah pa so statistične razlike med dečki in deklicami nepomembne. Večina otrok (81%) ima računalnik tudi doma. Preko 50% otrok ga redno uporablja (več dečkov kot deklic), in sicer za tri glavne dejavnosti:

- ☐ igranje računalniških iger,
- ☐ iskanje informacij/podatkov na svetovnem medmrežju (internetu) ter
- ☐ za komunikacijo (pisanje sporočil, pogovori v klepetalnicah itd.).

Ni večjih razlik med dečki in deklicami v rabi računalnika za komunikacijo z drugimi ljudmi; do razlik pa pride predvsem takrat, ko govorimo o igranju računalniških iger in uporabi računalniških programov. Na splošno dečki pogostejše uporabljajo računalnike za igranje iger in iskanje informacij/podatkov na medmrežju

(razlike so pomembne v večini držav, razen v nemško govorečih predelih Belgije, Madžarske, Avstrije in Lichtensteina). Uporaba različnih računalniških programov je pogostejša v rokah dečkov kot deklic. Zanimiv je tudi podatek, da uporabljajo dečki internet predvsem za pridobivanje glasbe, filmov in programske opreme. V uporabi didaktičnih programov kot pripomočku za učenje pa ni statistično pomembnih razlik med spoloma, saj le-te večinoma uporabljajo v šolskem okolju pri rednem pouku.

V vseh državah, zajetih v raziskavo PISE, rezultati kažejo, da se dečki naučijo uporabljati računalnik predvsem sami ali pa s svojimi prijatelji, dekleta pa v šoli ali doma s pomočjo neke odrasle osebe. Nekoliko večje povprečje otrok, ki se naučijo uporabljati računalnik v šoli, je v Grčiji, Latviji, Madžarski, Avstriji in Poljski. Veliko nižje pa je na Švedskem. Povprečje otrok, ki se naučijo operirati z računalnikom predvsem v domačem okolju, je najvišje v Belgiji (v francosko govorečem predelu).

Še zadnja od statistično pomembnih razlik med spoloma se nanaša na samovrednotenje oziroma ocenjevanje svojih lastnih sposobnosti. Več dečkov kot deklic trdi, da so sposobni operirati z nekaterimi ne preveč zahtevnimi računalniškimi dejavnostmi, kot so na primer oblikovanje novega dokumenta, prenašanje in kopiranje dokumentov in podobno, ter tudi z drugimi bolj kompleksnimi dejavnostmi – uporaba zahtevnejših grafičnih programov in programov za prezentacijo (npr. Power Point), programov za zaščito pred računalniškimi virusi, programov za izdelovanje spletnih strani in podobno. Le majhen delež deklet meni, da so sposobne opravljati omenjene dejavnosti, in so prepričane, da bi pri delu potrebovale pomoč. Skoraj polovica vseh deklet večine omenjenih programov niti ne pozna in zanje sliši prvič. Veliko bolj samozvestne so pri uporabi programov za komuniciranje – pisanje sporočil, uporaba klepetalnic, kjer pa ni mogoče opaziti večjih razlik med spoloma.

3.3. Strategije, s katerimi bi lahko povečali zanimanje deklet za IKT

Mnogi avtorji menijo, da se je treba načrtno lotiti vprašanja, kako povečati zanimanje deklet za IKT, saj je to ključnega pomena, da se bo delež žensk, zaposlenih v IKT, v prihodnosti tudi povečal (Sian, 1990; Inkpen, 1995; Gilligan, 1999; McKenzie, 2002; Huyer, 2003). Zaslediti je mogoče kar nekaj različnih strategij (Anderson, 1999):

- ☐ Dečke in deklice bi morali že v zgodnji starosti enako spodbujati k uporabi računalnikov (za igranje računalniških iger) tako starši kot tudi učitelji v šoli. V šoli se je izkazala kot dobra praksa tako imenovani "dan računalniških iger za dečke/dan iger za deklice".
- ☐ Igre ne bi smele biti tako spolno tipizirane – več iger bi moralo biti prilagojenih tudi interesom deklet – manj nasilna dejanja, več ženskih likov in podobno.

- Treba je povečati število ženskih učiteljic računalništva v osnovni šoli, ki bi predstavljale dekletom pozitiven ženski vzor.
- Mediji bi morali v večji meri izpostavljati ženske, ki so na področju računalništva veliko dosegle, in tudi tiste, ki so uspešne v današnjem času (kot primer je lahko Roberta William, ki je razvila prvo računalniško igro). To bi lahko bil pomemben korak k odpravljanju "omejenega" razmišljanja, da je področje IKT "moško" področje.
- V knjigah za predmet računalništva (kakor tudi v drugih knjigah) naj ne bi bile spolne vloge predstavljene tako tradicionalno. Bransgrove (1994) meni, da je veliko slikovnega materiala, ki predstavlja dekleta in ženske v pasivnih vlogah, dečke in moške pa na položajih moči.
- Pedagoški študij bi moral bolje pripraviti bodoče učitelje, da bi znali vključiti delo z računalnikom v raznolike vsebine, pri čemer bi se dobro zavedali, da morajo nuditi dečkom in deklicam enake možnosti za delo z računalniki.

Mnoge raziskave so dokazale, da želijo dečki delati z računalnikom predvsem individualno, deklice pa v skupini – tudi pri delu z računalnikom pride v ospredje njihova družabnost, sodelovalna komponenta, kjer rešujejo probleme verbalno. Če jim tako sodelovanje omogočimo oziroma ga ne preprečujemo, se čas, ki ga dekleta porabijo za delo z računalnikom, poveča ... s tem pa tudi njihovo zanimanje in motivacija za tovrstno delo (Inkpen et al., 1995).

3. Sklep

AAUWEF (1998) poroča, da dosegajo deklice slabše učne rezultate kot dečki pri matematiki, fiziki in računalništvu. Nasprotnega mnenja pa je Kleinfield (1998), ki pravi, da dosegajo dekleta v povprečju boljše rezultate kot dečki pri vseh predmetih (Gunn, 2003, str. 15). Tudi pri nas je raziskava pokazala podobno. Razdevšek Pučko, Peček in Čuk (2003) so v svoji raziskavi prišli do nekaterih zelo pomembnih ugotovitev. V spremljanem obdobju se razlike med spoloma niso zmanjšale. Dekleta imajo višje ocene kot dečki pri jeziku in matematiki, kar je zmanjšalo v nasprotju s "tradicionalnimi" ugotovitvami. Poleg omenjenega, dosegajo dekleta tudi boljši skupni učni uspeh. Pri vpisu v srednjo šolo imajo boljše možnosti in tudi delež deklet, ki se vpiše v zahtevnejše programe, je večji od deleža fantov. Tako ne moremo govoriti o deprevilegiranosti deklet v osnovni šoli, vsaj ne z vidika učnih dosežkov; lahko pa rečemo, da nudi šola in tudi širše družbeno okolje dečkom boljše možnosti za vključevanje v "svet" računalništva. Računalniško opismenjevanje pridobiva iz dneva v dan večjo pomembnost. Ne gre toliko za igranje računalniških iger (čeprav imajo lahko tudi te ugoden vpliv na razvoj posameznikovih različnih sposobnosti) kakor za uporabo računalnika kot pripomoček za učenje ter za delo na številnih delovnih mestih. Razsežnosti IKT se bodo v prihodnosti še povečale, kar bo nudilo nova delovna mesta. Da bi se v prihodnosti

delež žensk v IKT le povečal, je treba dekleta pripraviti oziroma navajati na delo z računalnikom že v zgodnji starosti in se znebiti stereotipnega razmišljanja, da je delo z računalnikom domena dečkov in moških. Menim, da je treba poskrbeti za motivacijo deklet, ki jo bomo dosegli, če bomo v večji meri upoštevali tudi njihove interese. S tem se bo prav gotovo povečalo tudi njihovo samozaupanje pri delu z računalniki. Nam, učiteljem, staršem, računalniškim programerjem, pa so lahko nekatere strategije, ki nam jih ponujajo raziskovalci in s katerimi bi povečali tudi interes deklet za IKT, dobre smernice, kako uvajati dečke in deklice v delo z računalnikom ... ter s tem ustvariti pozitiven odnos do IKT pri obeh spolih.

LITERATURA

1. Anderson, N.: Why aren't Australian girls getting into IT? 1999. <http://www.schools.ash.org.au/litweb/gender.html> (4. 2. 2006)
2. American Association of University Woman (AAUW): Tech-Savvy: Educating Girls in the New Computer Age, 2000. <http://www.aauw.org/2000/techsavvy.html> (4. 2. 2006)
3. Avsec, A.: Spol kot biološki, psihološki in družbeni pojav, Panika, 5, št. 2/2000-01.
4. Becker, H.J., Sterling, C. W.: Equity in school and computer use: National data and neglected considerations, *Journal of Educational Computing Research*, 3, št. 3/1987, str. 289-311.
5. Chappell, K.K.: Mathematics computer software characteristics with possible gender-specific impact: A content analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 15, št. 1/1996, str. 25-35.
6. Chiasson, S.: Human Computer Interaction Lab, 2000. <http://hci.usask.ca/projects/online-comm.xml> (4. 2. 2006)
7. Davies, A.R. et al.: Gender Issues in Computer Science Education, Department of Computer Science, University of British Columbia, Canada, 2000. http://www.wcer.wisc.edu/archive/nise/News_Activities/Forums/Klawepaper.htm (4. 2. 2006)
8. Eurydice (2005): How Boys and Girls in Europe are finding their way with Information and Communication Technology? PISA 2003. www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/en/information_technology.html (4. 2. 2006)
9. Fletcher-Flinn, C. M., Suddendorf, T.: Computer attitudes, gender and exploratory behavior: A developmental study, *Journal of Educational Computing Research*, 15, št. 4/1996, str. 369-392.
10. Gilligan, S.: Girls aren't computer geeks. *Vancouver Sun*, 27. april 1999. <http://www.pkp.ubc.ca/sun/sun/27041999.html> (4. 2. 2006)
11. GREAT: Special Issue: The Effect of Computers on the Gender Gap in Education, 1998. <http://www-cse.stanford.edu/classes/cs201/Projects/gender-gap-in-education/index.htm> (4. 2. 2006)
12. Gunn, C.: Dominant or different? Gender issues in computer supported learning, *Jaln*, 7, št. 1/2003. http://www.aln.org/publications/jaln/v7n1/v7n1_gunn.asp (4. 2. 2006)
13. Hunt, N., Alford, L.: Involving students in computer-based cooperative lessons, *The Computing Teacher*, 19, 1992.
14. Huyer, S.: Gender, ICT and Education, 2003. www.wigsat.org/engenderedICT.pdf (4. 2. 2006)
15. Inkpen, K. et al.: Give and Take: Children Collaborating on One Computer, 1995. http://www.acm.org/sigchi/ch195/proceedings/shortppr/ki_bdy.htm (04.02. 2006)
16. Jackson, A. et al.: A survey of microcomputer use and provision in primary schools, *Journal of Computer Assisted Learning* 2, 1996.

17. Killpack, S.: The Gender Gap in the New Millennium: Girls and Technology, 2003. www.cc.utah.edu/~cu0347149/portfolio/pdf%20links/The%20Gender%20Gap%20in%20the%20New%20Millennium.pdf (04.02. 2006)
18. McKenzie, M.: Gender Issues in the Use of Computers in Third Class, Dissertation submitted to Dublin City University, School of Computer Applications, 2002.
19. Pappert, S.: The Children's Machine, Basic Books, New York, 1993.
20. Powney, J.: Gender and Attainment: A Review, SCRE Research Report 81, The Scottish Council for Research in Education, Edinburgh, 1996.
21. Razdevšek Pučko, C., Peček, M., Čuk, I.: Primerjava učnega uspeha učenk in učencev v osnovni šoli, *Sodobna pedagogika*, 3/2003, str. 40-65.
22. Sian, G., McLeod, H., Glissov, P., Durndell, A.: The effects of computer use on gender differences in attitudes to computers. *Computers and Education*, 14, 1990.
23. Ulomata, T. T.: "Computer games and Nigerian Children: The Effect of Socialization on Girls's Choice of Careers in Compterization", Presentation at the 8th International Conference of the Gender and Science and Technology Association, Ahmedabad, India, 1996.
24. Zabukovec, V.: Proces otrokovega sprejemanja spolne vloge, *Otrok in družina*, 40, št. 3/1991, str. 12-13.

Bojan Jeraj (1979), profesor razrednega pouka na Osnovni šoli M. Vrhovnik v Ljubljani in študent magistrskega študija na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Robova cesta 43, 1360 Vrhnika, SLO; Telefon: (+386) 031 380 700

E-mail: bojan.jeraj@guest.arnes.si